

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

36/1995

Siller, Konfessionalität und Perspektivenübernahme

Schlüter, Aufbau einer konfessionellen Identität?

Binz, Erzähl mir von Deinem Leben!

Krauß-Siemann, Arbeit mit Alleinerziehenden

Hagemann, Pluralität der Religionen

Ziebertz, Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse

Grom, Esoterik/Okkultismus

Hahnen, Den Superstar verstehen!

Reich, Bedeutsame Beziehungen und deren Logik

Orth, Dialektisches Denken

Schmitz, Zur Bedeutung religiöser Überzeugungen

Schulte, Stationen auf dem Weg zur Religionslehrerin

WZ

ZA

4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft

Evangelischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

100 Exemplare
29. JAN. 1996

✓ 210

<i>Inhalt</i>	
Vorwort	1
<i>Hermann Pius Siller</i> , Konfessionalität und Perspektivenübernahme. Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung	3
<i>Richard Schlüter</i> , Aufbau einer konfessionellen Identität? Anfragen an eine didaktische Begründung für den konfessionellen Religionsunterricht	17
<i>Ambroise Binz</i> , Erzähl mir von Deinem Leben! Von der Kraft der biblischen Erzählung in der Erwachsenen Katechese	31
<i>Jutta Krauß-Siemann</i> , Arbeit mit Alleinerziehenden als Herausforderung für die religiöse Erwachsenenbildung	45
<i>Ludwig Hagemann</i> , Die anderen als Anfrage: Die Pluralität der Religionen – Konvivenz oder Konkurrenz?	59
<i>Hans-Georg Ziebertz</i> , Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse	83
<i>Bernhard Grom</i> , Esoterik/Okkultismus – Utopie und Auswahl. Thesen zur Spiritualität außerhalb des kirchlichen Christentums	105
<i>Peter Hahnen</i> , Den Superstar verstehen! Songtext-Analyse am Beispiel der Rockoper „Jesus Christ Superstar“	107
<i>Helmut Reich</i> , Für die Religionspädagogik bedeutsame Beziehungen und deren Logik	125
<i>Peter Orth</i> , Ein Zwischenruf: Gesucht – dialektisches Denken in der religionspädagogischen Theorie	137
<i>Edgar Schmitz</i> , Zur theoretischen Bedeutung religiöser Überzeugungen für die Handlungspsychologie	147
<i>Andrea Schulte</i> , Stationen auf dem Weg zur Religionslehrerin und zum Religionslehrer. Bemerkungen zum Fachpraktikum als der ersten Station der Praxisbegegnung	155
Stellungnahme der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften zum Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Abitur – Allgemeiner Hochschulreife/Studierfähigkeit	165

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-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

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 Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. Konto: Nr. 6/

© Arbeitsgemeins
Druckvorlag

leiter.
lt.

gelöscht
~~N12<507652399 021~~

Vorwort

Das vorliegende Heft von *Religionspädagogische Beiträge* greift unterschiedliche Fragestellungen auf, die aber doch einige Gruppierungen erkennen lassen:

Mit der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung“ (1994) ist in der Diskussion um den Religionsunterricht nicht nur im Zusammenhang der Regelungen in den neuen Bundesländern, sondern um den Religionsunterricht insgesamt eine zentrale Position formuliert, vor allem auch im Blick auf die Entscheidung der Deutschen Bischofskonferenz, die Öffnungs-Schritte der EKD nicht mitzugehen. In dieser Diskussion melden sich die Beiträge von *Siller* und *Schlüter* zu Wort. – Eine andere Gruppierung wird mit den Beiträgen von *Binz* und *Krauß-Siemann* in der Zentrierung auf Aufgabenstellungen der religiösen Erwachsenenbildung erkennbar. – Die nachfolgenden Beiträge von *Hagemann* und *Ziebertz* sowie die Thesen von *Grom* wurden auf dem IX. Deutsch-Italienischen Treffen zum Thema „Interreligiöses Lernen“ (Venedig, September 1995) vorgetragen. Wenn es gelingt, für die italienischen Referate dieses Treffens Übersetzungen zu bekommen, sollen diese im Heft 40/1996 von RpB veröffentlicht werden. – Die Analyse von *Hahnen* zu „Jesus Christ Superstar“ wird nicht wegen der gegenwärtigen Hochkonjunktur von A.L. Webber vorgelegt, sondern wegen der Anregungen für den Umgang mit solchen Texten (auch im Religionsunterricht der Sek II). – *Reich* und *Orth* schließlich fragen unabhängig voneinander, für die Leserinnen und Leser aber im Zueinander interessant, nach dialektischen Beziehungen in religionspädagogischen Theorien. – Der Beitrag von *Schmitz* hätte auch den ersten beiden dieses Heftes zugeordnet werden können; um aber aus einer begrenzteren psychologischen Fragestellung nicht schon Argumente für den Religionsunterricht abzuleiten, wurde die hier vorgelegte Platzierung gewählt. – Die Überlegungen von *Schulte* zum Fachpraktikum Evangelische Religion können in der Reihe der in RpB bisher aus der Sektion Didaktik der AKK vorgelegten Beiträge zu Konzeption und Realisierung fachpraktischer Studienanteile gesehen werden. Sie leiten zugleich über zu der am Ende dieses Heftes veröffentlichten Stellungnahme der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften; diese wird hier veröffentlicht, um die Forderung nach dem Erhalt wissenschaftlich fundierter Fachdidaktik an den Universitäten zu unterstützen, letztlich auch Voraussetzung dafür, daß promovierte Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen und in Zusammenarbeit mit den Universitäten die schulpraktischen Anteile unterstützen: ohne die Vertretung eines Faches in Lehre und Forschung kann es da auch keine Promotionen und Habilitationen mehr geben, das Aus für die wissenschaftliche Fundierung eines Faches.

Kassel, im Dezember 1995

Herbert A. Zwergel



Anschriften der Autorinnen und Autoren:

- Prof. Dr. Dr. Ambroise *Binz*, Avenue des Vosges 74, F-67000 Strasbourg
- Prof. Dr. Bernhard *Grom*, Hochschule für Philosophie, Kaulbachstr. 31a, 80539 München
- Prof. Dr. Ludwig *Hagemann*, Theologisches Institut, Seminar für Katholische Theologie, Universität Mannheim, 68131 Mannheim
- Dipl.theol. Peter *Hahnen*, Auf der Laer 3, 48157 Münster
- Prof. Dr. Jutta *Krauß-Siemann*, Heßlerstr. 136, 45325 Essen
- Dipl.theol. Peter *Orth*, An den Frankengräbern 6, 55129 Mainz
- Dr.-Ing. K. Helmut *Reich*, Ph.D. Pädagogisches Institut, Universität Freiburg i. Ü., Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg
- Prof. Dr. Dr. Richard *Schlüter*, Bredenweg 16, 33184 Altenbeken
- PD Dr. Edgar *Schmitz*, Institut f. Psychologie & Erziehungswissenschaft, Technische Universität, Lothstr. 17, 80335 München
- Dr. Andrea *Schulte*, Universität Oldenburg, Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik FB 3, 26111 Oldenburg
- Prof. Dr. Hermann Pius *Siller*, Arheilger Str. 38a, 64390 Erzhausen
- Prof. Dr. Hans-Georg *Ziebertz*, Katholieke Theologische Univeriteit te Utrecht, Heidelberglaan 2, NL-3584 CS Utrecht

2A 4253

Hermann Pius Siller

Konfessionalität und Perspektivenübernahme. Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung

0. Das Problem.

Der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, wie er im Grundgesetz vorgesehen ist und vom Verfassungsgericht, das Grundgesetz interpretierend, bestätigt wurde,¹ ist wieder einmal in die Diskussion gekommen. Meine Absicht ist nicht, alle Argumente für und wider einen konfessionellen, interkonfessionellen, ökumenischen, allgemein religiösen oder religionskundlichen Unterricht abzuwägen.² Ich möchte nur einen elementaren Zusammenhang zwischen dem konfessionellen, also kirchlich verantworteten Unterricht einerseits und dem Bildungsauftrag, der der Schule und damit auch speziell dem Religionsunterricht zukommt, andererseits deutlich herausarbeiten. Denn:

Die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht argumentiert unter anderem aus der angeblichen Unverträglichkeit mit dem schulischen Bildungsauftrag.

Dieser beziehe sich auf das allgemeine Wohl. Der konfessionelle Religionsunterricht tue das aber nicht. Er verfolge – so wird unterstellt – partikuläre Interessen. Nur auf diesen Zusammenhang möchte ich mich einlassen. Dabei setzte ich mich ab von einer Position, die einen Widerspruch zwischen dem Bildungsauftrag der Schule und dem konfessionellen Unterricht zu erkennen glaubt. Das „Hamburger Memorandum“³ etwa behauptet: „Ein kirchlich konfessionell definierter, monokonfessionell erteilter Religionsunterricht ist nicht länger zu rechtfertigen – weder bildungspolitisch noch pädagogisch.“⁴ Das Memorandum fordert, daß auch der Religionsunterricht sich auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bezieht und unterstellt damit, daß der konfessionelle Religionsunterricht dies nicht tut und nicht tun kann. Die Gründe, die in diesem Memorandum und bei N. Mette⁵ vorgetragen werden, sind in Kürze:

¹ BVerfGE 74,244/254; vgl.: E. Friesenhahn, Religionsunterricht und Verfassung, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 5 (1971) 77-88; H.-W. Winden, ... wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Zur Auslegung von Art. 7 III GG aus katholischer Sicht, in: J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1993, 15-32; B. Pieroth, Aktuelle Verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht, in: Ev. Erz. 45 (1993) 196-211.

² Meine Position möchte ich nicht verhehlen. Sie deckt sich im wesentlichen mit der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht: Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994. Die Denkschrift tritt für einen konfessionell kooperativen Religionsunterricht ein.

³ Ev. Erz 45 (1993) 29-34.

⁴ Ebd., 30.

- Dem ökumenischen Zeitalter, der pluralistischen und multikulturellen Gesellschaftssituation entspricht der konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr;
- Der Fremde muß in seiner authentischen Selbstinterpretation im Unterricht zu Worte kommen;
- Eine Identität kann nur in Begegnung mit dem anderen gewonnen werden; also muß eine solche im Religionsunterricht ermöglicht werden;
- Friede zwischen Kirchen und Religionen ist nur durch Offenheit und Dialogfähigkeit zu gewinnen; deshalb darf der Religionsunterricht keine Bastion des Konfessionalismus sein.

Aus diesen Gründen sei das Konfessionalitätsprinzip „nachhaltig“ in Frage zu stellen. Mette empfiehlt in dieser Situation mehrere Etappen einer notwendigen Entwicklung: vom konfessionell-kooperativen zum ökumenischen Unterricht, zur Zusammenlegung von christlichem und islamischem Religionsunterricht und schließlich zur „Erübrigung jeder Trennung im interreligiösen Unterricht“ nach dem englischen Modell. Die Aufarbeitung der eigenen Religiosität und das Mündigwerden im eigenen Glauben – wahrlich auch keine Aufgabe von geringem Gewicht – werden dagegen aus dem schulischen Unterricht entlassen und anderen überlassen. Wem eigentlich?

Ich möchte den Zusammenhang von Allgemeinbildung und Konfessionalität in zwei Thesenreihen verdeutlichen. In der ersten Thesenreihe entwickle ich einen Begriff von Allgemeinbildung, der dem Kern der klassischen Bildungstheorie, der gesellschaftlichen Lage und dem gegenwärtigen pädagogischen Problemstand entspricht. In der zweiten Thesenreihe weise ich nach, daß gerade eine recht verstandene Konfessionalität einen erheblichen Beitrag zur Verwirklichung von Allgemeinbildung leisten kann.

1. Allgemeinbildung als Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

1. 1 Die erste These formuliere ich in Anlehnung an Schleiermacher⁶:

Allgemeinbildung ist die Herausbildung aller Fertigkeiten, die zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich sind.

Das Programm der Moderne kann mit dem Begriff „Selbstverwirklichung“ gekennzeichnet werden. In diesem Begriff sind das Anliegen der Moderne und die darin angelegten Mißverständnisse zusammengefaßt.⁷ Individualistisch verstanden verfolgt Selbstverwirklichung eigene Interessen entweder ohne

⁵ N. Mette, Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Kat. Bl. 118 (1993) 815-823; in Erwiderung dazu: G. Biemer/B. Trocholepczy, Intergenerationelles Lernen und die Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: Kat. Bl. 118 (1993) 251-255.

⁶ F. Schleiermacher, Vorlesungen aus dem Wintersemester 1813/14, zitiert nach ders., Pädagogische Schriften hrg. v. E. Weniger und Th. Schulze, 1. Bd., Düsseldorf/München 1957, 126.

⁷ M. Theunissen, Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins, Berlin/New York 1982, 2.

Rücksicht auf die Allgemeinheit oder in der liberalistischen Meinung, daß die individuellen Interessen sich mit den wahren allgemeinen Interessen von vornherein decken würden. So verstanden hat Selbstverwirklichung das „reale Allgemeine“⁸ des Lebens in einer gemeinsamen Geschichte und Kultur aus dem Bewußtsein verloren. Wenn davon ausgegangen werden kann, daß Selbstverwirklichung in etwa dem „Sichbilden“ entspricht, dann muß allerdings festgehalten werden, daß eine Selbstverwirklichung, die sich bloß als Entfaltung der eigenen Individualität versteht, an dem vorbeigeht, was in der klassischen Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts, etwa von Schleiermacher, unter dem Begriff der Allgemeinbildung gedacht wurde. Denn Bildung ist als subjektive Realisierung eines realen und konkreten Allgemeinen zu begreifen.⁹ Das Allgemeine im Begriff der Allgemeinbildung meint dabei gerade nicht ein gehobenes Kenntnisniveau und die Beherrschung von Anstandsregeln, sondern, wie Schleiermacher es ausdrückt das „allgemeine Leben“. Das „allgemeine Leben“ schließt all das ein, was den Menschen in seiner Gemeinschaft sprach- und handlungsfähig macht. Der Mensch verwirklicht sich und bildet sich also in der richtigen Weise nur in der Zugehörigkeit zu einer Kommunikationsgemeinschaft und damit zu einer Öffentlichkeit, in der die Idee eines allgemeinen Lebens sich herausbildet und gelebt wird. Deshalb muß Allgemeinbildung begriffen werden als das Vermögen, an einer Öffentlichkeit aktiv teilzuhaben. Allgemeinbildung vermittelt die Kompetenz, am allgemeinen Leben teilzunehmen, also zu öffentlicher Kommunikation und Partizipation.¹⁰ „Die Selbstverwirklichung, die von uns gefordert ist, konkretisiert sich heute also in der Bekümmernis um die weltweite Ausbeutung der Natur, in der Betroffenheit vom Hunger in der Welt, in der Sorge um den Weltfrieden.“¹¹ Die allgemeine Bildung muß dem jungen Menschen den Zugang zu und die Teilnahme an der Öffentlichkeit und an dem allgemeinen Interesse erschließen.¹² „Fehlt die Allgemeinheit in der Bildung, so fällt alles auseinander.“¹³ Deshalb sind in Schleiermachers Sicht Spezialschulen, die der Herausbildung dieser Art von Kompetenz nicht nachkommen, das „allerverderblichste“. Sie verfehlen den Auftrag der Schule von vornherein. Dies gilt nach Schleiermacher besonders in einer Gesellschaft, in der es an der Teilnahme am öffentlichen Leben fehlt.¹⁴

⁸ A.a.O.

⁹ R. Künzli, Die pädagogische Rede vom Allgemeinen, in: H.-E. Tenorth (Hg.), Allgemeine Bildung. Analyse zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim/München 1986, 57.

¹⁰ A.a.O., 67; J. Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1968, 98.

¹¹ Theunissen, a.a.O., 46.

¹² Vgl. H. Peukert, Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in: Zeitschrift für Pädagogik (1992) 28. Beiheft; ders., Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Friedrich-Jahresheft VI Seelze 1988, 12-17; W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 1994, 56-72.

¹³ Schleiermacher, a.a.O., 162 f.

1.2 Die folgenden beiden Thesen sind Konkretisierungen, in sofern auch Korrekturen und Einschränkungen dessen, was in der ersten These als Allgemeinbildung begriffen wurde.

Das Allgemeine ist in der Bildung nicht direkt und unmittelbar zugänglich, sondern erschließt sich nur im und am Besonderen.

Diese These ist stark in der Bildungstheorie überhaupt verwurzelt: in der „Wohnstubenhaftigkeit“ der elementaren Bildung Pestalozzis¹⁵; in Schleiermachers allgemeinem Unterrichtsprinzip, „daß jede (unterrichtliche H.P.S.) Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch die Befriedigung in sich selbst trage“¹⁶; in Derbolav's „Bildungssinn der Lehrgehalte“¹⁷; in Copei's „fruchtbarem Moment im Bildungsprozeß“¹⁸; schließlich in Klafki's „kategorialer Bildung“¹⁹. Bildungstheoretisch meint dies: Das Allgemeine kann ausschließlich am Konkreten, am Besonderen, am Exemplarischen erschlossen werden.²⁰ Unmittelbar ist das Allgemeine nicht bildsam. Begriffe, an denen der Verweis auf konkrete Wirklichkeit nicht erkennbar ist, sind Sprachhülsen. Eine Erschließung von Wirklichkeit leisten sie nicht.

1.3 Das Erschließen des Allgemeinen am Besonderen gilt jedoch nicht nur von den Lerninhalten. Es gilt auch von dem gesellschaftlichen Ort der Bildung. Der Ort, an dem Allgemeinbildung geschieht, ist nicht das universal Allgemeine einer Weltgesellschaft, sondern das geschichtlich und kulturell geprägte besondere Allgemeine einer zumeist örtlichen Kommunikationsgemeinschaft. Es ist also ein kommunitär Allgemeines. Das heißt: Das Allgemeine der Bildung ist zunächst noch nicht das Universale.

Das „real Allgemeine“ ist eine Gemeinschaft unter einer Vielzahl von Gemeinschaften, ist eine Öffentlichkeit unter einer Vielzahl von Öffentlichkeiten, ist eine Kultur unter einer Vielzahl von Kulturen.

Das Allgemeine der Bildung, das als Teilnahme an Öffentlichkeit bestimmt wurde, entsteht nicht durch das Zusammentreten von Individuen. Das ist eine abstrakte und deshalb „illusionäre“ Vorstellung, die sich nicht darüber im Klaren ist, daß jede Interpretation von Wirklichkeit schon das Resultat eines kommunikativen Vorganges ist. „Eine solche Vorstellung sieht davon ab, daß

¹⁴ A.a.O., 163.

¹⁵ Pestalozzis sämtliche Werke, hrg. v. L.W. Seyffarth Bd. X, 566.

¹⁶ Schleiermacher, a.a.O., 267.

¹⁷ J. Derbolav, Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, 28 f.

¹⁸ F. Copei, Fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1973.

¹⁹ W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963.

²⁰ Darin steckt natürlich eine philosophische und erkenntnistheoretische Grundsatzentscheidung mit Aristoteles gegen Plato, mit Kant gegen ein Identitätsphilosophie etwa des frühen Schelling, mit Marx gegen Hegel.

sich die Urteilsfähigkeit und damit auch die Fähigkeit zur verantwortlichen Mitgestaltung des Gemeinwesens zuerst in überschaubaren Gruppierungen bildet, die sich auf eine gemeinsame Interpretation der Wirklichkeit verständigen.“²¹ Die gemeinsame Vorstellung von einem guten Leben ist zunächst und zumeist das Allgemeine einer „community“, einer Kulturgemeinschaft, und deshalb nicht ohne weiteres universalisierbar. Sie ist „kommunitär“. In der ungeprüften Unterstellung, daß für alle das Gleiche gelte, droht die Leugnung der Andersheit des anderen, droht Kolonialismus und Imperialismus. Andererseits aber lernt der junge Mensch in der eigenen „community“, in der eigenen Kultur, im eigenen Ethos mit den Vorstellungen von einem allgemeinen Leben, auch die Verpflichtung zur Anerkennung des anderen und den Respekt vor dem Fremden. Hier findet er seine verbindliche Lebensform, auch die der universalen Solidarität. In diesem kommunitär begrenzten Handlungsraum lernt der Mensch handeln. Hier bildet er seine Identität. Ist diese „community“ gettoartig geschlossen, wird auch seine Identität geschlossen und begegnungsunfähig sein, ist sie offen und plural, dann wird auch seine Identität lern- und begegnungsfähig sein.²² Daß das Allgemeine in der Bildung zunächst ein kommunitäres Allgemeines und nicht schon ein universales Allgemeines ist, daß aber dieses kommunitäre Allgemeine gleichwohl universal relevant ist, das sind wir jetzt erst im Begriff wahrzunehmen. Zu diesem Lernprozeß sind wir genötigt erstens von unseren geschichtlichen Erfahrungen und jetzt auch von der nordamerikanischen Kommunitarismusdebatte.²³

1.4 Aus den beiden vorausgehenden Thesen ergibt sich:

Das Allgemeine der Allgemeinbildung ist nicht nur ein Bestand kultureller Gemeinsamkeiten sondern vor allem die Fähigkeit, mit den Angehörigen der bestimmten Gemeinschaft kommunizieren zu können.

Das will für die Schule sagen, daß es zur Allgemeinbildung nicht nur eines Katalogs von Lerninhalten bedarf, sondern vor allem der Gestaltung einer Unterrichtssituation, in der mit anderen über solche Inhalte kommuniziert und darüber gestritten werden kann. Eben darin bildet sich der junge Mensch zu dem seiner „community“ eigenen Allgemeinen. In der Befähigung zum

²¹ W. Huber, Öffentliche Kirche in pluralen Öffentlichkeiten, in: Ev. Theol. 54 (1994), 157-180, insbes. 170 f.

²² Vgl. E. Goffman, Stigma, Frankfurt a. M. 1975; ders., Asyl, Frankfurt a. M. 1977; A. Strauss, Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt a.M. 1974; L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975.

²³ Ch. Taylor, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M. 1993; A. Honneth (Hg.), Kommunitarismus. Eine Debatte über die Grundlagen moderner Gesellschaften, Frankfurt a. M. 1993; M. Brumlik/H. Brunkhorst (Hg.), Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1993. Mit ähnlichen Probleme hat sich die Postmodernismusdebatte herumzuschlagen vgl. W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Berlin 1993; ders. (Hg.), Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Weinheim 1988.

kommunikativen Umgang mit Menschen seiner kommunitären Gruppe bekommt der junge Mensch die für seinen Handlungsraum und seinen geschichtlichen Ort angemessene Allgemeinbildung. Das heißt also gerade nicht, daß seine Vorstellung vom allgemeinen Leben von vornherein auch schon eine universale Vorstellung ist. Universalität schließt ja schon die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung von der eigenen kulturellen Identität und von dem kommunitär Allgemeinen ein. Eine solche Distanzierungsfähigkeit und der Gewinn universaler Solidarität wächst erst in der zeitlichen Erstreckung eines Bildungsprozesses²⁴ und auf der Grundlage des besonderen Allgemeinen der eigenen „community“.

1.5 Im Laufe der Entwicklung, die parallel geht mit der emotionalen Verselbstständigung und mit dem Herauswachsen aus der Familie, wächst die Distanzierungsfähigkeit von dem bisher selbstverständlich angeeigneten besonderen Allgemeinen, wächst die Denkbarkeit von Andersartigkeit, wächst die Fähigkeit zu reziproker Rollenübernahme und zu Rollendistanzierung.²⁵ Im Lauf des Bildungsprozesses ist ein solcher emanzipatorischer Akt der Befreiung vom Selbstverständlichen und Herrschenden unvermeidbar. Nun erst wird ein anderes Allgemeines als solches denkbar. Mit dem Wachsen von Selbstverantwortung eröffnet sich die Möglichkeit der Neudefinition eigener Identität, aber auch der Neuaneignung traditional überkommener Kultur.

Das Allgemeine in der Bildung ist zunächst das selbstverständlich Herrschende: der herrschende Kulturbestand, die herrschende Zeichensprache und die Kommunikation innerhalb der herrschenden Gruppe. Im Laufe seines Bildungsprozesses verliert dieses Allgemeine für den jungen Menschen den Charakter der Selbstverständlichkeit. Es bekommt den Charakter des Gewählten oder des Abgelehnten.

Sowohl für die Identität des jungen Menschen wie für die tradierte Lebenswelt ist diese Distanzierung des bisher selbstverständlich Geltenden eine riskante Phase.

1.6 Multikulturalität kann nicht die Integration des Individuellen in die herrschende Kultur bedeuten. Das würde ja die Verschmelzung und damit die Negation der vielen besonderen Kulturen einschließen. Wenn aber unter Multikulturalität die tolerante Gleichzeitigkeit kulturell und religiös unterschiedlich geprägter Gruppen gemeint ist, dann fordert das eine Öffentlichkeit zwischen den vielen kommunitären Öffentlichkeiten. Diese Öffentlichkeit ist

²⁴ Vgl. dazu Kohlbergs Stufen der Entwicklung des moralischen Bewußtseins. Zusammenfassend: B.F. Hofmann, Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen, Freiburg 1991.

²⁵ Vgl. dazu die Literaturangaben bei Hofmann, a.a.O.; weiterführende systematische Versuche: R. Döbert/J. Habermas/G. Nunner-Winkler (Hg.), Entwicklung des Ichs, Meisenheim 1980; J. Habermas, Notizen zur Rollenkompetenz, in: ders., Kultur und Kritik, Frankfurt a.M. 1973; ders., Moralentwicklung und Ich-Identität, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a. M. 1976.

nicht nur eine Öffentlichkeit von Individuen, sondern eine Öffentlichkeit zwischen kulturell verschiedenen Gruppen, die miteinander kommunizieren und zueinander friedlich gestaltbare Beziehungen haben müssen. Deshalb macht diese für uns Mitteleuropäer neue Situation eine das Allgemeine der eigenen Kultur und Gruppe übersteigende Kommunikationskompetenz notwendig. Diese Kommunikationskompetenz muß in der Lage sein, die Allgemeinheit anderer, ihre Vorstellungen vom allgemeinen Leben, ihre Kultur anzuerkennen und sich mit ihnen zu verständigen.

Unter der Bedingung einer multikulturellen Situation bedarf der Begriff von Allgemeinbildung einer Radikalisierung. Allgemeinbildung muß jetzt verstanden werden als Kommunikationsfähigkeit über das eigene „reale Allgemeine“ (gesellschaftliche Gruppe und Kultur) hinaus.

Ohne daß die Vielzahl der einzelnen Kulturen zu einem neuen Allgemeinen abstrahiert werden und damit ihre kulturelle Orientierungs- und Prägekraft für die Mitglieder verlieren, müssen die Mitglieder der einzelnen Kulturen nun die Fähigkeit erlernen, das eigene Allgemeine als ein nur besonderes Allgemeines zu leben und aus der Kraft dieses Besonderen anderes besonderes Allgemeines daneben anzuerkennen. Darin ist eingeschlossen:

1. Der andere ist mit seinem besonderen Allgemeinen, also mit der von seiner „community“ geprägten Vorstellung vom allgemeinen Leben, mit seinem Ethos gewollt. Eine Integration in das herrschende Allgemeine wird ihm nicht abverlangt
2. Das eigene Allgemeine wird nicht aufgegeben. Dies würde die eigenen kulturellen Lebensressourcen, die „Quellen des Selbst“ (Ch. Taylor) verschütten und damit von den motivierenden Vorstellungen eines guten gemeinsamen Leben auch mit Fremden abschneiden.
3. Es ist von der Option auszugehen, daß für die friedliche Nachbarschaft der Kulturen untereinander in der besonderen eigenen Kultur übergreifende Prinzipien einer Friedensordnung zu finden sind. Diese Prinzipien dürfen den Kulturen keine Homogenisierung ihrer Idee vom allgemeinen Leben abverlangen, aber sie dürfen auch nicht relativiert werden, weil sie dann eine friedliche Nachbarschaft zwischen unterschiedlichen Vorstellungen von allgemeinem Leben nicht grundlegen können.²⁶ Eine Friedensordnung muß also in den ethischen Prinzipien der unterschiedlichen Kulturen selber wurzeln und nicht in einem traditionslosen, übergreifenden, abstrakten Allgemeinen. Die Treue zu dem real Allgemeinen der eigenen Kultur ist es, die auch das Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen tragen muß.
4. Allgemeinbildung heißt in dieser Lage: Das Allgemeine der eigenen Kultur ist gerade darin als bildende Kraft zu beerben, wo aus ihr die Anerkennung

²⁶ Huber, a.a.O., 171.

des Fremden, mit seiner uns fremden Vorstellung allgemeinen Lebens, entspringt.

1.7 Einer Allgemeinbildung, die sich als Herausbildung aller Fertigkeiten versteht, welche zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich sind, stellt sich unvermeidlich das Problem der Zukunft. Welche Fertigkeiten sind zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich? Läßt sich heute schon entscheiden, was morgen erforderlich ist? Die Antwort Schleiermachers klingt zunächst sehr formal. Bildung auf Zukunft hin heißt: Lernen des Lernens und die Fertigkeit, Fertigkeiten zu erlangen.²⁷ Dieser formalen Sicht der Herausbildung aller Fertigkeiten zur Erhaltung des allgemeinen Lebens auch in Zukunft muß bei Schleiermacher eine andere eher materiale Sicht an die Seite gestellt werden. „Die nationale Eigentümlichkeit ... entsteht als Gegensatz, aber sie darf kein absoluter werden, und damit nicht in ihr das allgemein Menschliche aufgehe, muß sich mit ihr zugleich entwickeln ein Sinn für das Fremde. Ist sie also am höchsten entwickelt, so muß auch dieser Sinn am höchsten entwickelt sein und als ein wesentliches Element der Nationalbildung gefühlt werden. Also die Zeit der höchsten Entwicklung ist da, wenn im pädagogischen System Veranstaltungen sind, um den Sinn für das Fremde auszubilden und zu unterhalten.“²⁸ In diesem komplexen Text ist beachten, daß die Anerkennung des Fremden als Individuum noch kein zureichender Inhalt der Allgemeinbildung ist. Der Fremde muß gerade als der Protagonist fremder Vorstellung von einem allgemeinen Leben Inhalt von Allgemeinbildung werden. Durch den Fremden wird unser Allgemeines offen gehalten für das fremde Allgemeine, und damit auf eine offene Zukunft hin. So ist mit dem Fremden nicht nur ein partikuläres Problem der Bildungstheorie benannt. Mit dem Fremden und seiner Behauptung anderer Allgemeinheit wird unsere eigene Allgemeinheit flüssig und offen gehalten für die Zukunft. Allgemeinbildung als Fähigkeit, die Fremdheit des Fremden anzuerkennen und sich mit ihr zu verständigen, hält die eigenen Vorstellungen von einem allgemeinen Leben für eine Zukunft offen.

Allgemeinbildung als Herausbildung aller Fertigkeiten, welche künftig zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich sind, wird inhaltlich und auf Zukunft hin bestimmt durch die Kompetenz, mit dem Fremden umgehen zu können.

1.8 Unsere Vorstellungen vom allgemeinen Leben dürfen dem Fremden nicht ohne weiteres unterstellt und so universalisiert werden. Die Realisierung der Tatsache, daß es neben der eigenen Vorstellung vom geglückten Leben auch noch andere, also neben dem eigenen Allgemeinen auch noch anderes Allgemeines gibt, bedeutet ebenfalls nicht, daß wir uns auf eine übergeordnete Vorstellung von allgemeinem Leben zurückziehen könnten, das die Verschie-

²⁷ Schleiermacher, Rezension zu Zöllners „Ideen über Nationalerziehung“, in: Pädagogische Schriften, a.a.O., Bd. 2.

²⁸ Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, a.a.O., 387.

denheiten übersteigen würde. Eine Verallgemeinerung, im Sinn einer Allerkulturskultur, einer die Verschiedenheiten übergreifenden Vorstellung vom guten Leben gibt es nicht und darf es nicht geben, wenn nicht die Andersheit des anderen in unserer Wirklichkeit vernichtet werden soll. Gleichwohl ist es möglich, daß zwischen den einander fremden Vorstellungen vom guten Leben nicht nur Anerkennung, sondern auch Verständigung stattfindet.

Fremdverstehen geschieht in Perspektivenübernahme.²⁹ Darin werden die Voraussetzungen fremden Handelns hypothetisch mitvollzogen und versucht, sie zu rekonstruieren.³⁰ Fremdverstehen ist also nicht nur ein rezeptives, sondern durchaus ein produktives Handeln. Dies zeigt sich besonders im produktiven Austragen von Konflikten. Allgemeinbildung ist also in unserer Lage zu verstehen als die Befähigung, fremde Vorstellungen des allgemeinen Lebens verstehend zu rekonstruieren. Deshalb läßt sich bündig formulieren:

Allgemeinbildung, wie sie heute notwendig ist, geschieht durch versuchsweise rekonstruierende Übernahme der Perspektive des Fremden von seiner anderen Vorstellung des allgemeinen Leben.

2. Religionsunterricht und die Befähigung zur Perspektivenübernahme

Im Folgenden messe ich den konfessionellen Religionsunterricht an dem erarbeiteten Begriff von Allgemeinbildung. In seiner härtesten Formulierung lautet der Vorwurf von Norbert Mette: Durch die konfessionelle Aufteilung des Religionsunterrichts werden Fremde geradezu „produziert“³¹. Dies kann der Religionslehrer kaum auf sich sitzen lassen. G. Biemer und G. Trocholepczy haben darauf zurückhaltend, aber doch entschieden geantwortet.³² Die zweite Thesenreihe berührt sich zum Teil mit diesen von Biemer und Trocholepczy vorgetragenen Argumenten. – „Allgemeine Religion“ kann als schulisches Artefakt gesehen werden. Darauf geht die erste These ein. Oder sie wird als das sich selber als universal mißverstehende Allgemeine unserer Kultur gesehen, als Zivilreligion. Darauf geht die zweite These ein.

2.1 Wird der inhaltliche Einfluß der Kirchen auf den schulischen Religionsunterricht für illegitim gehalten, dann wird die ohnehin große Entfernung der Schule von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, von den geschichtlich kulturellen Zusammenhängen und damit vom konkreten Leben der Menschen an einem weiteren und entscheidenden Punkt vergrößert, nämlich in den Fragen nach Sinn und Orientierung. Religion an der Schule droht zu einem abstrakten Konstrukt von Pädagogen, Theologen, Religionswissenschaftlern, Juristen und Politikern zu werden.³³ Das Fach würde seinen Rückhalt in den realen

²⁹ D. Geulen, Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982.

³⁰ Ebd., 52 ff.

³¹ Mette, a.a.O., 822.

³² Biemer/Trocholepczy, a.a.O.

Verhältnissen verlieren. Die Aufarbeitung der konfessionell geprägten Glaubensbiographie der Schüler und damit der dem Religionsunterricht aufgetragene Dienst an der positiven Religionsfreiheit kann nicht mehr stattfinden.³⁴ Die bildende Kraft der konkret gelebten Religion hätte an der Schule keinen Ort mehr.³⁵ Reales Christentum ist konfessionell und kirchlich, oder es ist nicht. Ein Ausweichen in „allgemeine Religion“ bedeutet den Verlust der kulturellen Prägekraft von Religion. Ein Rückzug der Kirchen aus der Schule wäre außerdem für die Schulkultur und für die Sicherung des notwendigen gesellschaftlichen Grundkonsenses folgenreich. Dieses Vakuum bliebe nicht leer. Vielleicht machen sich die Kritiker zuwenig klar, welche wenig bildsamen aber nachhaltigen Einflußmächte an die Stelle der Kirchen treten würden. Deshalb die Behauptung:

Der Religionsunterricht an der Schule hat nicht eine Religion zu traktieren, die es nur im Unterricht gibt, sondern die konkrete Religion, die im Alltag gelebt wird.

Wenn mit gutem Recht angesichts der komplexen gesellschaftlichen Lage die äußere und innere Differenzierung im Unterricht gefordert wird, „sollte die Differenzierung nach konfessionellen und religiös weltanschaulichen Gruppen nicht als Sündenfall“ deklariert werden.³⁶ Immer noch gewinnt der Religionsunterricht durch die Bezogenheit auf Gemeinde, auf ihre sakramentale Praxis und auf ihre Konfession an Lebensnähe. Dies gilt selbst für diejenigen, die nicht mehr praktizieren. Denn sie lernen wenigstens damit etwas deutliches zu verbinden, was es in ihrer Umgebung wirklich gibt.

2.2 Weil die heutigen Schüler in der Regel ohne relevanten Bezug zu irgendeiner expliziten Religion heranwachsen, sei es allererst vonnöten, sich auf die Erschließung der religiösen Dimension zu beschränken, meint Mette.³⁷ Frage ist: Was steckt hinter der anscheinend so einleuchtenden Beschränkung auf allgemeine Religion? Was ist diese „allgemeine Religiosität“? In der Vorstellung der Leute gibt es in der Tat so etwas, wie eine „allgemeine“, selbstverständlich akzeptierte Religiosität: die unserer europäischen Kultur immanente Zivilreligion

Religion ist nach Hermann Lübke gerade auch in einer liberalistischen und pluralistischen Gesellschaft nötig. Denn zur Beschaffung des gesellschaftlichen Grundkonsenses und zur Bewältigung von anders nicht aufarbeitbaren Kontingenzen, wie etwa das Sterben, bedarf es eben der Religion. Diese muß aber über die konfessionellen Kirchen und Denominationen hinweggreifen und irgendeinen Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit aufrechterhalten. Ein

³³ Vgl. G. Martin, Für eine freie Schule – deshalb Religionsunterricht. Plädoyer für eine offene Wahrnehmung der Wirklichkeit, in: Ev. Erz. 45 (1993), 60-78, hier besonders 62.

³⁴ A.a.O. 65.

³⁵ A.a.O., 74.

³⁶ A.a.O., 71.

³⁷ Mette, a.a.O., 821.

solcher universaler Geltungsanspruch ist europäisches Wunschdenken und deshalb usurpativ. Auch die europäische Zivilreligion läßt sich nicht universalisieren. Sie ist provinziell und eurozentrisch. Das „Allgemeine“ der Zivilreligion ist auch nur eine besondere Religion. Wo sie universale Ansprüche erhebt, ist sie imperial und dient zur Integration des Fremden. In einer solchen Integration wird die kulturelle und religiöse Andersheit museal, exotisch und damit auch für die eigene Alltagspraxis des Fremden selber fremd und unerheblich. Trotz der Rede vom Multikulturalismus ist, so gesehen, unsere eurozentrische Gesellschaft in einem kollektiven Monolog befangen.³⁸ Die Fremdheit des Fremden, seine eigene Idee vom „allgemeinen Leben“ hat in ihr keinen Raum. Die europäische Zivilreligion, wie wahrscheinlich jede Zivilreligion, ist nicht in der Lage, die Andersheit des anderen zu bejahen, sondern sie nur als Besonderheit in sich zu begreifen. Diese Art, die besondere Religion durch eine allgemeine, abstrakte Religion zu überwinden, ist eine schwache Toleranz, weil sie den anderen von vornherein unter die eigenen gesellschaftlichen Bedingungen stellt. Deshalb gilt:

Der Religionsunterricht darf, gerade um die Andersheit des anderen zu respektieren, sich nicht von einer „allgemeinen Religion“ bestimmen lassen.

Die Zivilreligion bedarf vielmehr gerade der Bestimmtheit und Verbindlichkeit einer konfessionellen Kirche als ihren Widerpart. Dies gilt auch vom Religionsunterricht. Das Abstractum taugt als Propädeutik nicht. Gerade die Einführung in das, was Religion ist, bedarf der Konkretheit gelebter Vorstellungen von gutem Leben.

Besonders deutlich zeigt sich dieser ungerechtfertigte Universalitätsanspruch europäischer Allgemeinheit an der sogenannten „pluralistischen Religions-theologie“ von Hicks und Knitter.³⁹ Gänzlich unpluralistisch und ohne zureichende Kenntnisnahme der realen Differenzen werden hier den anderen Religionen von vornherein, ein gemeinsamer und natürlich aus der okzidentalen Tradition kommender Religionsbegriff, dann auch das gleiche Gottes- und Erlösungsverständnis unterstellt. Dies halte ich für eine völlig unzureichende Wahrnehmung der Andersheit des anderen.⁴⁰

2.3 Aus dem Ausweichen vor den Differenzen in ein abstrakt Allgemeineres wird nicht die Anerkennung der Andersheit des anderen erfolgen. Dadurch werden die Differenzen vernichtet. Aber auch die Motivkraft der eigenen Religion, Kultur und Tradition wird dadurch verschlossen. Die Kraft der

³⁸ G. Anders, Die Antiquiertheit des Menschen, Bd 2, München 1988, 152-155.

³⁹ J. Hick, God and the Universe of faith, London 1973; ders., An Interpretation of Religion, London 1989; P.F. Knitter, Ein Gott – viele Religionen, München 1988; dazu: E. Arens, Die Vielfalt der Religionen als Herausforderung der Theologie, in: Stimmen der Zeit, 211 (1993) 849-857.

⁴⁰ Vgl. dazu R. Schreiter, Religious Pluralism from the Postmodern Perspective: A Response to Paul F. Knitter, in: Anglican Theological Review 74 (1992) 443-448.

eigenen biographischen und kulturellen Identität wird in die Anerkennung des anderen nicht eingebracht. Diese Art von Toleranz wird von der Anerkennung der universalen Geltung des eigenen Allgemeinen abhängig gemacht und ist deshalb schwach. Eine starke Toleranz muß aus der Kraft der eigenen Besonderheit erfolgen, ohne sie und die Besonderheit des anderen auf ein übergreifend Allgemeineres zurückführen zu können. Die Anerkennung der Andersheit des anderen muß bei einer starken Toleranz aus der eigenen Mitte, das heißt aus dem eigenen Bekenntnis, aus der eigenen Konfession erfolgen. Das gilt gerade auch von der angeschrärfen Situation im Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht kann und muß aus der Mitte seiner besonderen Sache, aus dem Bekenntnis seiner Kirche heraus die Anerkennung der Andersheit des anderen erbringen.

Das wird ermöglicht durch die Hochschätzung zwar nicht der konfessionellen Unterschiede, wohl aber der konfessionellen Identitäten,⁴¹ also der in der eigenen besonderen Ortskirche gebildeten Vorstellungen vom allgemeinen Leben. Im katholischen Bekenntnis sind durch das II. Vatikanische Konzil die Elemente der Anerkennung der Andersheit der anderen stark betont worden: Der allgemeine Heilswille Gottes, die Heilelemente in anderen Religionen, der Kirchencharakter anderer Kirchen, die Religionsfreiheit und damit der Respekt vor dem „allgemeinen Leben“ des anderen. Dieses Bekenntnis erwächst aus dem zentralen Glauben an die universale Gnadenbestimmung aller Wirklichkeit. Auf Dauer gibt diese Mitte die bildende Kraft, sich dem anderen und seiner Andersheit auszusetzen, ohne daß dieser mir ähnlich zu werden braucht. Das Verhältnis zum Fremden wird in der katholischen Kirche aufgrund ihres Bekenntnisses zunehmend zum „status confessionis“.⁴²

2.4 Wenn Allgemeinbildung heute die Fähigkeit ist, nicht nur anderes individuelles, sondern auch anderes allgemeines Leben in seiner Besonderheit anzuerkennen, dann sind die Voraussetzungen im konfessionell katholischen Religionsunterricht in besonderem Maße gegeben. Denn der katholische Religionsunterricht bewegt sich im Kontext und im Perspektivenreichtum der Gemeinschaft vieler kulturell unterschiedlicher Lokalkirchen: in der *Catholica*. Nicht die universale Maßgeblichkeit der römische Ortskirche, aber die Vielzahl von Lokalkirchen gehören in das Bekenntnis zu der einen katholischen Kirche. Das Bewußtsein für diese katholische Kirchengemeinschaft ist im II. Vatikanischen Konzil irreversibel zum Durchbruch gekommen.⁴³ Inzwischen ist sie aber längst nicht mehr nur eine theologische Behauptung,

⁴¹ Vgl. dazu die Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht: Identität und Verständigung, a. a. O.; zum ganzen Problemfeld des Bekennens: *E. Arens*, *Bezeugen und Bekennen*. Elementare Handlungen des Glaubens, Düsseldorf 1989;

⁴² Vgl. dazu: *Arens*. a. a. O.

⁴³ *K. Rahner*, Theologische Grundinterpretation des II. Vatikanischen Konzils, in: *ders.*, *Schriften zur Theologie* Bd. XIV, 287-302; und *ders.*: Die bleibende Bedeutung des II. Vatikanischen Konzils, in: *ders.*, a. a. O., 303-318.

sie wird in den Gemeinden, wengleich noch nicht zureichend, aber immerhin gelebt: Besuche und Austausch in Gemeinden, zahllose Solidaritätsbekundungen durch Werke wie Misereor, Missio, Adveniat, Caritas internationalis und Sternsinger. Briefkontakte, Gebetsgemeinschaften, Unterschriftenaktionen bringen manche Christen in einen Konflikt zwischen ihrer Kirchenmitgliedschaft und ihren parteipolitischen Optionen. Die Katholische Kirche bringt ihre Gottesdienstteilnehmer sicher noch zuwenig, aber immerhin wie keine andere Institution zur Übernahme fremder Perspektiven und zu Rekonstruktionsversuchen fremden allgemeinen Lebens. Deshalb gilt:

Der konfessionell gebundene katholische Religionsunterricht kann im Kontext und im Perspektivenreichtum der Weltkirche arbeiten. Dabei ist er motiviert von dem, was seine eigenste Sache ausmacht: von der Aufarbeitung des eigenen Glaubensbekenntnisses.

Dazu bedarf es nicht, daß sich in jeder Unterrichtsstunde der Fremde auch schon persönlich zu Wort melden kann. Das kann gelegentlich geschehen. Interkonfessionelle Kooperationen sind, wenn es sich in der Ökumene um die einträchtige Vielfalt unterschiedlicher Bekenntnisse handelt,⁴⁴ sinnvoll und notwendig. Sie sind aber etwas völlig anderes als ein konfessionell nicht gebundener Unterricht, der das eigene Bekenntnis als einen zu reflektierenden Standpunkt von vornherein aufgegeben hat, die eventuelle noch vorhandene Glaubenspraxis der Schüler nur noch in der Außenperspektive sehen kann und die existentielle Frage, die durch die gesellschaftlich immer noch vorhandene Kirche aufgeworfen wird, von vornherein überhaupt nicht mehr auf den Tisch bringt. Eine allgemeine Religion hat eben keine allgemeinbildende Kraft. Allgemeine Bildung kann aber stattfinden auf dem Boden des konkreten Bekenntnisses.

⁴⁴ Vgl. H. Döring, Einheit durch Vielfalt. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Ökumene, in: Una sancta 44 (1989) 101-114.

Richard Schlüter

Aufbau einer konfessionellen Identität?

Anfragen an eine didaktische Begründung für den konfessionellen Religionsunterricht

I. Problemstellung: Zum Modus der Begründung

Über die Zukunft des Religionsunterrichts (RU) wird momentan intensiv diskutiert. Wieder einmal stehen seine didaktische Ausrichtung, seine kirchliche Gebundenheit und seine prinzipiell monokonfessionelle Struktur zur Debatte. U.a. lassen sich aus den jüngsten kritischen Anfragen an die Korrelationsdidaktik einige wichtige Aspekte dieser Diskussion erheben. G. Reilly¹ bezweifelt grundsätzlich die Praxis und die Theoriefähigkeit der Korrelationsdidaktik für religionsdidaktisches Handeln im Kontext des schulischen RU. Er kennzeichnet die herrschende Korrelationsdidaktik „als offenbarungstheologische Deduktion“ und sieht in ihr folglich einen normativen Überhang der Theologie gegenüber anderen Bezugswissenschaften des RU, der einen notwendigen Dialog mit ihnen als ein „offenes Gespräch“ im Grunde verhindere. Soll die Religionsdidaktik eine wirkliche Didaktik des RU sein, verstanden als „eine Theorie der Praxis für die Praxis“, dann müsse sie „eine offene Theorie sein, die auf verschiedenen Ebenen einen offenen Austausch mit der Praxis des Religionsunterrichts und mit den verschiedenen Bezugswissenschaften zu führen fähig ist. Diese Offenheit ist notwendig, damit die kontinuierliche Erfahrung in der Praxis und die Reflexion dieser Erfahrung in den Bezugswissenschaften unter religionspädagogischen und religionsdidaktischen Perspektiven reflektiert werden kann.“ Reilly spricht sich demnach gegen eine theologische Bevormundung der Religionsdidaktik und für eine stärkere Berücksichtigung der schulischen Wirklichkeit und einen umfassenderen Einbezug von pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften in ihr aus.

Gerade aufgrund der schulischen Wirklichkeit des RU und seiner veränderten Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Lehrenden und Lernenden, die es immer weniger ermöglichen, einen Bezug zur Praxis gelebten Glaubens herzustellen, sieht R. Englert² trotz der großen theologischen und religionspädagogischen Leistungen der Korrelationsdidaktik ihr Ende für den RU in der öffentlichen Schule heraufziehen. M.a.W.: die Erfahrungen in der Praxis des RU stellen nicht nur eine Religionsdidaktik, „die in dem Sinne dezidiert christlich ist, daß sie ihren Kern in der Hermeneutik christlicher Glaubensinhalte hat“, in Frage, sondern lassen auch vermuten, daß es in absehbarer Zeit

¹ G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: G. Hilger/G. Reilly (Hgg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16-27; Zitate 17, 25

² R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger/Reilly, a.a.O. 97-109; Zitate 105, 107.

„keinen in diesem inhaltlichen Sinne christlich geprägten Religionsunterricht mehr geben“ kann, bzw. wird. Auch für K.E. Nipkow³ sind Voraussetzungen für eine Korrelationsdidaktik im RU nicht mehr gegeben, weil einerseits eine religiöse Erfahrungsarmut immer mehr um sich greife und die Religionslehrer kaum noch Kenntnis von der Erfahrungswelt ihrer Schüler haben und andererseits immer weniger Schüler ein Verständnis dafür aufbringen, was ihnen die christliche Semantik zumute. Englert sieht die Aufgabe des RU darin, in Lebenswelten, die gelebtem Glauben weithin entfremdet sind, einen Weg zum Verständnis der „christlichen Sinn-Sicht“ allererst zu bahnen, wobei er die Vorordnung christlicher, d.h. solidarischer und befreiender Praxis vor der „Hypertrophie des (nur) besprochenen Glaubens“ als didaktische Leitlinie herausstellt.

G. Hilger⁴ plädiert dafür, „den Begriff der Korrelationsdidaktik vorerst nicht mehr zu benutzen“, da diese Religionsdidaktik zu sehr auf theologische Hermeneutik beschränkt sei. Heute müsse eine Religionsdidaktik „resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all (ihren) Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis“. Hilger fordert also eine Religionsdidaktik, mit der verstärkt Kriterien verbunden sind, die z.B. auf eine diskutierbare Theorie der Bildungsinhalte und -inhalte verweisen und es zulassen, Unterricht als ein kommunikatives Beziehungsgeflecht zu reflektieren.

Diese kritischen Äußerungen zur Korrelationsdidaktik stimmen m.E. darin überein, daß sie gegenüber einer vornehmlich aus theologischen Prinzipien abgeleiteten Religionsdidaktik für eine solche plädieren, die in erster Linie (schul-)pädagogisch und bildungstheoretisch akzentuiert ist. Im Grunde geht es also bei der Kritik an der Korrelationsdidaktik auch um eine neue Verortung und Funktionsbestimmung des RU in der öffentlichen Schule.

Diesem Thema sind ebenfalls die Memoranda zum RU gewidmet, die in den letzten zwei Jahren von verschiedenen Arbeitskreisen vorgelegt wurden.⁵ Auffallend ist, daß – bei Differenzen in Einzelfragen – alle Memoranda vor dem Hintergrund einer Situationsanalyse eine pädagogische Begründung des RU in der öffentlichen Schule bieten, die bestimmt ist von Überlegungen zu einer „allgemeinen Bildung“, zu der der RU beizutragen habe. Der bestimmende Rahmen der Memoranda für die Überlegungen zur Didaktik des RU und seiner Organisationsstruktur ist das komplexe Verhältnis von Bildung – Schule – Religion, ihr Anliegen ist die Einordnung des RU in die Bildungsaufgabe der Schule.

³ K.E. Nipkow, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: Hilger/Reilly, a.a.O., 183-223, bes. 197ff.

⁴ G. Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KatBl 12/93, 828-830; Zitate 829, 830.

⁵ Vgl. die Zusammenstellung bei J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992.

Diese allgemeinen Feststellungen können an der neuen EKD-Denkschrift zum RU konkretisiert werden.⁶ Sie bestimmt die Schule als einen Ort der Bildung, situiert den RU im Bildungsauftrag der Schule und konkretisiert die 'neue allgemeine Bildung', die „immer auch Hilfe einschließen (muß) bei der Orientierung in der Welt, der Bewältigung der Zukunftsaufgaben und der Vergewisserung über die eigene Identität“ (25) im Blick auf den RU zunächst folgendermaßen: der RU „sollte in Zukunft mehr noch als bisher ein Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung sein“ (26), er soll die „selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung“ mit Glauben und Religion „fördern“ (27) und „Perspektiven der Lebenszuversicht und der Hoffnung“ eröffnen (28). Deshalb wird einer didaktischen Elementarisierung im RU das Wort geredet, letztlich zulaufend auf die Auseinandersetzung „um elementare Wahrheiten“ (28). Damit fordert die Denkschrift im Grunde ein Kerncurriculum für den RU, das korrespondieren soll mit der Konzentration der 'neuen Allgemeinbildung' (31) auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ wie die ethische Grundlagenproblematik, das Problem des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion (32ff). Dem RU wird ein Anteil an diesem übergreifenden schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag zugesprochen, er hat eine „Bildungsmitverantwortung“ (44).

Von dieser Aufgabenbestimmung her präzisiert die Denkschrift das Lehren und Lernen im RU. Sie tritt für das Prinzip des schülerorientierten Lehrens ein, reklamiert u.a. ein traditionsbezogenes, fächerübergreifendes, interkulturelles und interreligiöses Lernen (50-55). Besonders eindringlich wird „von einem neuen Prinzip alphabetisierenden Lernens“ gesprochen, „das auf die Grundelemente des Christentums bezogen ist“ und gefordert sei, weil der RU immer mehr zum Ort der „Erstbegegnung mit Glaube, Religion und christlicher Überlieferung“ werde (54). Außerdem wird die Notwendigkeit und Möglichkeit eines identifikatorischen Lernens betont, weil es zur Identitätsbildung verhelfe (56).

Diese gründliche und grundlegende pädagogische und bildungstheoretische Begründung des RU läßt nach der Denkschrift den konfessionell getrennten RU nicht „ohne weiteres ... einleuchten“ (59). Welche theologische und pädagogische Begründung für das weitere prinzipielle Festhalten an dieser Gestalt des RU gibt die Denkschrift? (59-72) In diesem Punkt unterscheidet sie sich von allen anderen Memoranda am deutlichsten.

Die Denkschrift geht grundsätzlich davon aus, daß die Allgemeinbildung im Bereich der Sinn- und Wertfragen zwei Zielen zu dienen habe, „der geschichtsbewußten Vertiefung in die weltanschaulich-religiösen und ethischen Fragen

⁶ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994. Zitatbelege in Klammern.

gemäß den geschichtlich gewordenen Traditionen (Prinzip konfessioneller Bestimmtheit) und der allseitigen Verständigung (Prinzip dialogischer Kooperation). Nur dadurch, daß diese beiden Prinzipien ihr je eigenes Gewicht haben und zugleich in Komplementarität zusammengehören“, leuchte – so die Denkschrift – „der konfessionell getrennte Religionsunterricht bildungstheoretisch und damit pädagogisch ein.“ (59)

Mit dem „Prinzip der konfessionellen Bestimmtheit“ korrespondiert das pädagogische Argument, der konfessionell orientierte RU ermögliche in bevorzugter Weise identifikatorisches Lernen, erlaube eine Identifikation und ver helfe so zur Identitätsbildung und -findung der Schüler (60). Damit diese Zielsetzung erreicht werden kann, spricht sich das Dokument für den konfessionellen RU als konfessorischen aus, d.h. es charakterisiert den RU als konfessionellen durch den Begriff der „Konfessionalität“ (61ff) im Sinne der Confessio, des Bekenntnisses des Glaubens. Bekenntnisgebundenheit des RU besagt dann in diesem Kontext, daß in ihm die konfessorische/zeugnishafte Komponente des Glaubens über den Religionslehrer zum Tragen kommen soll und muß. Im weiteren Argumentationsgang wird dieses konfessorische Verständnis von Konfession fast synonym gesetzt mit dem Verständnis von Konfession im konfessionskundlichen und kirchenorganisatorischen Sinn (63). Diese Idiomenkommunikation, die zum einen eine weitgehende Übereinstimmung von konkreter, individueller Konfessionalität des Glaubens und vorgegebener konfessioneller Gestalt des Glaubens insinuiert und zum anderen die bestehenden (getrennten) Konfessionen als entscheidende und unterschiedliche konfessionelle Identitäten bewirkende religiöse Sozialisationsinstanzen werten läßt, bildet in der Denkschrift letztlich die Basis für die These, daß aus dem „verfassungsmäßig verbürgte(n) Recht auf Religionsfreiheit“ die Schlußfolgerung gezogen werden könne, daß Eltern und Schüler ein Anrecht darauf haben, „in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen konfessionellen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, allein durch Vertreter dieser Konfession unterrichtet zu werden“ (64). Pädagogisch begründet und gefordert sei dieser Unterricht außerdem, weil immer ein „konfessionelles Vorverständnis“ durch die „Konfessionszugehörigkeit“ mitgegeben und in der Regel von solcher hermeneutischen Wichtigkeit sei, daß es „dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen“ setze (64).

Hier wird also im Grunde mit Hilfe einer irgendwie gearteten „konfessionellen Identität“ argumentiert. Ihr (rudimentäres) Vorhandensein wird behauptet, an ihr kann im konfessionellen RU angeknüpft werden, sie soll und muß im RU aufgebaut und gefestigt werden als – auch pädagogische – Voraussetzung für die Beschäftigung mit anderen Konfessionen und Religionen. Deshalb ist nach der Denkschrift „es pädagogisch begründet, an der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts festzuhalten“ (64). Diese Argumentationsstruktur deckt sich in auffallender Weise mit der im Dokument der Würzburger Synode

„Der Religionsunterricht in der Schule“, die gegenwärtig insbesondere von kirchlich-offizieller Seite wiederholt und unterstrichen wird.⁷ Dem „Prinzip dialogischer Kooperation“ trägt das Dokument dadurch Rechnung, daß es als „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘“ ansieht (65), in dem inhaltlich und organisatorisch die evangelisch-katholische Zusammenarbeit ausgebaut werden müsse (65-72). Diese knappe Analyse der pädagogischen/bildungstheoretischen Argumentation der Denkschrift für die prinzipielle Beibehaltung des konfessionell getrennten RU zeigt, daß sie – obwohl sie selbst davon spricht, daß in der gegenwärtigen Schüलगeneration nicht nur das Ende des konfessionellen Zeitalters zu konstatieren, sondern auch verstärkt ein „alphabetisierender“ RU vonnöten sei (54) – offenbar von der Vorstellung bestimmt ist, der Weg der religiösen Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler beginne in einer ‚schicksalhaften‘ konfessionellen Verwurzelung und so sei eine ‚konfessionelle Identität‘ prinzipiell grundgelegt, die nicht nur religiöses Lernen vorstrukturiere, sondern die auch in konturierter Differenz zu anderen ‚konfessionellen Identitäten‘ im konfessionell getrennten RU entfaltet werden könne und müsse als theologische und pädagogische Voraussetzung ökumenischen Handelns. Entspricht diese Annahme aber der Realität? Verläuft der Weg zur christlichen Identitätsbildung bei den Schülerinnen und Schülern nicht immer stärker genau umgekehrt, nämlich von „tastenden religiösen Suchbewegungen, über Bekanntschaften, mehr flüchtig als dauerhaft, mit religiösen, auch quasi-religiösen und kultischen Erscheinungen zu einer identitätsrelevanten Annäherung an Religion und Kirche“?⁸ Gibt es überhaupt die „konfessionelle Identität“ in deutlicher Unterscheidung zu einer anderen? Kann mit der Größe „konfessionelle Identität“ und dem Hinweis auf die Notwendigkeit ihrer Herausarbeitung der (getrennte) konfessionelle RU didaktisch also noch sinnvoll begründet werden? Dient diese Argumentationsfigur nicht eher der Wahrung alter Positionen und verhindert so für die Praxis die konsequente Durchsetzung eines didaktisch verantwortbaren Modells des RU für die Zukunft einer Schülerschaft mit ganz unterschiedlichem religiösen und weltanschaulichen Hintergrund, für Jugendliche, die – wie die Denkschrift selbst sagt – ganz grundsätzlich nach tragenden Antworten suchen auf sie bewegende Fragen nach Gerechtigkeit, Umwelt, Sinn des Lebens und Tod? Welche weiterführenden didaktischen Grundkonzeptionen bieten sich an? Wie können sie begründet werden?

⁷ Vgl. dazu R. Schlüter, Der Religionsunterricht und das Konfessionsprinzip. Kritische Anmerkungen in weiterführender Absicht zwanzig Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschlüß, in: RpB 32/1993, 74-88; B. Krautter, Von den Kirchen gemeinsam verantworteter Religionsunterricht?, in: KatBl 11/94, 763f.

⁸ So mit U. Becker, Ökumenisches Lernen auf dem Prüfstand, in: R. Schlüter (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn/Frankfurt 1994, 9-25, 22.

II. Die synkretistische „konfessionelle Identität“ – Zu ihren religionspädagogischen Herausforderungen

1. Der Befund

Neue empirische Untersuchungen zum Vorhandensein konfessioneller Identitäten und ihren Eigenarten⁹ dokumentieren ein Verschwinden der konfessionellen Identitäten, zumindest ihre Vermischung, selbst wenn die befragten Personen sich als einer bestimmten Konfession zugehörig erklären. Auf Ganze gesehen macht sich ein individualisierter religiöser Pluralismus breit, der nicht nur im Nebeneinander verschiedener Typen religiöser Grundorientierungen besteht, sondern auch in der Verfaßtheit von je eigenen „konfessionellen Identitäten“ zum Ausdruck kommt. Diese werden von den einzelnen im kritischen Durchgang durch normative Modelle religiöser Orientierungen, wie sie vor allem in den konfessionellen Kirchen manifest sind, und entsprechend ihrer biographisch erworbenen Wahrnehmungsmuster, Wissensbestände, Motivstrukturen und Wertorientierungen aufgebaut. Ein deutliches Kennzeichen dafür ist das Faktum, daß die formale Identifikation mit der einen oder anderen christlichen Konfession nach den empirischen Untersuchungen nur noch sehr selten unterschiedliche Einstellungen oder Verhaltensweisen erzeugt.¹⁰ Es sind offenbar vorrangig Fragen, Probleme und Themen der Führung des eigenen Lebens, die die Art und Weise der individuellen Auswahlprozesse steuern und die Kriterien der subjektiven Wahl abgeben.¹¹ Das Individuum wählt also im Grunde seine Religion selbst aus. P. Berger hat diesen Vorgang schon früher „Zwang zur Häresie“ genannt.¹² Er legte dar, daß der konkrete religiöse Glaube, vormals von der Gesellschaft als ganzer und einer bestimmten Tradition getragen, heute vom häretischen Imperativ, d.h. durch die Wahl des einzelnen festgelegt wird und festgelegt werden muß, weil keine kirchliche Institution mehr einen Monopolanspruch erheben kann. Faktisch wird heute religiös über die Grenzen traditionell angestammter Herkunftswelten hinausgegriffen. Die konfessionellen Grenzen und Eigenarten haben ihren verbindlichen regulierenden Charakter für die in der Alltagswelt gelebte Religiosität verloren. Dies trifft nach dem empirischen Befund insbesondere für die Jugendlichen zu.¹³ Bei ihnen zeigt sich darüber hinaus

⁹ Bezug genommen wird vor allem auf A. Dubach/R. J. Campiche (Hgg.), *Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz*, Zürich/Basel 1993. Die dort gewonnenen Erkenntnisse geben wohl auch die Situation in Deutschland wieder.

¹⁰ A.a.O., 257ff, 312.

¹¹ Vgl. dazu auch V. Drehsen, *Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft*, in: J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hgg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim 1994, 39-69, 51, 56.

¹² P.L. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt 1980; vgl. *ders.*, *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*, Frankfurt/New York 1994.

¹³ Dubach/Campiche, *Jeder ein Sonderfall?*, a.a.O., 300ff.

sehr deutlich, daß die vorhandene religiöse Vielfalt in der Gesellschaft gewissermaßen in das Individuum hinein verlagert wird. Sie realisieren einen religiösen Synkretismus: „Religiosität verändert sich von exklusiver, kirchlich geprägter zu inklusiver, synkretistisch gefärbter Religiosität, in der die einzelnen ihre religiöse Orientierung aus verschiedenen kirchlichen wie nicht-kirchlichen Quellen beziehen“. M.a.W.: empirisch „läßt sich ein Prozeß der Selbstauflösung des christlichen Glaubens in seiner überlieferten Gestalt erkennen“, es zeichnet sich der Beginn der „Postkonfessionalität“ ab, in der die eigene religiöse Identität vom Individuum selbst erarbeitet wird und die Kirchen keine Möglichkeit (mehr) haben, diese Konstruktion entscheidend zu kontrollieren.¹⁴

Sozialwissenschaftliche Erhebungen zur Religiosität von Schülerinnen und Schülern unterstreichen diesen gesamtgesellschaftlichen Befund.¹⁵ Sie belegen, daß bei den meisten von ihnen vom Vorhandensein einer konfessionellen Identität wohl nicht gesprochen werden kann und sie auch kaum am Aufbau einer solchen durch den RU interessiert sind. Bemühungen um eine spezifisch konfessionelle Identität werden von den Heranwachsenden nicht verstanden und erst recht nicht nachvollzogen. Das neue 'nachkonfessionelle Zeitalter' im Bewußtsein der heranwachsenden Generation ist auch kein ökumenisches gemäß dem innerchristlichen oder binnenkirchlichen Verständnis. K.E. Nipkow konstatiert deshalb, daß „das Thema Ökumene nicht nur nachkonfessionell unterlaufen, sondern darüber hinaus nachchristlich überholt (wird)... Das Thema Religion ist für viele bei der Gottesfrage als einer 'Restgröße' angelangt. Was spielen da noch die unterschiedlichen Formen von Religion eine Rolle – erst recht konfessionelle Unterschiede, einschließlich ihrer ökumenischen Verbindung?“¹⁶ Stattdessen haben Themen wie Frieden, Überbevölkerung, soziale Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung, Arbeit u.ä. im Denken, Fühlen, Handeln und Erleben der Jugendlichen eine Vorrangstellung. Hier suchen sie nach Wegen der Bewältigung. Dabei wird fast durchgehend „nicht mehr in den Begriffen von Konfessionen gedacht, sondern es wird von Kirche gesprochen, und es werden die Christen schlechthin“ gefragt.¹⁷

¹⁴ Zitate bei *Dubach/Campiche*, a.a.O. 305, 302, 309; vgl. insgesamt 309.317; *H. Rüegger*, Ökumene angesichts zunehmender innerkirchlicher Pluralisierung, in: *US 4/94*, 327-333, 328, spricht von der Herausbildung transkonfessioneller Identitäten als „neue Ausprägungen des Christseins, die sich um ganz bestimmte theologische Akzente, spirituelle Erfahrungen oder gesellschaftliche Engagements herum formieren.“

¹⁵ Vgl. nur *N. Copray*, Jung und trotzdem erwachsen. Zur Situation junger Erwachsener in der Zukunftskrise, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 192ff; *H. Barz*, Religion ohne Institution?/Postmoderne Religion, Opladen 1992; *K. Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg 1992, 121ff.

¹⁶ *K.E. Nipkow*, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: *F. Johannsen/H. Noormann (Hgg.)*, Lernen für eine bewohnbare Erde, Gütersloh 1990, 137-197, 146f.

¹⁷ *R. Bleistein*, Ökumene – ein Fremdwort für Jugendliche? Junge Christen und die

Nimmt man diesen gesamten Sachverhalt ernst und wertet das Ende der traditionellen konfessionellen Identitäten auch als Ergebnis der bestimmenden Strukturen und Grundbefindlichkeiten der gegenwärtigen (post-)modernen Situation, dann ist es m.E. problematisch bzw. unmöglich, mit der Größe „konfessionelle Identität“ pädagogisch für die prinzipielle Beibehaltung des konfessionell getrennten RU zu argumentieren. Die Begründungen erwecken den Eindruck, daß sie doch noch – direkt, indirekt oder intentional – „unmittelbar auf die Eingliederung in die Glaubensgemeinschaft bzw. ... auf die Intensivierung kirchlicher Bindungen abzielen“, daß sie (religiöse) Bildung im RU eben doch nicht konsequent „als Prozeß der biographischen Inkarnation einer dem Bildungssubjekt erschlossenen Sinnperspektive, sondern als Vermittlungsgeschehen objektiver Wahrheiten“ sehen.¹⁸

Will und soll der RU der gegenwärtigen (post-)modernen Situation gerecht werden, dann muß er didaktisch entsprechend qualifiziert sein und dieses Profil muß mit seinen – auch organisatorischen – Konsequenzen in die Praxis umgesetzt werden. Diese angestrebte didaktische Neuprofilierung – wie sie von der Denkschrift m.E. im Grundsatzteil auch überzeugend angegangen wird – darf nicht letztlich wieder nur als ein zeitangepaßtes Modell zur Wahrung alter Positionen erscheinen. Es geht also um die – konsequenzenreiche – radikale Einordnung des RU in die Bildungsaufgabe der Schule. Dazu einige Hinweise vornehmlich in didaktischer Absicht.

2. Didaktische Herausforderungen – erste Konsequenzen

In der Schulpädagogik wird heute nachdrücklich darauf hingewiesen, daß das lerntheoretische Verständnis von Bildung als Prozeß der Selbstbestimmung eine nicht mehr hintergehbare Position sein muß.¹⁹ Dieser Prozeß wird grundsätzlich als ein offener verstanden, weil alles das, was persönlich und gesellschaftlich das Handeln leiten und bestimmen soll, immer neu im Dialog und im Diskurs verhandelt werden muß, wenn es handlungsbestimmend werden soll. Nicht die vom Schüler zwar selbsttätig zu erarbeitende, im Grunde aber immer schon 'bestimmte', d.h. geglaubte oder tradierte Weitergabe von sachlichen, sittlichen Ordnungen oder religiösen Überzeugungen, sondern ihre 'Produktion' durch den Schüler im Prozeß seiner Selbstbildung und Selbsterziehung ist das moderne Programm der Schulpädagogik. Die (post-)moderne Situation impliziert, daß die Vermittlung religiöser Traditionen zutiefst abhängig ist, und didaktisch auch abhängig gemacht werden muß,

Konfessionen, in: StdZ 11/81, 851-860, 852.

¹⁸ So mit R. Englert, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart 1992, 186.236. Anders gesagt: Ökumene, die ihren geschichtlichen Ort ernstnehmen will, muß auch den Prozeß der Entkonfessionalisierung theologisch ernstnehmen. Sie muß m.E. lernen, Kirche und Christentum von einem postkonfessionellen Paradigma aus wahrzunehmen.

¹⁹ Vgl. dazu nur die Ausführungen bei K.G. Pöppel, *Schulpädagogische Reflexionen zum Religionsunterricht in der Schule*, in: Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 3/94, 322-339, 326ff.

vom Prozeß des Aushandelns und des Befragens. Religiöse Bildung vollzieht sich eben nicht mehr traditionsbestimmt. Nichts kann also mehr von oben nach unten verordnet werden, sondern alles muß frei gefragt und herbeigestritten werden im Durchgang durch das Individuelle, Biographische. Es muß abgesprochen, ausgehandelt, begründet und erlebt werden.²⁰ Deshalb ist – gerade auch aus schulpädagogischer Sicht – die Forderung nach einem konfessorischen RU, wie sie von der Denkschrift der EKD erhoben wird, der schulischen Situation adäquat. Religiöse Bildung im RU setzt als freie Selbstbestimmung – von seiten des Religionslehrers/der Religionslehrerin – Überzeugung, Glaubwürdigkeit, Responsabilität und Freiheit voraus. Sie sind lerntheoretisch die Voraussetzung dafür, daß im RU niemand bearbeitet, bedrängt, vereinnahmt oder bloß belehrt wird, sondern dazu ermuntert wird, selbstverantwortlich neue Handlungsperspektiven aus christlichem Glauben zu gewinnen.²¹ Die Herausstellung des konfessorischen Moments im RU in Verbindung mit dem Verständnis von Bildung als einem offenen Lernprozeß freier Selbstbestimmung transzendiert aber von sich aus traditionelle Konfessionsgrenzen und kann deshalb m.E. kein Begründungselement für die prinzipielle Beibehaltung des strengen Konfessionsprinzips sein. Sie ist zweifellos eine Grundvoraussetzung für ein identifikatorisches Lernen im RU, das aber gerade nicht an Konfessionsgrenzen halt macht, wie die schulpädagogischen Hinweise und sozialwissenschaftlichen Erhebungen zeigen.

Weitere didaktische Konsequenzen für den Religionsunterricht lassen sich aus dem Verhältnis von Bildung und Religion, wie es gegenwärtig bildungstheoretisch diskutiert wird, ableiten. W. Ritter²² hat kürzlich die in den letzten vierzig Jahren ideell und geschichtlich zum Tragen gekommenen Modelle des Verhältnisses von Schule – Bildung – christlicher Glaube analysiert. Er identifiziert drei unterschiedliche Modelle, wobei für unsere Überlegungen das sich seit ca. 1980 abzeichnende von besonderem Interesse ist. Gegenwärtig dient – generell gesagt – die Verwendung des Bildungsbegriffs verstärkt dazu, Tendenzen einer Reduktion des schulischen Unterrichts auf bloße Ausbildung entgegenzutreten. Es gilt einer vollständigen Funktionalisierung der Schule für eher ökonomisch-gesellschaftliche Interessen zu wehren. Deshalb wird die kritische Kraft des Bildungsbegriffs wieder zur Geltung gebracht. Bildung soll sich nicht mehr in erster Linie am Funktionieren des einzelnen zugunsten wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Stabilität orientieren. Leitend

²⁰ Vgl. dazu W. Marotzki, Bildung, Identität und Individualität, in: D. Benner/D. Lenzen (Hgg.), Erziehung, Bildung, Normativität, Weinheim/München 1991, 79-94; D. Benner, Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München 1991, 160ff; F.W. Kron, Grundwissen Pädagogik, München/Basel 1988, 64ff.

²¹ Ausführlicher dazu R. Schlüter, Konfessionalität und Ökumene im Religionsunterricht, in: ThGl 4/94, 430-445.

²² W. Ritter, Schule – Bildung – christlicher Glaube. Kritische Rückblicke auf Ideen und Wirklichkeiten dieses Verhältnisses in der BRD, in: PrTh 3/94, 213-231; vgl. auch K. E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 26ff; 228ff.

sind die für den Bildungsbegriff konstitutiven materialen Gehalte wie Aufklärung, Mündigkeit, Freiheit, Autonomie, Solidarität. Verschiedene bildungstheoretische Positionen, denen es um die Herausarbeitung einer neu verstandenen „Allgemeinbildung“ geht, der nach der EKD-Denkschrift der RU verpflichtet sein muß, verdeutlichen weiterführend diese Denkrichtung. So ist für W. Klafki Bildung zentral Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und Solidaritätsfähigkeit.²³ Die Mitbestimmungsfähigkeit bezieht sich auf die Verantwortung zur Gestaltung der gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse, die Solidaritätsfähigkeit zielt ab auf die Anerkennung der anderen, besonders der Schwachen und Benachteiligten sowie auf den Einsatz für sie. Die Selbstbestimmungsfähigkeit beschreibt Klafki als die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist der Vorgang einer „Allgemeinbildung“, die eine Bildung für alle ist, die die Entfaltung aller menschlichen Möglichkeiten umfaßt und die sich in der Auseinandersetzung mit dem gemeinsam Angehenden vollzieht. Sie ereignet sich in der Auseinandersetzung mit sog. „Schlüsselproblemen“ als Konzentrationskerne einer zeitgemäßen Bildungskonzeption wie z.B. die Friedensfrage, die Umweltproblematik, die Dritte-Welt-Problematik. Ein so „orientiertes Allgemeinbildungsverständnis ist kritisch, insofern die überlieferte Welt den Jugendlichen gerade nicht als bloß zu übernehmende und fraglos hinzunehmende Tradition präsentiert wird, sondern im Geltungsmodus eines Problems. Allgemeinbildung meint dann nicht einen Kanon bewährten Überlieferungswissens, sondern die Befähigung zur Bearbeitung uns alle angehender Schlüsselprobleme“.²⁴ Dafür sind vor allem interdisziplinär aufschließende und problemorientierte Bildungsprozesse erforderlich. Durch sie können Beziehungen gefunden, die Bedeutung des Wissens für die Lebenswirklichkeit und -gestaltung erkannt und ethische Implikationen wahrgenommen werden. Sie sind die Voraussetzung dafür, daß das Subjekt sowohl im Hinblick auf seine individuelle Lebensgeschichte als auch im Hinblick auf die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse erfahrungs- und handlungsfähig wird. Innerhalb dieser bildungstheoretischen Perspektive kann m.E. auch die Identitätstheorie des symbolischen Interaktionismus, die die soziale Genese eines Identität behauptenden Subjekts fördern will, als für die neue „Allgemeinbildung“ bedeutsam gewertet werden. Gerade sie hat die Grundvoraussetzungen von Beziehung/Interaktion (Verantwortung, Vernunft und Vertrauen) und die dafür erforderlichen Kompetenzen (Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Empathie und kommunikative Kompetenz) herausgearbeitet²⁵ und impliziert so

²³ W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, 12-30.

²⁴ H. Luther, *Religion und Allgemeinbildung*, in: *EvErz* 1/91, 2-6, 3.

²⁵ Vgl. L. Krappmann, *Identität in Interaktion und Sozialisation*, in: G. Stachel u.a. (Hgg.),

ein bildungstheoretisches und pädagogisches Programm, das insbesondere durch die Art seiner offenen Kommunikations- und Interaktionsangebote gekennzeichnet ist.

Als Hilfe zur Realisierung möglicher Freiheit in intersubjektiver Kreativität versteht H. Peukert Bildung, wobei er m.E. Elemente von Klafki und des symbolischen Interaktionismus verbindet und weiterführt. Für ihn besteht der elementare Sinn der Bildung darin, in einer geschichtlich-konkreten Situation Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Herausforderungen der Zukunft zu gewinnen. Darum muß Bildung angesichts der dauernden Bedrohung von Leben und Zukunft wesensmäßig als die Befähigung begriffen werden, „destruktive Tendenzen zu erkennen, in gemeinsamem Handeln zu überwinden und so in einer anthropologisch tief verwurzelten, intersubjektiv orientierten Kreativität individuelles und gemeinsames Leben zu ermöglichen“.²⁶ Nach Peukert gibt es dann eine Chance, den radikalen Gefährdungen zu entgehen, wenn unser Wissen und Können gleich ursprünglich mit einer Ethik intersubjektiver Kreativität verbunden wird. Das Gemeinsame, auf das Bildung zielt, kann und darf eben nicht der Konkurrenzkampf sein, sondern „der Wille, sich gegenseitig Leben zu ermöglichen in einer gemeinsamen geteilten, endlichen Welt“,²⁷ was ein Bewußtsein universaler Solidarität voraussetzt.

Weil Bildung – faßt man diese knapp vorgestellten Positionen zusammen – zu einem gemeinsamen Leben auf Zukunft hin befähigen soll, ist die religiöse neben anderen Dimensionen menschlichen Könnens und Handelns tangiert und gefragt. Den spezifischen Beitrag von Religion in diesem Bildungsprozeß haben unter differenzierter Aufnahme der hier vorgestellten Bildungskonzeptionen u.a. K.E. Nipkow und P. Biehl herausgearbeitet. Für Nipkow ist Bildung „ein Regulationsbegriff“, der „uns warnt, unverzichtbare Denk- und Handlungszusammenhänge zu vergessen“, Bildung manifestiert sich für ihn in grenzüberschreitendem Zusammenhangswissen, Gruppen – Grenzen überwindender Verständigungsfähigkeit und Erfahrungsnähe.²⁸ Biehl sieht das Ziel von Bildung in der Erneuerung der Gesprächs-, Erfahrungs- und Handlungskompetenz unserer (Welt-)Gesellschaft“. Sie konzentriert sich nicht auf

Sozialisation, Identitätsfindung, Glaubenserfahrung, Zürich 1979, 147-152.

²⁶ H. Peukert, Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung (Friedrich-Jahresheft VI), Seelze 1988, 12-17.14.

²⁷ H. Peukert, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J.-E. Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88.69f. Vgl. auch die guten Darstellungen der Position von Peukert bei P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen ReReligionspädagogik, Düsseldorf 1994, 114ff. Peukert vertieft seinen Ansatz neustens durch Bezug auf die französischen Philosophen Lyotard, Derrida und Lévinas: H. Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: J. Lohmann/W. Weiße (Hgg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster 1994, 1-14.8ff.

²⁸ Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, a.a.O., 59; vgl. 26-61.

individuelle Privatheit, sondern sie ist kommunikations-, verständigungs- und handlungsintensiv.²⁹ Für beide kann es deshalb in, mit und unter Religion nicht primär um komplizierte und komplexe theologische Sachverhalte gehen, sondern es muß im RU um das 'Einfache', um das „gemeinsam und persönlich Angehende“³⁰ gehen. Der RU diene dem Ziel der religiösen Bildung, die darin besteht, „daß Aufwachsende und Erwachsene auf dem Grund des ihnen schon gewährten Personseins Subjekte werden, das heißt, daß sie erfahrungsfähig werden und die Freiheit zum Handeln in universaler Solidarität gewinnen“³¹, am besten durch solche bildende Lernprozesse, die nicht nur „anhand konkreter Konfliktsituationen den Blick auf den Gesamtkomplex verantwortlichen Handelns lenken, auf die Motive und Ziele des Handelns, auf das Woher der Verantwortlichkeit und auf das verheißene Reich Gottes als letzten Zielhorizont des Handelns“, sondern die insgesamt auch grundlegend „gesprächsoffen, erfahrungs- und handlungsorientiert konzipiert werden“.³²

Will man den konkreten Beitrag, der von Religion in dem von Nipkow und Biehl geforderten Rahmen einer Allgemeinbildung eingebracht werden sollte, durch mögliche zentrale Lernziele und -bereiche für den RU, die dem allgemeinen Ziel religiöser Bildung entsprechen und die sowohl eine allgemeine Relevanz erkennen lassen als auch die christliche Tradition nicht leugnen, verdeutlichen, so könnten diese z.B. lauten: „ein Kennen- und Erlernen einer Sprache der Hoffnung und der Verheißung, aber auch des Leids und der Verzweiflung, das Vertrautwerden mit einer 'Hermeneutik des Verdachts', die Befähigung zu einem befreienden Umgang mit Symbolen und Mythen, den Erwerb einer anamnetischen Rationalität, ... die Einübung in eine Anerkennungskultur, ein Sich-orientieren-können in einem ökumenischen Horizont, ein Sensibel-werden für eine bewohnbare Erde.“³³ Solchen Lernzielen und -bereichen korrespondiert m.E. weitestgehend das Konzept „Ökumenisches Lernen“, das in der gegenwärtigen Diskussion über Bildung und Religionsunterricht daher durchaus als ein wegweisender Beitrag gewertet werden und entsprechend praktisch gewürdigt werden sollte.³⁴ Dieses Konzept fordert zutiefst ein Lernen in Gemeinschaft, das aus der Betroffenheit und im gemeinsamen christlichen und kirchlichen Engagement für Fragen, die heute für das Überleben der Menschheit bedeutsam sind, wie z.B. Gerechtigkeit,

²⁹ Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung, a.a.O., 210; vgl. 197ff.

³⁰ Nipkow, a.a.O., 442; vgl. 436ff.

³¹ Biehl, a.a.O., 186; vgl. 175ff.

³² Biehl, a.a.O., 223

³³ So mit N. Mette, Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft, in: J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hgg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, a.a.O. 277-289.284; vgl. die inhaltliche Nähe zu Biehl, a.a.O. 218ff; Nipkow, a.a.O. 237ff.

³⁴ Vgl. dazu mit umfassenden Literaturangaben: R. Koerrenz, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994; R. Schlüter, Ökumenisches Lernen in den Kirchen – Schritte in die gemeinsame Zukunft, Essen 1992; ders. (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn/Frankfurt 1994.

Friede und Bewahrung der Schöpfung, geschieht. Ökumenisches Lernen versucht eine Beziehung herzustellen zwischen Grundaussagen des christlichen Glaubens wie Umkehr, Befreiung, Gerechtigkeit und gesamtgesellschaftliche Aufgaben wie dem gemeinsamen Leben in der einen Welt, der Verantwortung für den bewohnten Erdkreis, dem Eintreten für die Menschenwürde. Es versteht sich als eine Lerndimension, die die vorhandenen Lernangebote durchdringen und qualifizieren soll. Didaktisch ist es insbesondere – weil es ein Lernen in Gemeinschaft ist – bestimmt von den Momenten des Miteinanders, des Teilnehmens und Teilgebens. Bezogen auf den RU impliziert dies Lernziele wie: Einübung in die Sensibilität für andere, Fähigkeit, sich anderen aufzuschließen, sie in ihren religiösen Eigenarten wahr- und ernstzunehmen, Einübung in parteinehmendes Denken, Werten und Handeln. Im „Ökumenischen Lernen“ wird christlicher Glaube vermittelt als Ethik und Praxis einer Hoffnung auf Zukunft. Welt und Menschheit sind primär Gegenstand des Lernens, und dann erst die Kirche in ihnen. Deswegen soll und muß dieses Lernen geprägt sein von einem grenzüberschreitenden, handlungsorientierten und sozialen Lernen, das mit dem religiösen Lernen als eine Einheit verstanden wird. Ein RU, der „Ökumenisches Lernen“ praktiziert, nimmt seinen Ausgangspunkt „von der bedrohten und möglichen Lebensgemeinschaft aller in dem einen Haushalt der bewohnten Erde. So wird ein Lernprozeß in Gang gesetzt, indem die Grundwünsche an das Leben wieder mit der Sprache des Glaubens verbunden werden... In einem solchen Unterricht, der nach dem Leben bzw. nach dem Überleben fragt, ist keine Zeit und kein vorrangiges Interesse mehr vorhanden festzustellen, wo die Unterschiede in der Glaubens-tradition und in Glaubensformulierungen liegen. ... Er (rechnet) gerade mit den Schülerinnen und Schülern, die keine christliche Erziehung im Hintergrund haben und dennoch ... in diesem Unterricht sitzen. Auf ihre Gesprächsbeiträge, auf ihre Gegenrede, auf ihren unbefangenen Spürsinn bei der Suche nach Hoffnungsschritten kann er nicht verzichten.“³⁵

Entspricht dieser Unterricht nicht eher dem oben skizzierten Traditionsabbruch und der damit verbundenen rasch um sich greifenden religiösen Alphabetisierung in der jungen Generation? Er reagiert jedenfalls darauf, daß der Weg zur christlichen Identitätsbildung bei Kindern und Jugendlichen nicht mehr in einer irgendwie gearteten und angenommenen konfessionellen Verwurzelung beginnt. Diese Vorstellung ist m.E. allein bei denen noch als Argument bestimmend, die vor einem gemeinsamen christlichen und offenen RU warnen zu müssen glauben. Eine identitätsrelevante Annäherung an Religion und Kirche läuft heute – wie aufgezeigt – immer mehr über tastende religiöse Suchbewegungen, quer zu allen traditionellen Konfessionsgrenzen. In einem ökumenisch qualifizierten RU, in dem in „ekklesiologischer Selbst-

³⁵ U. Becker, Ökumenisches Lernen auf dem Prüfstand, in: R. Schlüter (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen, a.a.O. 9-25.22; vgl. auch die Überlegungen von R. Englert, Die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für einen zukünftigen Religionsunterricht, in: rhs 6/94, 338-347, bes. 342ff.

losigkeit“ (J. Werbick) die wirklichen konfessionellen Fragen nach dem Verbindlichen, Verlässlichen, Sinngebenden aufbrechen und zuallererst behandelt werden, vollzieht sich der Prozeß christlicher Selbstvergewisserung, der Aufbau eines Identitätsbewußtseins als Christ, als eine kommunikative Verständigungsaufgabe – in einer Klassengemeinschaft, in der Anderssein, Pluralität und Dissens in Sachen Religion und christlicher Glaube einfachhin vorgegeben sind. Ist nicht schon wegen dieses „Schulalltags“ die prinzipielle Beibehaltung des konfessionell getrennten RU bildungstheoretisch, schulpädagogisch und sozialwissenschaftlich höchst fragwürdig? Konterkariert sie nicht auch Ziele eines RU, der zur Integration, zur Begegnung mit den anderen, zu interkulturellem und interreligiösem Lernen befähigen soll? Müssten also nicht endlich viel radikaler als bisher aus der Unterscheidung von Katechese und schulischem RU Konsequenzen für dessen didaktische Begründung, Profilierung und Zielsetzung gezogen werden, die ihn auch deutlich und grundlegend von der Aufgabe der Katechese im Raum der kirchlichen Gemeinde absetzen?

Ambroise Binz

Erzähl mir von Deinem Leben!

Von der Kraft der biblischen Erzählung in der ErwachsenenKatechese

Die Geschichte vom „Sitz im Leben“ meines Beitrages

Angefangen hat alles in München, anlässlich der Jahrhundertfeier des DKV. Da waren wir über 2000 Teilnehmer aufgefordert worden, uns in Gruppen auszutauschen über: „Was mich bewegt andere zu bewegen.“ Natürlich konnte ich mir vorstellen, daß man sich dabei nicht heraushalten kann. Aber, was ich dort in meiner Gruppe erlebte, hat für mich, und wahrscheinlich für manche Teilnehmer tiefe Spuren hinterlassen. Denn es wurde dort nicht einfach dargestellt und erklärt, welches unsere tiefen Motivationen für den kirchlichen Dienst seien, sondern die Teilnehmer in der Runde begannen, einer nach dem andern, von ihrem Lebens- und Glaubensweg zu erzählen.

Das machte mich stutzig. Erzählungen liebte ich schon als Kind, und später, als Religionslehrer, habe ich immer gern erzählt. Einmal, bei der Sonntagspredigt, hatte ich versucht, die Auslegung des Evangeliums in eine Erzählung aus dem Leben der Gemeinde zu kleiden. Und unerwarteterweise bekam ich erstmals eine sofortige Rückmeldung: die Teilnehmer am Gottesdienst haben mich unterbrochen, weitererzählt und selber den Bogen vom Leben zum Evangelium gespannt. Unterdessen hatte ich auch die grundlegenden Artikel von H. Weinrich und J.B. Metz gelesen, welche der sogenannten „narrativen Theologie“ einen grundlegenden Platz verschaffen wollten.¹ „Die Lebenskraft und Lebensweisheit des Glaubens ..., kann nur erzählend bezeugt werden,“ schreibt K.H. Schmitt in der Einleitung zur Sammlung von biographischen Erzählungen im Anhang an den Deutschen Katechetischen Kongreß in Freiburg 1983.² Die gläubigen Erzählungen, welche in der Heiligen Schrift oder im Leben der Kirche wurzeln und welche von Erzählgemeinschaft zu Erzählgemeinschaft weitergetragen wurden, haben seit eh und je den Glauben nicht nur der Kinder, sondern auch der Erwachsenen strukturiert und befruchtet. Aber in München ist mir klar geworden, welche Kraft und Dynamik der biographischen Erzählung innewohnt, gerade für die ErwachsenenKatechese. Ich habe damals begonnen, mich näher damit zu befassen. Den Mut, dies auch in meiner Praxis zu versuchen, habe ich aufgrund einer vierjährigen Arbeit der Forschungsgruppe unseres Straßburger Institutes erhalten: wir befaßten uns mit den theoretischen und praktischen Seiten der biographischen Erzählung in der Ausbildung und in der ErwachsenenKatechese, deren Bericht im Buchhandel vorliegt.³

¹ Concilium 9 (1973).

² K.H. Schmitt (Hg.), *Mein Glaubensweg. Christen im Dienst der Kirche erzählen*, München 1985, 7.

³ *Eripr, Récits de vie et pédagogie de groupe en formation pastorale*, Paris (Harmattan) 1994.

Im Folgenden werde ich versuchen, zuerst aufzuzeigen, daß zwischen der biographischen Erzählung und dem gläubigen Wort eine große Affinität besteht. Dann möchte an einem praktischen Beispiel erläutern, wie dies für die Erwachsenenkatechese fruchtbar gemacht werden kann. Zum Schluß werde ich einige praktische Konsequenzen für die Erwachsenenkatechese ziehen.

Biographische Erzählung und gläubiges Wort sind komplementär

Seit je haben die Menschen versucht ihr Leben zu erzählen. Es scheint dabei eine besondere Affinität zwischen biographischen Erzählungen und dem Glauben zu bestehen. Die Kirchengeschichte bietet uns dazu einige markante Beispiele, darunter die bekannten „Bekenntnisse“ von Augustinus. In diesem Fall ist die Autobiographie die Frucht einer langen inneren Suche und des inneren Gespräches. Die geistliche Begleitung hat seit langem die Wichtigkeit dieses „Zurückkommens“ auf sein eigenes Leben erkannt und versucht, es für das menschliche und gläubige Reifen fruchtbar zu machen, gerade in Zeiten der Krise und der Lebenswende. In diesem Fall hat man oft diese biographische Rückschau mit der Umkehr und der Generalbeicht verbunden. Seit einigen Jahrzehnten ist allgemein ein Trend zur Autobiographie zu erkennen, und jüngst häufen sich auch auf den Regalen von religiösen Buchhandlungen die Bücher, in denen die Autoren ihre Bekehrung und ihren Glaubensweg erzählen, selbst wenn sie nicht apologetisch beweisen möchten, daß sie existieren, weil Gott ihnen begegnet ist. Natürlich ist dieser Trend kulturbedingt, was aber keinswegs bloß negativ zu verstehen ist, als ob dies nur ein Ausdruck des Narzismus sei, sozusagen ein Kind des Individualismus.⁴ Diese Tendenz ist auch zu verstehen als ein Wunsch, die eigene Existenz auf verständliche Perspektiven, die man meistern kann, zurückzuführen.

Zwischen biographischer Erzählung und Glauben besteht ein enger Zusammenhang, der nicht von diesem neuerlichen Trend abhängig ist. Seinen Glaubensweg erzählen ist nämlich ein Bestandteil des Vermittlungsprozesses. Für den Glaubenden ist seine Geschichte und seine Biographie eingeschrieben in die narrative Bewegung einer Heilsgeschichte, welche von Zeugen getragen ist. Der Glaubende empfängt diese Geschichte und macht sie sich zu eigen, weil er sich persönlich davon betroffen weiß; damit wird seine eigene Lebensbeschreibung ein Wort des Glaubens. Sein Glaube steht im Zusammenhang mit etwas, was sich ereignet hat. Was gestern für Andere eine Erfahrung war, eingeschrieben in ihre eigene Biographie, ist für uns heute Tradition: sowohl Geschichte von Erfahrungen als auch strukturierte Rede. Die Glaubensdoktrin steht jedoch immer im Dienst dieses Wortes („ditio“), das vermittelt („tra-ditio“); sie ist notwendige reflexive Vertiefung der Offenbarung. Sie kann ihren Dienst jedoch nur dann leisten, wenn sie in der narrativen

⁴ Cf. C. Geffre, L'approche de Dieu par l'homme d'aujourd'hui, revue des sciences religieuses, Straßburg No 4 (Oktober) 1994, 497.

Erinnerung (Anamnese) eingebettet ist, auf welcher die Glaubensgemeinschaft gründet.⁵ Die persönliche Aneignung („receptio“) dieser frohen Botschaft ist nur dann möglich, wenn sie für den Einzelnen in seiner eigenen Biographie eine persönliche und neue Erfahrung wird.⁶ Unter dieser Bedingung kann der Glaubende behaupten, „dies gebe seinem Leben den Sinn“. Damit also diese Geschichte Gottes-mit-den-Menschen ein lebendiges Wort bleibt, muß sie vom Hörer in sein eigenes Wort aufgenommen werden; seinerseits wird dieser dann zum Autor, wenn er den Glauben aufgrund seiner eigenen Biographie bezeugt.

Dabei soll man jedoch die gläubige Lebenserzählung nicht mit dem Glaubenswort der Kirche verwechseln. Erstere ist situiert und damit begrenzt. Letztere öffnet auf die Zeit des Gottesreiches im „schon“ und „noch nicht“, indem sie den Bogen spannt zwischen „in jener Zeit“ und dem heute einer Glaubensgemeinschaft. So ist denn das Glaubenswort eingeschrieben zwischen die drei Pole seines spezifischen Feldes: Schrift, Existenz und Kirche. Das Wort des Glaubens entspringt nicht der Summe der vielen gläubigen Lebensberichte. Jedoch jeder Lebensbericht, der seine Erfahrung mit den Glaubenserfahrungen der Kirche ausdrückt, wird dadurch zu einer authentischen und originalen Übersetzung und Interpretation im Raum und in der Zeit.

Während ihres Lebenslaufs durchläuft die Person auch einen Glaubensweg: er ist der Grund ihrer Glaubensbiographie. Diese widerspiegelt die persönliche Geschichte und die Interpretation mit der Welt des Religiösen und des Glaubens. Das Glaubensverständnis und dieses „Lesen“ der eigenen Geschichte sind stets von den Lebenserfahrungen geprägt. Man liest sein Leben anders, wenn man eine autoritäre religiöse Erziehung erhalten hat, welche einen in Schuld verstrickte, als wenn man in den Glauben einer Gemeinschaft eingeführt wurde, welche der Feier der Wohltaten Gottes den Vorrang gab. Die Biographie und die daraus entspringenden Erzählungen werden eine andere Färbung erhalten, wenn man seit jungen Jahren mit Absurdität und Tod konfrontiert wurde, als wenn man in einer behüteten Umgebung aufwuchs; wenn man einem Partner begegnete, mit welchem man eine lange Liebesgeschichte entwickelte, als wenn man nur auf zerstörte Beziehungen zurückblicken kann. Seinerseits bereichert der Glaube das menschliche Leben. Im Blick auf die „sequela Christi“ ist der Glaubende eingeladen zu geben, um zu bestehen, und zu sterben, um zu leben. Für ihn erhalten die Leiden und Wunden des Lebens einen anderen Stellenwert. Schwierige Momente des Lebens kann der Glaubende in den Horizont von Hoffnung einbetten, im Wissen um jene unsichtbare Gemeinschaft, welche ihn stützt. Dabei ist aber die Glaubensbiographie mehr als nur die Summe der religiösen Erfahrungen

⁵ Es ist interessant zu bemerken, daß die Anamnese im Herzen der eucharistischen Feier ihren angestammten Platz hat. Der Einsetzungsbericht muß sich nämlich in dieser narrativen Erinnerung der ganzen Gemeinschaft verwirklichen (leibhaft werden).

⁶ Cf. E. Schillebeeckx, *Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft*, Freiburg 1979.

des Lebens, welche zusammen die religiöse Identität konstituieren würde, gleichsam als wäre Letztere die Frucht der Teilnahme an den Tätigkeiten des Glaubens und der religiösen Lernprozesse. Die Glaubensbiographie ist stets die Geschichte eines ganzen, religiös und konfessionell geprägten Lebens. Sie beinhaltet die fortwährende Interpretation des eigenen Glaubensprozesses und entspricht der nie beendeten Evaluation der Entscheidungen, der Überzeugungen und der Zweifel, des Verhaltens und der Werte.

So ist denn jede Biographie auch eine reflektierte Interpretation des Lebens. Ob man nun diese Interpretation ändern mitteilt oder man sie für sich selbst behält, sie charakterisiert sich stets durch eine doppelte Bewegung des Insichgehens und des aus sich Heraustretens. Sie versucht, den Erlebnissen des Lebens aufgrund des noch Unvollendeten Sinn abzugewinnen: alles scheint ja noch bruchstückhaft, und trotzdem zeichnen sich bereits die Konturen dessen ab, was werden kann. In der Biographie steht das Ich der eigenen Identität in Beziehung zu den Andern und zur Welt – als die unumgängliche kommunikative Dimension der Biographie.

Auch der Glauben einer Person hat einen kommunikativen und narrativen Charakter. Das Leben ist gezeichnet von den Veränderungen und vom Wandel, welche die Reifungsprozesse begleiten. Dabei handelt es sich nicht um eine neue Entdeckung der Entwicklungspsychologie; dieser Sachverhalt hat ein theologisches Fundament. Es zeigt sich, daß die religiöse Dimension einer Biographie nicht nur dann zutage tritt, wenn der gesuchte und auch gefundene Lebenssinn ausdrücklich mit Gott und der Offenbarung in Verbindung gebracht wird, sondern bereits in dieser einzigartigen Synthese, welche der Glaubende tagtäglich erarbeitet, wenn er den Bezug zu sich selbst, zu den Andern und zur Welt im Licht der Seligpreisungen herstellt. Das „Ich“ in der Biographie, welches reflektiert und sein Leben zu erhellen versucht, merkt, daß es nicht einfach das Bild seiner selbst ist, welches die Umgebung ihm widerspiegelt. Deshalb versucht dann dieses Ich nicht mehr bloß, den Erwartungen zu entsprechen und sich so zu verhalten, wie es von den Andern erlebt wird. Aber es weiß ebenfalls, daß es nicht genügt den Blick ausschließlich auf sich selbst zu belassen, um Klarheit über sein eigenes Leben zu gewinnen. Insichgehen oder aus sich Heraustreten können sich nicht in der eigenen Referenz und auch nicht in der Umgebung erschöpfen. Die christliche Sprache erlaubt es nun gerade, diese religiöse Dimension der Biographie auszudrücken und mitzuteilen. Die narrative Struktur der Offenbarung ermöglicht es, den Sinn der eigenen Geschichte auszudrücken, eingebettet in der Geschichte Gottes-mit-den-Menschen. Doch diese Möglichkeit erheischt Situationen und didaktische Bedingungen: dies ist eine der wichtigen Aufgaben der Erwachsenenkatechese.

Die „Häuser meines Glaubens“

Der amerikanische Theologe J. Fowler hat sich seit langem mit dem Verlauf des gläubigen Lebens auseinandergesetzt. Ihn interessieren die Stufen und Veränderungen sowie die Konstanten, jenseits der Partikularismen des einzelnen Lebens, die sich im gläubigen Lebenslauf wiederfinden. Seit Jahren hat er eine breit angelegte Untersuchung darüber gemacht.⁷ Er und seine Mitarbeiter haben mit viel Geduld versucht, solche Charakteristika aufgrund von persönlichen Befragungen aufzuspüren. Dabei waren diese Forscher erstaunt zu beobachten, daß die Befragten nach den ersten Fragen über die Veränderungen im Glauben im eigenen Leben ganz spontan zu erzählen begannen. Man erwartete anfänglich Erklärungen und beschreibende Antworten auf einen Fragenkatalog und stand einer reichen Ernte von Biographien gegenüber. Das Erstaunen der Forscher wurde noch vergrößert durch die Tatsache, daß eine Großzahl der Befragten sich darüber bedankte, einmal die Gelegenheit erhalten zu haben, einen Rückblick auf ihr eigenes Leben machen zu können. Viele dieser Personen drückten sogar den Wunsch aus, solche Begegnungen und Gespräche mit den Befragern weiterführen zu können; gleichzeitig bedauerten sie, daß ihnen diese Möglichkeit erstmals in ihrem Leben gegeben wurde.

Dieser Sachverhalt sowie ihre eigene Erfahrung haben eine bestimmte Zahl von kirchlichen Erwachsenenbildnern, welche besonders an der Glaubensentwicklung im Erwachsenenalter und an der damit verbundenen pastoralen Unterstützung interessiert sind, auf die Idee gebracht, der Glaubensbiographie in der Ausbildung zu kirchlichen Diensten und in der Erwachsenenkatechese einen besonderen Platz zu verschaffen.⁸ So wird z.B. den Teilnehmern am Kurs über die menschliche und gläubige Entwicklung im Erwachsenenalter am religionspädagogischen Institut von Straßburg vorgeschlagen, ein Plakat mit den „Häusern meines Glaubens“ zu erstellen. Im ersten Teil dieser biographischen Rückschau wird dabei jeder Teilnehmer eingeladen auszumachen, wie er oder sie im Verlauf des Lebens auf seine/ihre besondere und charakteristische Art den Glauben „bewohnt“ hat. Die Metapher der „Häuser des Glaubens“ bezeichnet eine mehr oder weniger längere Zeitspanne, in der man dem Leben Sinn im Zusammenhang mit dem christlichen Glauben gegeben hat. Den Teilnehmern wird gleich zu Beginn erklärt, daß es nicht eine einzige und richtige Art gebe, diese Einladung zu verstehen; diese ist abhängig von der Bedeutung, die jeder „seinem“ Haus zuschreiben will. Es wird beigefügt, daß z.B. eine Person im Verlauf ihres Lebens ein einziges „Haus“ bewohnt hat, während andere verschiedentlich umgezogen sind. Jeder

⁷ James Fowler ist Professor für Theologie und menschliche Entwicklung; als Direktor leitet er das Institut für Entwicklung des Glaubens in Atlanta. Cf. besonders: *Life Maps, 1978; Stages of Faith, 1981; Faith Development and Pastoral Care, 1987.*

⁸ Ich verweise besonders auf die Erfahrungen und die Forschung mit meinen Kollegen am Institut für Religionspädagogik der Universität Straßburg und des Institutes für kirchliche Berufe in Fribourg/(Schweiz).

Teilnehmer zeichnet nun schematisch den Umriss eines oder mehrerer Häuser auf ein großes Blatt, soviele wie man „Lebens- oder Glaubenshäuser“ im eigenen Leben hat. Jedes Haus wird dann numeriert. In einem zweiten Schritt versucht man nun, die einzelnen Häuser mit einem oder zwei charakteristischen Worten zu benennen, und schreibt diese Bezeichnung auf die betreffenden Häuser, z.B. „Erstkommunionglaube“, „Glaube meiner großen Liebe“ usw.⁹ Im Falle, wo man verschiedene Häuser sukzessiv bewohnt hat, überlegt man sich dann, was man jeweils in der vorhergehenden Wohnung gelassen hat und was man beim Umziehen mit sich genommen hat. Die Teilnehmer können ebenfalls die Umrisse des nächsten Hauses skizzieren und überlegen, was sie aus dem gegenwärtigen Haus mitnehmen möchten. In einem weiteren Schritt kann man die Teilnehmer auffordern, sich mit dem Umziehen in die verschiedenen Häuser auseinanderzusetzen. Was war der Anstoß für den Wechsel: der normale Reifungsprozeß, eine einschneidende Begebenheit oder etwas anderes? Wie lange hat dieses Umziehen gedauert? Wie hat man den Hauswechsel erlebt: war es schmerzhaft und tat man sich dabei schwer, sich von der alten Bewohnung zu lösen, oder freute man sich über den Wechsel? War man allein oder haben andere dabei geholfen?

Hat man genügend Zeit, können die Teilnehmer ebenfalls eingeladen werden zu überlegen, welche Personen für jedes einzelne Haus wichtig waren (wir nennen sie die „regelmäßigen Hausgäste“ oder „die Gewohnten“). Sind diese Personen auch im neuen Haus zu Gast oder hat man sie in einem der vorigen Häuser zurückgelassen? Man kann ebenfalls darüber nachdenken, welche Gruppen und Gemeinschaften in den verschiedenen Lebensspannen wichtig waren, welche Bezugsmodelle das Leben in den einzelnen Häusern bestimmten, welche biblischen Texte man in den einzelnen Häusern bevorzugte, usw. Diese erste Phase ist individuell: ihre Dauer wird von den Zielen und der zur Verfügung stehenden Zeit bestimmt. Es folgt darauf ein Austausch in der Gruppe. Der/die LeiterIn erinnert nochmals daran, daß es jedem Teilnehmer freigestellt ist, etwas mitzuteilen oder zu schweigen. Er allein entscheidet, was er sagen und was er für sich behalten will. Die Teilnehmer hören sich zu und versuchen, aufgrund einiger Merkmale Gemeinsamkeiten und Besonderheiten herauszukristallisieren: Anzahl der Häuser, aber auch die Worte, mit denen man diese Häuser bezeichnet, was man zurückließ und was man mitgenommen hat. Für die Leiter und Erwachsenenkatecheten ist dieser Austausch besonders wichtig, denn hier entfalten sich die biographischen Erzählungen, in welchen die Erzähler nicht nur ihrem eigenen Lebensweg Sinn verleihen, sondern wo diese Erzählungen von den anderen Teilnehmern angehört und als Interpretationsschlüssel für sich selbst aufgenommen werden. Es fällt dabei immer wieder auf, wie stark sich die Lebenswege gleichen und wie die Zahl der Lebenshäuser und der damit verbundenen Bezeichnungen nur wenig voneinander variieren.¹⁰ Dieser narrative Austausch kann seinerseits zur Vertiefung

⁹ Diese Bezeichnungen wurden von Teilnehmern gefunden.

eines einzelnen Aspektes des Glaubensweges oder der Glaubenslehre führen; das hängt ab von den herausgestellten Aspekten und den aufgeworfenen Fragen. Manchmal stelle ich im Anhang an diesen Austausch die Etappen und Phasen der menschlichen und religiösen Entwicklung im Erwachsenenalter vor.

Dies kann innerhalb der Dauer eines normalen Gruppentreffens von ca. zwei Stunden gemacht werden. Man kann jedoch diese biographische Rückschau auch auf eine größere Zeitspanne ausdehnen, entweder über mehrere Treffen hinweg oder im Rahmen eines Kurses oder von Exerzitien.¹¹ Im letzteren Fall, jenem der längeren Zeit, sind natürlich die Ergebnisse desto reichhaltiger. Es kann in jeder Phase eine Zeit für eine meditative Rückschau aufs eigene Leben vorgeschlagen werden. Dies ist z.B. der Fall, wenn die Teilnehmer zu präzisieren suchen, wovon sie sich in den einzelnen Lebensabschnitten lösten und was sie in die folgenden mitgenommen haben. Sehr oft handelt es sich dabei um ein Gottesbild oder eine bestimmte religiöse Praxis. Die Teilnehmer werden danach eingeladen, sich der geleisteten oder nicht geleisteten Trauerarbeit bewußt zu werden: „Konnte man trauern über das, was man freiwillig zurückgelassen hat oder wurde man von den Umständen dazu gezwungen?“ Manchmal kann man dabei die nostalgischen Sehnsüchte nach dem zurückgebliebenen kindlichen Glauben zur Sprache bringen, einer Zeit, wo alles wunderbar schien und die späteren Fragen und Zweifel noch nicht vorhanden waren. Man kann jedoch ebenfalls bewußt werden, wie befreiend die Entdeckung eines menschlichen Gottes im Erwachsenenalter wurde, eines Gottes, der oftmals ohnmächtig zu sein schien und unserer Mitarbeit bedurfte. Der Austausch in Gruppen kann die verschiedenen Etappen unterstützen. Es können auch liturgische Feiern die einzelnen Momente dieser biographischen Arbeit an den Einzelgeschichten mit der großen Heilsgeschichte verbinden. So kann man z.B. eine Buß- oder Trauerfeier gestalten, in welcher die noch nicht gänzlich geleistete Trauerarbeit (was man zurücklassen mußte und woran man noch teilweise hängt) im geteilten Wort Gottes ein Echo finden kann. Gottes Wort wird dann als ein Heilsangebot erfahren. Die Wunden des Lebens können in einer symbolischen Opferhandlung Gott übergeben werden oder in den Bittpsalmen angemessen zur Sprache kommen, bis hin zum Schrei vor der Absurdität. Die Skizze des nächstfolgenden Hauses des Glaubens kann die ganze Dichte des Glaubens in der prophetischen Hoffnung vorwegnehmen. Überhaupt kann der ganze Ablauf in einer Danksagungsfeier für den erlebten

¹⁰ Meinerseits habe ich festgestellt, daß in den meisten Fällen die Anzahl der Lebenshäuser und deren Bezeichnungen sich größtenteils mit den theoretischen Modellen der Glaubensentwicklung von J. Fowler und F. Oser decken. Cf. *E. Alberich/A. Binz, Adulti e Catechesi*, Turin 1993, Kap. 3.

¹¹ Mein Kollege P.-A. Giguere, mit welchem wir diese Praxis verfeinert haben, bietet am Pastoralinstitut von Montreal einen Jahreskurs an, in welchem dieses Modell über zehn zweistündige Veranstaltungen praktiziert wird.

Lebensablauf und die vielen erhaltenen Unterstützungen aufgenommen werden.

Die Funktionen der Glaubensbiographie im Zusammenhang mit der Erwachsenenkatechese

Die Autobiographie teilt mit der Erzählung dieselben Funktionen, die schon seit etlicher Zeit untersucht und herausgestrichen wurden. Es handelt sich besonders um die identitätsstiftende, die therapeutische und die hermeneutische Funktion, welche es erlauben, den einzelnen Begebenheiten Sinn zu verleihen, indem das Vergangene mit der Gegenwart verbunden wird. Des weiteren sind ebenfalls die kommunikative Funktion, welche für eine Gruppe grundlegend ist, sowie die Funktion der Initiation zu nennen, nicht nur im Inhalt der Erzählung, sondern auch für den Erzähler und die Zuhörer. Darüber hinaus haben die biographischen Glaubenserzählungen reichhaltige Auswirkungen, die ihnen eigen sind, oder doch im Rahmen der Erwachsenenkatechese eine besondere Färbung erhalten.

In erster Linie erlaubt diese Arbeit den Erzählern und den Zuhörern, auf ihr eigenes Leben zurückzublicken und Bilanz zu ziehen. Die Teilnehmer werden sich der Glaubenserfahrungen aus früheren Lebensabschnitten bewußt und können sie mit der gegenwärtigen Art zu glauben verbinden. Sie nehmen zur Kenntnis, daß es in ihrem Leben eine Folge von Stufen und Abschnitten gibt, und sie entdecken, was permanent ist, aber auch, wo es zu Brüchen und Krisen kam. Sie entdecken, was gegeben und empfangen wurde an Geschenken, aber auch an Wunden. Sie können die allmähliche Öffnung ihres Wesens erfahren und die Eingebundenheit in immer weitere Kreise, oder auch das sich Zurückziehen und Absondern. Die Teilnehmer spüren die Gründe auf, die zu Entscheidungen und zur Übernahme von Verantwortung geführt haben. In einer Gesamtschau, die sich nicht auf einen einzelnen Lebensmoment beschränkt, nehmen sie zur Kenntnis, was man aufgeben mußte und was man sorgsam aufbewahrt hat, manchmal ohne es zu wissen. Indem das Licht auf das Vergangene gerichtet wird, werden sich Erzähler und Zuhörer der Spannungen und der Veränderungen und deren Stellenwert bewußt. Durch die Introspektion werden Emotionen freigelegt und vergessene Erinnerungen reaktiviert. Dabei kommt nicht nur an den Tag, wann man sich einwurzelte und wann man entwurzelt wurde, sondern die Geschichte des eigenen Glaubenslebens erhält dadurch mehr Gewicht. Mit einem Wort: Indem man seine Geschichte erzählt, macht man Geschichte. Oftmals führt diese Rückschau dazu, Sicherheiten aufzugeben und das Abenteuer erneut zu wagen, in dessen Verlauf es stets gilt, das Nebensächliche zu verabschieden und sich der Hauptsache zuzuwenden.

Diese Rückschau hat auch therapeutische Auswirkungen, welche besonders in den Zeiten der Lebenswenden und der Krisen wichtig sind. Die Studien über diese stürmischen Zeiten im menschlichen Leben haben aufgezeigt, daß man

erst dann eine neue Stufe bewältigen kann, wenn die vorhergehende voll und ganz gelebt und integriert wurde. Der Rückblick auf das Vergangene ist unumgänglich, um den Begebenheiten und Erfahrungen Sprache zu verleihen und besonders um sich auszusöhnen mit Dingen, die man nicht sehen möchte. Solche heilsamen Synthesen der früheren Entwicklungsstufen sind notwendig, denn man kann sich nur dann davon trennen, wenn dies auch voll und ganz integriert wurde. Die Autobiographie erlaubt es, sich mit sich selber, mit den andern und mit Gott zu versöhnen.

Neben dieser therapeutischen Eigenschaft liegt in der Lebenserzählung auch eine entwicklungsfördernde Eigenschaft. Die Autobiographie stimuliert nämlich den Aufbruch und die Risikofähigkeit. Diese Bedeutung der Lebenserzählung liegt auf der Hand, wenn man die Glaubensentwicklung als eine strukturelle Entwicklung der ganzen Person versteht. Dabei bestätigt die pastorale Praxis die Aussagen der Lebensforschung, wonach die autobiographische Arbeit die Übergänge von einer Stufe zur nächsten unterstützt und fördert. Betrachtet man diese Tatsachen aus der Perspektive der Person mitten in ihrem Reifungsprozeß, so wird man zusätzlich festhalten, daß diese Art des Nachdenkens den Glauben festigt. Die wichtige Arbeit der Rückschau enthält nämlich eine hermeneutische Perspektive, in welcher der Text als Paradigma zu deuten ist. Nach Ricoeur ist jeder Dialog mit einem Text kreativ. In unserem Fall handelt sich beim „Text“ um das erzählte Leben (sei dieser Text nun geschrieben oder nicht, sei er vor andern gesprochen oder bloß für sich selbst gedacht). Entwicklung und Reifung erscheinen dann als eine Serie von kreativen Re-konstruktionen, welche der Interaktion zwischen dem Objektivierbaren (die Texte) und dem Leser entspringen. Im Verlauf dieser Arbeit schafft die Person neue Sinnperspektiven und begegnet neuen Möglichkeiten für ihr Leben. Die dabei angemessenste Haltung ist eine aktive Antwort, welche aus dem Hören oder dem Lesen hervorgeht. Denn weder der Erzähler noch die Zuhörer können es dabei belassen, erzählt oder zugehört zu haben. Sein Leben erzählt zu haben, auch wenn man es nur sich selbst erzählt, spornt dazu an, auf neue Art zu handeln und zu glauben. Man hat den Erzählungen einen subversiven Charakter beigemessen. In unserem Falle liegt dies auf der Hand. Im christlichen Sprachgebrauch nennt man diese Subversion des Lebens, zu welcher die biographische Erzählung führen kann und sollte, „Metanoia“. Wenn man diesem biographischen Nachdenken Bedeutung zumißt, so wird man wachsam für den Kon-text einer Lebensgeschichte; es ist dies die strukturierende Eigenschaft des Erzählens, Niederschreibens und Lesens seiner eigenen Lebensgeschichte. Bei der biographischen Arbeit wird man sich bewußt, daß man selbst Autor seines eigenen Lebens ist und daß man dessen weitere Kapitel zu schreiben hat. Denn wirkliche Autorität kann man seinem Leben nur dann verleihen, wenn man nicht bloß Darsteller des von einem Andern geschriebenen Textes ist, sondern sein eigener Autor. Die hermeneutische Perspektive muß ihrerseits den Veränderungen im Verlauf der Glau-

bensreifung gerecht werden, indem sie die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeit der Person richtet, narrativ auf ihr Leben Rückschau und Vorschau zu halten.

Die eben beschriebenen Funktionen der Glaubensbiographie betreffen den Erzähler. Es gibt daneben jedoch Funktionen, die besonders den Katecheten betreffen, der an der Dynamik und an den Stufen des menschlichen und des Glaubenslebens interessiert ist. Dank dieser Lebensgeschichte können Katecheten und Teilnehmer differenzierte Kenntnisse erwerben sowohl über Art und Weise sowie über die Stufen nicht nur des menschlichen Reifens, sondern ebenfalls über die Stufen und Art und Weisen der dazugehörigen Lernprozesse. Aus den Geschichten und Erzählungen erfahren sie, wie man glauben lernt oder verlernt. So kann man die dynamische Natur des menschlichen Lebens und des Glaubenslebens mit den dazu gehörenden Umstrukturierungen der Vorstellungswelt und der stets neu zu erringenden Identität besser verstehen. Beiderseits wird man wachsamer für das, was das Glaubenlernen unterstützt und fördert, aber auch was dieses Lernen erschwert. Die Beschäftigung mit Glaubensbiographien aus anderen Umwelten, aus anderen Bevölkerungsschichten und aus anderen Kulturen kann zu einem besseren Verständnis der religiösen Ausdrucksformen beitragen, von Formen, welche andere Personen in den kritischen und entscheidenden Phasen ihres Lebens unterstützt haben. Diese Erzählungen helfen ebenfalls verstehen, wann und warum religiöse Interpretationsmodelle die ihnen zugewiesene Rolle nicht gespielt haben und deshalb aufgegeben wurden. Besonders für die Katecheten ist es wichtig, eine bessere Kenntnis der Faktoren zu erlangen, die das Reifen im Glauben bestimmen, entweder durch Unterstützung oder durch Blockierung. Dazu erhellen die Glaubensbiographien die „kleine Geschichte“ und vermitteln Kenntnis vom Alltagsleben und dessen Erfahrungspotential.

Lebensgeschichten sensibilisieren die in der Pastoral Tätigen für die Wichtigkeit der Grenzerfahrungen und der Lebenswenden. Sie machen ebenfalls hellhörig für die Rolle und den Einfluß der verschiedenen Sozialisationsinstanzen und deren Bedeutung für das Leben aus dem Glauben (Familie, Schule, Berufswelt und religiöse Gruppen). Diese Instanzen sind wichtige Lernorte, sie bieten jedoch oftmals sich widersprechende Orientierungs- und Interpretationssysteme an. Die Glaubensbiographien zeigen auf, wie und wann eine Person diese Widersprüche ausgetragen hat und wie sie eine Lebensorientierung anderen Modellen vorgezogen hat (Lebensoption).

Biographien geben den Katecheten die Möglichkeit, die „Theologie der Empfänger“ und dadurch die Einflußfaktoren auf die religiösen Vorstellungen kennenzulernen. Sie weisen auf die Beziehung zwischen Lebenswelt und theologischen Einstellungen. Es gehört ja gerade zu den Grundaufgaben eines Katecheten, die Theologie und deren Antworten auf die existenziellen Fragen zurückzuführen, die am Ursprung der theologischen Überlegungen standen.

Die Bedeutung für die ErwachsenenKatechese

Die autobiographische Arbeit erlaubt es, die Rolle und die Aufgaben der Katecheten, die erwachsenen Glaubenden begegnen und diese auf ihrem Glaubensweg begleiten, festzulegen. Dazu gehört, daß die Katecheten zunächst einmal sich selbst ihren eigenen Lebens- und Glaubensweg erzählen. Diese autobiographische Arbeit an sich selbst kann viel zur eigenen Erfüllung beitragen. Dabei werden sich die Katecheten bewußt, daß sie selbst an Glaubenserfahrung reich sind; gleichzeitig werden sie auch auf ihre eigenen Begrenzungen aufmerksam. Dann können sie auch besser verstehen, daß man stets aufgrund der Entwicklungsstufe spricht und handelt, auf welcher man sich gegenwärtig befindet. Das gilt sowohl für die Teilnehmer als für die Katecheten. Wenn nun die Katecheten herausgespürt haben, was in ihrem eigenen Leben strukturierend war, dann können sie auch andere unterstützen, ohne von diesen zu verlangen, den Weg eines ändern zu gehen, sei es jenen des Katecheten oder einer anderen Bezugsperson. Im Gegenteil, hier geht es darum, jeden Teilnehmer anzuspornen, sich selbst zu werden.

Die pastorale Aufgabe besteht in der Begleitung der Person, besonders in ihren Veränderungen, und nicht im Provozieren dieser Wechsel. Die autobiographische Arbeit kann jedoch das Bewußtwerden auslösen und auf diese Art die menschlichen und religiösen Reifungsprozesse unterstützen. Deshalb versucht die ErwachsenenKatechese, nicht in erster Linie den Akzent auf die Umwelt mit ihrem Infragestellen zu legen, auch nicht auf die Inhalte, die man sich aneignen sollte, und ebensowenig auf die Rolle der anderen Teilnehmer. Dies alles sind sicherlich wichtige Faktoren; autobiographisches Lernen verhält sich jedoch auf eine besondere Art und Weise zum Kontext: die Biographie des Lernenden ist der Ort seiner Einzigartigkeit und Einheit! So kann der Katechet, welcher Lebenserzählungen der Teilnehmer mitangehört hat, sich auf diese Geschichte der Lerngruppe stützen. Er wird dann Werturteile vermeiden; er wird im Gegenteil versuchen, der Einzigartigkeit jeder Person Rechnung zu tragen. Es ist seine Aufgabe, auf die Person zuzugehen und sie auf ihrem Entdeckungsweg zu begleiten. Die pastorale Begleitung hat ja auch zum Ziel, den Teilnehmern zu helfen, selbst ausfindig zu machen, was im gegenwärtigen Zeitpunkt des Lebens den Glauben strukturieren und ihm einen festen Boden verleihen kann. Es ist namentlich Aufgabe der ErwachsenenKatechese, jene Personen zu begleiten, die ihr eigenes Leben zu entdecken beginnen und versuchen, Neuanfänge zu erfinden. Kreativität und Fantasie sind nämlich Bestandteile des autobiographischen Lernens.

Die Aufmerksamkeit für die komplexen Beziehungen zwischen ErwachsenenKatechese und Glaubensweg hat auch Auswirkungen für die Weitergabe des Glaubens. Das Interesse für die Biographie einer Person nimmt nämlich diese wirklich ernst als Subjekt ihrer eigenen Geschichte. Dabei verfällt dieses Interesse jedoch nicht dem Individualismus, weil einzelne Begebenheiten und die Person selbst nicht isoliert betrachtet werden. Die Geschichte eines

Lebens, so fragmentarisch sie auch aussehen möge, ist stets Ausdruck der Zeit, in der man lebt. Durch die Biographie und in ihr gibt sich die Person als Zeitgenosse zu erkennen. Gleichzeitig wird man dann nicht der Versuchung erliegen, die Aufmerksamkeit auf eine Fülle von Faktoren zu lenken und dabei den wichtigsten zu vergessen, nämlich was eine Person in sich selbst ist und sein kann. Dieses Bewußtsein entspricht den Zielen der Erwachsenenkechese: den Prozeß der Glaubensstrukturierung unterstützen. Diese Katechese versucht, die Lebensereignisse der Teilnehmer zu strukturieren, indem sie ihnen hilft, durch die Sinngebung von der Ebene des Erlebens auf jene der Erfahrung zu gelangen. Dadurch werden sich die Teilnehmer der Einflußfaktoren auf ihr Glaubensleben bewußt dank einer Analyse, welche diese Faktoren transparent macht. Dieses Ziel erfordert, daß autobiographische Elemente in die Analyse der Lebenswirklichkeit und der Reflexion über sich selbst einbezogen werden. Ohne die Vergangenheit und die Zukunft in den gegenwärtigen Zeitpunkt zu integrieren, kann das Heute nur sehr reduziert angenommen werden. Dies erfordern auch die Prinzipien der Erwachsenenbildung. Sie machen darauf aufmerksam, daß eine Information abstrakt bleiben wird, solange sie nicht mit dem Leben der Lernenden und deren Lebenswelt in Verbindung gesetzt wurde. Ohne diese Korrelation kann kein Bewußtseinsprozeß und keine Umkehr stattfinden. Dies entspricht ebenfalls einer theologischen Forderung: Kenntnisse und Verständnisse auf dem Gebiet des Glaubens sollten nie vom Boden getrennt werden, auf welchem sie gewachsen sind.

Die Lebenserfahrungen der Teilnehmer und was sie über sich selbst wissen, sind nicht einfach irgendwo und irgendwann abrufbar. Zuerst muß man sich erinnern können und zu einer solchen Anamnesearbeit fähig sein. Das erfordert Methoden und konkrete Hilfsmittel, welche es den Teilnehmern überhaupt ermöglichen, ihre persönlichen Erfahrungen untereinander auszutauschen. Das erheischt jedoch auch didaktische Anordnungen, welche Bewußtseinsprozesse auslösen und den subjektiven und individualistischen Horizont auszuweiten vermögen. Es gilt, die Teilnehmer einzuladen, einzeln und kollektiv zu erzählen. In der geistlichen Begleitung hat man sich seit eh und je auf die persönliche Lebenserzählung gestützt: man hat aber deren Möglichkeiten im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung in Gruppen noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Im letzteren Fall kann die gegenseitige Hilfe gerade beim sich darauf Einlassen und beim Interpretieren äußerst stimulierend wirken, hat man einmal die nötigen Voraussetzungen dazu geschaffen (Klima, gegenseitiges Vertrauen und Respekt). Es wird ein wirklicher Lernprozeß des Lernens aus der gegenseitigen Erfahrung in Gang gesetzt. Von den Katecheten erheischt dies besondere Fähigkeiten in Verbindung mit dem Erzählen und darüber hinaus Fähigkeiten im Leiten einer Gruppe, besonders was die Regulierung der gruppenspezifischen Prozesse betrifft. Denn Korrelation zwischen persönlicher Erfahrung und dem Glauben der Kirche soll Veränderungsprozesse einleiten, oder wenigstens den Blick auf mögliche

Veränderungen lenken. In dieser Hinsicht stehen Autobiographie und Einladung zur Umkehr in einem engen didaktischen Verhältnis.

Die Aufgabe des Erwachsenenkatecheten macht diesen besonders für den „Kairos“ jeden einzelnen Lebens sensibel. Die Erwachsenenkatechese hat demnach den Grenzsituationen und den einschneidenden Veränderungen eines Lebens eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen: Abschluß des Studiums und der Ausbildung, Heirat, Geburt der Kinder, Zweitausbildung, Ehescheidung, berufliche Veränderung und neue berufliche Verantwortung, Arbeitslosigkeit, Elternschaft, usw. Denn diese neuen Situationen bewirken eine Neuorganisation der Denkstrukturen und der Vorstellungen, aufgrund welcher eine Person ihre Identität organisiert. Jede neue Situation führt dazu, seine Stellungen neu zu definieren und die Umrisse ihrer Identität neu festzulegen, besonders was die eigenen Bedürfnisse und jener der Partner betrifft, und dies, ohne die Schwierigkeiten, Konflikte oder verschiedene Auffassungen zu verschweigen. Wenn eine Person sich bewußt wird, daß ihre Haltungen, Stellungnahmen und Optionen begründet sind und Konsistenz haben, wird sie mit Zuversicht und Vertrauen zu sich und gegenüber den andern handeln und reagieren. Dies erlaubt der Person, sich ändern zu öffnen. Wenn jedoch diese Reorganisation nicht zu diesem Resultat führt, wird die Person ständig verunsichert leben. Sie wird das Vertrauen in sich selbst verlieren und ihre Identität wird sich auflösen. Dies drückt sich oftmals in der Versteifung und in plakativen Stellungnahmen aus, welche für den Fundamentalismus charakteristisch sind. Die Identität ist jedoch nicht eine unantastbare Größe. Sie ist im Gegenteil mobil und muß ständig neu erlernt und erworben werden.

Für den Katecheten gilt es, die autobiographische Erzählung zu stimulieren, denn sie birgt ein reiches Potential für die Strukturierung des Glaubens und enthält die Wurzeln, welche es ermöglichen, sich auf dessen Hoffnung und offene Zukunft einzulassen. Jemanden auf dem Glaubensweg begleiten, beinhaltet also stets eine narrative Komponente. Die christliche Erwachsenenbildung sollte der biographischen Identität ihre Aufmerksamkeit schenken, um die Strukturen und Vorstellungen, besonders im Bezug auf das Religiöse zum Vorschein zu bringen und ihrer bewußt zu werden. Dann wird es auch gelingen, die Wünsche, die Haltungen, die Gemütsregungen, die inneren Bilder und Stereotypen an den Tag zu bringen. Diese Aspekte der Persönlichkeit sind nämlich nie bloß das Resultat der Einzelentwicklung, sondern stets auch der sozialen Interaktionen. Jeder Teilnehmer an unseren Veranstaltungen bringt seine eigene Erfahrungsgeschichte mit der Religion mit. Die einzelnen Lebenserzählungen lassen sich nicht einfach vergleichen; jede wurzelt in je eigenen Lebenskonstellationen, wobei besonders die Bezugspersonen zu nennen sind, welche für die Glaubensstrukturierung maßgebend waren. Wenn man versucht die Erfahrungen mit der Religion im Verlauf eines Lebens an den Tag zu bringen, so resultiert oftmals daraus eine Geschichte der Enttäuschungen. In diesem Fall zeigen die Autobiographien auf, wie stark religiöse Erfahrungen mit den menschlichen Erfahrungen gekoppelt sind und was ein

Leben besonders geprägt hat. In der Tat nimmt die Person mit all ihren bewußten und unbewußten Aufnahmefähigkeiten die religiöse Mentalität ihrer Umgebung auf. Solche Erfahrungen mit der religiösen Welt bestimmen ihrerseits das Gottesbild.

Die religiösen Erfahrungen sind nicht der angestammte Platz der Glaubenswahrheiten. Dafür sind sie sehr aussagekräftig über die Beziehungen mit Personen, welche mit dem Religiösen in Beziehung stehen. Sie zeigen ebenfalls den Bezug zu den religiösen Inhalten, Bildern und Symbolen auf. Eines der vorwiegenden Ziele einer Erwachsenenkatechese, welche die autobiographische Arbeit ernst nimmt, heißt demnach religiöse Hygiene. Diese erlaubt es, die religiösen Erfahrungen vom Einbindenden der Symbiose zu lösen.¹² Ein intolerantes Über-Ich muß entlarvt werden. Gleichzeitig gilt es, familiäre und soziale Konflikte zu nennen, ebenso soll der Wunsch nach Zärtlichkeit integriert und voll angenommen werden, um magische und symbiotische Bindungen sowie narzistische Verneinungen zu verhindern. Diese Hygiene ist für den Katecheten gerade im Namen seiner Deontologie besonders wichtig. Sie betrifft ebenfalls die Beziehungen in der Gruppe.

Es obliegt dem Katecheten, die Erlebnisfähigkeit zu fördern und zu unterstützen. Dies geschieht besonders, wenn die Erinnerungen an Alltagserlebnisse und Erfahrungen aktiviert werden. Dies verlangt, daß der Katechet an all dem interessiert ist, was die Dichte eines Lebens ausmacht, in seinem eigenen wie im Leben der Teilnehmer. Es erscheint dies ein Lernen im Bereich des Beobachtens und des getreuen Darstellens. Eine weitere Stufe ist dann jene der reflexiven Interpretation, zu welcher das Erlernen von Interpretationsschlüsseln gehört (z.B. von Erfahrung zu Erfahrung sprechen). Schließlich bezieht sich dieses Lernen auf die Aneignung von Fähigkeiten, um die Veränderung einer versteiften Lebensorientierung in Gang zu setzen. Auf dieser Ebene ermöglicht der Katechet neue Erfahrungen, welche einen Gegenpol zu solchen Verdrängungen und Verkümmierungen bilden.

Den Lebenserzählungen ein neues Gewicht und neue Wichtigkeit verleihen, hilft, dem grauen Alltag wieder Farbe zu schenken. Dies bezieht sich sowohl auf das „Erzähl mir Dein Leben“ als auch auf das „Erzähl Dir Dein Leben“. Dann wird die Quelle, welche die Erwachsenenkatechese inspiriert, effektiv eine „Gute Nachricht“.

¹² Cf. D. Funke, Im Glauben erwachsen werden; psychische Voraussetzungen der religiösen Reifung, München 1990, 2.

Arbeit mit Alleinerziehenden als Herausforderung für die religiöse Erwachsenenbildung

I.

Die kirchliche Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden teilt eine Problematik mit der gesamten Erwachsenenbildung (EB) in kirchlicher Trägerschaft. Es geht um ihre Position im Rahmen des vierten Bildungssektors, ihr Verhältnis zu einer allgemeinen Theorie der EB, sodann um ihre Integration in die übrigen kirchlichen Handlungsfelder sowie in den theologischen und religionspädagogischen Reflexionszusammenhang. Sieht man von Volkshochschulveranstaltungen früherer Jahre zur New-Age-Debatte und Seminaren einiger Träger der politischen Bildung zum Wertewandel ab, haben die Kirchen faktisch ein Monopol für religiöse Bildung. Der Trend der Praxis der allgemeinen EB geht in Richtung auf Qualifizierung für berufsbezogene Erfordernisse. Symptomatisch in diesem Zusammenhang ist z. B., daß die Kongreßberichte und wissenschaftlichen Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft des vergangenen Jahrzehnts zur EB sämtlich den Begriff *Weiterbildung* benutzen. Die Bearbeitung des Horizontes allgemeiner Sinnfragen bleibt den kirchlichen Bildungsbemühungen überlassen. Stellt sich auf allgemein erwachsenenbildnerischem Terrain das Theorie-Praxis-Problem so dar, daß der bildungsökonomisch orientierten Praxis eine emanzipatorisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie gegenübersteht, so ist das kirchliche Arbeitsfeld gekennzeichnet durch eine Vielzahl kaum koordinierter Bildungsveranstaltungen, deren Praktiker im Dialog mit den Humanwissenschaften Pionierarbeit leisten. Einzelne Entwürfe einer Integration kirchlicher EB in eine theologisch und pädagogisch begründete Theorie sind – z. B. von Nipkow – entwickelt worden. Insgesamt hat die kirchliche EB aber an den Hochschulen nicht ausreichend Fuß fassen können, was etwa auch von Lott und Orth beklagt worden ist. Nimmt man die Frage des theologischen Urteils über Familie und andere Formen des Zusammenlebens hinzu, sind die Praktiker noch stärker auf sich gestellt. Nipkow etwa erwähnt in seinem umfassenden Werk „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“, Gütersloh 1990, Ein-Eltern-Familien, die ja – worauf noch einzugehen sein wird – inzwischen eine zahlenmäßig sehr große Gruppe bilden, kurz im Zusammenhang mit sozial auffälligen, defizitären Erscheinungen¹ und benutzt den diskriminierenden Begriff „Scheidungs-waisen“².

Keil plädiert in seinem TRE-Artikel über Familie immerhin in kritischer Aufarbeitung der theologischen Tradition für ein elastisches Familienbild, in dem auch „diejenigen, die aus mancherlei Gründen dazu gezwungen sind, ihre

¹ K.-E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 306.

² Ebd., 273.

Kinder ohne ihren Partner zu erziehen und sich der Verantwortung auch stellen..., den theologischen Sinn von Familie erfüllen können“³. Er würdigt Versuche, Familismus und Isolation der Kleinfamilie zu überwinden, kommt aber zu dem Schluß, „daß die ursprüngliche Beziehung von Eltern und Kindern in der Kernfamilie nicht zu ersetzen ist. Theologisch entspricht sie dem Schöpfer- und Erlöserwillen Gottes und anthropologisch den Bedürfnissen des Kindes nach zuverlässiger Zuwendung und Versorgung.“⁴

Die grundsätzliche theologische Aufwertung der unvollständigen Familie findet sich bei Keil denn auch nicht in der Konkretisierung der Aufgaben evangelischer Familienbildung wieder. Die Praktiker kirchlicher Familienbildungsarbeit sehen sich so auf eigene theologische Reflexion und Theorienbildung für die Arbeit mit Alleinerziehenden verwiesen. In dieser Hinsicht sind die Überlegungen von Peter Musall (Burckhardthaus/Gelnhausen) zu würdigen. In seinem Buch „Familienarbeit in der Stadt“, Gelnhausen 1981, fordert er für die kirchliche Arbeit einen offenen und erweiterten Begriff von Familie als einer „Form des Zusammenlebens von Menschen auf der Basis von Autonomie, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit – unabhängig von den Kriterien der Zugehörigkeit zu mindestens zwei Generationen, der Zweigeschlechtlichkeit, der (Bluts-)Verwandtschaft und der Vollständigkeit“⁵. Auf der Basis des Aufeinanderbezogenenseins von Amtshandlungs-, Seelsorge- und Bildungspraxis plädiert er für die „Entwicklung eines erweiterten Systems religiöser Begleitung für andere lebenszyklisch einschneidende Krisen wie z.B. Scheidung, Eigenständigkeit der erwachsenen Kinder, Gründung nichtehelicher Partnerschaften nach einer Scheidung oder im Alter nach dem Tod eines Ehepartners“⁶.

Gesine Hefft, langjährige Referentin der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) hat sich für die Entwicklung einer Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden eingesetzt, die mehr sein will als individuelle Begleitung. Sie hat unter anderem zwei Veröffentlichungen der DEAE zu diesem Thema mit herausgegeben.

Sie kommt in der 1986 in den DEAE-Informationen veröffentlichten Analyse von Gesprächen mit Alleinerziehenden⁷ zu dem Schluß, daß die Kirche mehr praktische Hilfe geben und das Gespräch mit den Alleinerziehenden suchen müsse, ohne deren Lebensform abzuwerten. Es werde auch Hilfestellung in der Auseinandersetzung mit Glaubenszweifeln gesucht und nicht gefunden. Wo es kirchliche Alleinerziehendengruppen gebe, existiere auch die Erfahrung eines Raums für die Auseinandersetzung mit Zweifeln, Schuld und Verantwortung. Die Chance für einen Neuanfang der Betroffene-

³ S. Keil, Art. Familie in: Theologische Realenzyklopädie, 1982, 6.

⁴ Ebd., 16.

⁵ P. Musall, Familienarbeit in der Stadt, Gelnhausen 1981, 5.

⁶ Ebd., 59.

⁷ Informationspapier DEAE Nr. 60-61/1986.

nen in Glaubensfragen werde von den kirchlichen Trägern ebenso wie die Notwendigkeit einer eigenen theologischen Neubesinnung und Neubewertung oft nicht erkannt. In weiteren Veröffentlichungen wendet Hefft sich gegen den „Ehe- und Familienzentrismus“ der Kirche und plädiert dafür, in einem Modell des „Netzes von Lebensformen“ zu denken.⁸

Folgerichtig konkretisiert die Theologin Ina Praetorius auf der Linie von Musall und Hefft Forderungen an die Kirche, vielfältige selbstbewußte Rituale, z.B. für Scheidungen und andere biographische Wendepunkte, die einer Besinnung und Segnung bedürfen, sowie Feste für die Begründung aller möglichen Lebensformen zu entwickeln.⁹ In diesem Zusammenhang sei auch hingewiesen auf den Band „Scheidungs predigten“, bestellt von Svende Merian, Darmstadt 1986.

Im folgenden gehe ich auf einige Daten zur Situation der Familie ein. Die Ein-Personen-Haushalte sind inzwischen quantitativ am stärksten verbreitet, vor allem auf Grund der Zunahme alleinstehender alter Menschen. Erst an zweiter Stelle stehen die Haushalte von Ehepaaren mit Kindern, an dritter Stelle die von Ehepaaren ohne Kinder oder in der nachelterlichen Phase.¹⁰ Im April 1992 lebten in Deutschland 1,5 Mio. Alleinerziehende. Dies sind 15,7% aller Familien. Auf 10 Eheschließungen entfallen 3,5 Scheidungen. Bei fast jeder zweiten Scheidung sind Kinder mitbetroffen.¹¹

Dies ist kein Abgesang auf die Familie, denn auch Single-Haushalte sind in ein Netz familiären Zusammenhalts eingebunden, und: fast zwei Drittel der Geschiedenen und 40% der geschiedenen Väter und Mütter mit minderjährigen Kindern heiraten wieder, so daß es zu Stiefeltern-Familien, z.T. mit Stiefgeschwisterschaft kommt!¹² Trotz der Tendenz zu pluralen und instabilen Lebensverhältnissen zeigt sich die Sehnsucht nach Familie als Ort der Geborgenheit im Prozeß fortschreitender Individualisierung. Das Ideal der Familie hat nicht an Attraktivität eingebüßt, hat sogar quasireligiöse Funktionen übernommen. Familie ist mit der Sinnstiftungsaufgabe, die auf sie laut Ergebnissen der Familienforschung projiziert wird, überfordert. Das Scheitern an dieser Aufgabe aber erweckt die Notwendigkeit und den Wunsch zu erneutem Versuch. Von daher ist der Leitspruch der evangelischen Familienbildungsstätten „Lernen, Familie zu leben“ nur allzu begründet, sofern nicht fraglos eine gesellschaftlich zugewiesene Sinnstiftungsfunktion der Familie übernommen wird und auch politisch Initiativen aus dieser Bildungsarbeit hervorgehen. Im Zuge einer solchen Hilfe zur Klärung der eigenen Situation

⁸ G. Hefft, Ehelos oder Alleinlebend? In: Pastoraltheologie 82, 223-238.

⁹ I. Praetorius, Familie und sonst noch was? In: Evangelische Konferenz Familienhilfe (Hg): Alleinerziehende zwischen Schicksal und Selbstbestimmung, 1991, 49f.

¹⁰ K. Neumann, Familie im Prozeß moderner Gesellschaften, JRP 1994, 11.

¹¹ I. Tiemann, Lebensform: Alleinerziehend – Vom Defizit zur Chance, In: Lebensform Alleinerziehend, hg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Bildungsstätten, Düsseldorf 1993.

¹² Neumann, a.a.O., 14.

sowie der Aktivierung zu neuen solidarischen Handlungsformen kommt auch dem Miteinander unterschiedlicher Lebensformen großes Gewicht zu. Alleinerziehende, meist Frauen, neigen nicht so stark zur Isolation in der Kleinfamilie und haben deutlich mehr soziale Kontakte als verheiratete Mütter.¹³ In einer Bilanz zur Arbeit von evangelischen Familienbildungsstätten mit Ein-Eltern-Familien heißt es außerdem, daß in keiner anderen Familienform Eltern „mit so großer persönlicher Offenheit und Gesprächsbereitschaft die Angebote wahrnehmen. Von diesen Auseinandersetzungen um Fragen einer verantwortlichen Elternschaft könnten auch Eltern aus anderen Lebensformen profitieren.“¹⁴

Lebensformübergreifende Begegnungsmöglichkeiten müssen meiner Ansicht nach von kirchlicher EB gefördert werden, damit Kirche in mehrfacher Hinsicht als Lerngemeinschaft erfahren werden kann.

II.

Mein wissenschaftliches Interesse richtet sich auf die religiöse Bildungsarbeit mit den erwachsenen Gliedern von Ein-Eltern-Familien. Nach der Darstellung der Situation der heutigen Familie nehme ich nun eine kritische Bestandserhebung vor, inwieweit allgemeine und religiöse Erwachsenenbildungskonzepte für eine Praxis-Theorie religiöser Bildung mit Alleinerziehenden hilfreich sind. Beherrschende Themen der Theoriediskussion in der allgemeinen EB sind selbstverantwortetes Lernen und biographisches Lernen, besonders auch in Krisensituationen.

Ich gehe ausführlich auf den Ansatz von Meueler ein, der in Aufnahme dieser Themen auch die in Krisen aufbrechende Sinnfrage behandelt und der in der religionspädagogischen Diskussion seinen Niederschlag gefunden hat. Wenn sich religiöse Fragen heute in der Identitäts- und Sinnfrage äußern, worauf Peter Biehl und Henning Luther mehrfach hingewiesen haben, so muß sich religiöse Bildungsarbeit den Fragen zuwenden: *Wer bin ich ? ... Wo komme ich her? ... Wo gehe ich hin ? ...*

Religiöse EB sollte Alleinerziehende dabei begleiten, sich gemeinsam mit anderen diesen Fragen zu stellen, befreiende Entdeckungen zu machen und sich von den Zusagen des Glaubens ermutigen zu lassen, Sinn und Identität fragmentarisch zu leben. Dabei geschieht ein Stück Einübung in den Umgang mit der Fraglichkeit des Daseins und Eröffnung neuer Handlungsmöglichkeiten im Alltag.

Die genannten Grundfragen sind in ihrer Mehrdimensionalität wahrzunehmen: der *lebensgeschichtlichen* Dimension des einzelnen im Alltag samt seinen krisenhaften Grenzerfahrungen, der *religiösen* Dimension, der *gesellschaftli-*

¹³ E. Kutter-Lüßner, Alleinerziehende haben viele Gesichter, In: Wir sind Familien. Arbeit mit alleinerziehenden Müttern und Vätern und ihren Kindern, hg. vom Diakonischen Werk der EKD, Stuttgart 1993, 22.

¹⁴ J. Proske, Akzeptanz und Offenheit, In: Wir sind Familien, a.a.O., 101.

chen Dimension. Diese Dimensionen kommen auch in den neueren religionspädagogisch fundierten Konzepten für EB zur Geltung, die im folgenden Beachtung finden, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung.

Ich gehe so vor, daß ich unter Deutlichmachung meines eigenen Standpunktes die Ansätze von Meueler und Lott würdige, sodann die für unseren Zusammenhang wichtigen Aspekte der Ansätze von Orth, Nipkow und Englert würdige. Abschließend zeige ich einige Möglichkeiten der praktischen Umsetzung auf.

Hilfreich für eine Praxis-Theorie lebensbegleitender religiöser EB mit Ein-Eltern-Familien ist *Erhard Meuelers* Ansatz einer allgemeinen EB, wie nicht nur an dem zu Beginn seines Buchs „Erwachsene lernen“, Stuttgart 1982, beschriebenen gelungenen kirchlichen Bildungsprojekt mit Alleinerziehenden deutlich wird. In dem Buch wird ein problemformulierendes, handlungsorientiertes Konzept selbstverantworteten Lernens Erwachsener vorgelegt. Meueler beschreibt „Erwachsenenbildung als Begleitung zur allgemeinen Lebenspraxis“, die in der Kombination von Realitätsarbeit und Identitätsarbeit der Versuch ist, unsere Lebenswirklichkeit auszulegen, um die eigenen Möglichkeiten, aber auch Grenzen unseres Handelns deutlicher bestimmen zu können.¹⁵

Lernbedarf entsteht aus Situationen der Orientierungslosigkeit, die mit dem lebensgeschichtlich entwickelten Selbstkonzept und den erworbenen Realitätsauffassungen nicht zu bewältigen sind. Meueler geht hier wie in seinem 1987 erschienenen Buch „Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen“ verstärkt auf die entwicklungsfördernde Funktion kritischer Lebensereignisse, sog. *life events* ein, die im Gegensatz zu den vorhersehbaren normativen Krisen des Lebenslaufs, wie etwa dem Übergang von einer Altersgruppe zur nächsten, nicht intensiv erforscht sind. Dies ist meiner Meinung nach auch ein Hinweis für die Theologie, die sich bisher hauptsächlich auf den Lebenszyklus und die mit ihm verbundenen kirchlichen Amtshandlungen konzentriert hat. Auf Jürgen Lott, als denjenigen, der basierend auf Meuelers Forschungsarbeit am intensivsten die lebensgeschichtliche Dimension von EB im Zusammenhang von Religion reflektiert hat, wird noch einzugehen sein.

Alltag hat in Meuelers Konzept keine Dignität in sich, vielmehr geht es um Enthüllung des Alltäglichen, dem der „Schleier des Naturhaften, also Selbstverständlichen“¹⁶ entrissen werden muß.

Meueler beschreibt für diesen Prozeß hilfreiche Techniken der Selbstdarstellung und der Aneignung der Lebensgeschichte, z.B. die Entwicklung von Lebenskurven. Dabei betont er, daß die Selbstthematisierung noch nicht die Lösung des Problems darstellt. Die Aufgabe des Leiters von Veranstaltungen der EB besteht darin, durch Aufklärung und Erläuterung die subjektiven und

¹⁵ E. Meueler, *Erwachsene lernen*, Stuttgart 1982, 20.

¹⁶ Ebd., 82.

objektiven Faktoren aufeinander zu beziehen. Gegen mögliche Mißverständnisse einer auf Lebensprobleme bezogenen Bildung unterstreicht Meueler die Notwendigkeit der Bemühungen um den Begriff, die Beschaffung von Informationen und die anstrengende Arbeit an ihnen. Alltagswissen und Fachwissen bleiben im spannungsvollen Gegenüber, wobei Wissenschaft nicht als Ausdruck objektiver Wahrheit gesehen wird, denn: „Forschung geschieht grundsätzlich parteilich, sowohl im Arbeitsansatz, wie in ihrer Finanzierung.“¹⁷

So plädiert Meueler dafür, auch unterbliebene und unterdrückte Informationen aufzuspüren und zerstückelte Realität auslegend zusammenzufassen. Die politische Dimension lebensgeschichtlich orientierter Bildung wird herausgestellt ebenso wie die Tatsache, daß eine derartige Arbeit die veranstaltenden Institutionen in einen Konflikt mit sich selbst und den Mächtigen stürzt.¹⁸ Als inszenierter Konflikt enthält er jedoch die „Chance des Weiterlernens und Wachstums“¹⁹ was mir auch im Hinblick auf den Beitrag von EB in kirchlicher Trägerschaft zu einer Kirchenreform wichtig erscheint. Ausführlich beschreibt Meueler die praktische Realisierung selbstbestimmter EB und ihre Schwierigkeiten. Die von ihm dargestellte EB geht von der Praxis aus und führt zu ihr hin. Er führt einige Beispiele konkreter Initiativen und Aktionen an. Hier ist auch noch einmal die schon angeführte Erwachsenenbildungsveranstaltung für Alleinerziehende zu erwähnen, die von einer leiterzentrierten zu einer selbstbestimmten Arbeit umstrukturiert wird, in die Organisation einer fortbestehenden Gruppe und die Gründung eines Kinderhauses mündet.

Kritisch abgrenzen möchte ich mich gegen Meuelers Formulierung „Herstellung von Sinn“, die ausgerechnet an dem Punkt gebraucht wird, an dem Meueler einen Zusammenhang mit Theologie herstellt. Unter Bezug auf Martin Stallmanns Satz, daß der auszulegende Text der EB die Lebenswirklichkeit der Erwachsenen sei, formuliert Meueler: „In beiden Fällen, der Auslegung biblischer Texte im Rahmen christlicher Verkündigung und verstehender Erschließung, beispielsweise im Religionsunterricht, wie im Falle der Auslegung und Interpretation von Lebenswirklichkeit, geht es um die Herstellung von Sinn und gleichzeitig um Verstehen und zukünftiges Handeln.“²⁰

Sinn ist nach meinem Verständnis etwas, das ich mir nicht selbst sagen kann, das ich empfangen. Angesichts aller Sinnlosigkeit, die sogar aus der Perspektive des Glaubens verschärft empfunden wird, kann der Mensch sich an der Gottesverheißung orientieren, daß es in der eschatologischen Dimension eine Antwort auf alle ungeklärten Fragen, etwa nach dem Bösen und dem Leid auf der Welt, geben wird. Dabei darf der Mensch nicht nur von diesem *noch nicht*,

¹⁷ Ebd., 97.

¹⁸ Ebd., 34.

¹⁹ Ebd., 34.

²⁰ Ebd., 47.

sondern auch im *schon jetzt* nahen Reich Gottes leben. Er ist von der Last der Sinnproduktion befreit. Die Sinnzusage des Evangeliums erlöst gleichzeitig zur Umkehr. Der metanoetische Aspekt wird wichtig im Blick auf die von Volker Weymann betonte Tatsache, daß der Mensch sich nicht nur als Sinnbedürftiger, sondern auch als „Sinnzerstörer“ zeigt.²¹ Er betont: „Der Gott Jesu Christi erweist sich nicht als Bestätigung oder Ergänzung unserer Selbst- und Welterfahrung, sondern tritt dazu in Gegensatz.“²² Biblische Geschichten spielen im Prozeß religiöser EB deshalb die Rolle befreiender Gegengeschichten.

Auch Nipkow weist in seinem Konzept einer lebensbegleitenden, erfahrungsnahen Identitätshilfe als Sinnerschließung im Lebenslauf und Lebensalltag auf die tiefe Ambivalenz und Zweideutigkeit menschlicher Sinnsuche als Suche nach Sicherheit hin. Christliche Pädagogik bringt in dieses Leben unter dem Gesetz „das Evangelium als Befreiung von dem Leben, das sich selbst bedingen will“²³. Meuelers pädagogisches Konzept gerät an eine Grenze, wenn er durch die entsprechende Interpretation der Lebenswirklichkeit „Herstellung von Sinn ermöglicht sieht“. Zumindest handelt es sich um einen eingeschränkten Sinnbegriff, der für die Konstruktion der je eigenen Lebensgeschichte funktionalisiert wird und nicht den Sinn *des* Lebens meint.

Diese Eingrenzung wird noch deutlicher in dem religionspädagogischen Konzept *Jürgen Lotts*, das denselben Ansatz vertritt wie Meueler. Hier heißt es: „Die Suche nach dem Lebenssinn und nach der persönlichen Identität sind unlösbar miteinander verbunden“; der Mensch ist „notwendig selbst Sinngeber seines Lebens“²⁴.

Die Frage nach Gott wird bei Lott nicht thematisiert. Daß religiöse Vorstellungen in der Aufarbeitung der Biographie als die Identität behindernd oder bereichernd auftauchen können, wie Lott konzidiert, heißt nicht, daß Gottes Sinnzusage als positives Angebot im Lernprozeß begriffen wird.

Christus bleibt für Lott ein „Mensch namens Jesus“²⁵. Für Lott ist die Frage offen, ob Religion „stimulierend sein kann für die Bewältigung gegenwärtiger Situationen und Konflikte, ob christliche Tradition Menschen trotz erlittener Verstümmelungen und Verhärtungen für neue Erfahrungen aufschließen, zur Transzendierung vorgestanzter Lebensmuster anstiften kann“²⁶.

Offen bleibt, woraufhin die Lebensmuster transzendiert werden sollen. Es wird eher der Eindruck erweckt, daß die Immanenz der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer nicht überstiegen wird. Innerhalb dieser Grenzen dürfen dann biblische Symbole und Texte durchaus eine Rolle spielen. „Die biblischen

²¹ V. Weymann, Evangelische Erwachsenenbildung, Stuttgart 1983, 88.

²² Ebd., 89.

²³ K.-E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 3, Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 125.

²⁴ J. Lott, Handbuch Religion II, Erwachsenenbildung Stuttgart 1984, 96.

²⁵ Lott, a.a.O., 176.

²⁶ Ebd., 159.

Texte erzählen über zustandsverändernde Einflüsse von subjektiv erfahrenen Ereignissen, die in eine Lebenswelt eintreten und für handelnde Subjekte Bedeutung erlangen²⁷ – so Lott; oder auch: Sie erzählen „Geschichten von Lebensläufen, Identitätssuche, Rollenkonflikt, Entwicklungen, die der Leser in Analogie zu seiner eigenen Lebensgeschichte verstehen und erklären kann“²⁸. „Solche Texte helfen uns, zu verbalisieren, Symbole zu bilden, aus innerem Sprechen in das äußere Sprechen zu übersetzen und Identitäten zu finden, indem sie uns das vorführen.“²⁹ „Ihre Geltung kommt nicht aus der Autorität ihres Autors, sondern aus der gesellschaftlichen Praxis, zu der sie motivieren. Hier sind wir Autor, denn jeder ist der Autor seiner Lebensgeschichte.“³⁰

Ich denke, realitätsgerechter wäre es, die Menschen als *Interpreten* ihrer Lebensgeschichte zu bezeichnen, denn viele der auch von Lott hervorgehobenen Lernanlässe durch krisenbedingte Orientierungslosigkeit etwa bei „Abbrechen von Beziehungen in Familie, Beruf und Öffentlichkeit“³¹, beruhen nicht auf eigener Urheberschaft.

Im Blick auf Ein-Eltern-Familien ist der Verlust eines Menschen durch Tod oder Scheidung ein Bruch in der Lebenslinie der verbleibenden Familie. Die lebensgeschichtlich aufgebaute „Vorstellung von dem, was Familie ist – und was sie sein könnte,“³² bleibt vorerst bestehen und läßt die eigene Situation als defizitär erleben. Nicht von ungefähr weist eine repräsentative Untersuchung nach, daß von fast allen Alleinerziehenden ratsuchender Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen gesucht wird. Immerhin noch 15,5% der Alleinerziehenden besuchen auch entsprechende Kurse der Familienbildungsstätten und der Volkshochschulen.³³

Auf diesem Hintergrund ist es sinnvoll, mit Lott „Lernen als das aktive und passive Vermögen des Menschen zu verstehen, das, was als Neues, als Unverständliches, als Angst und Unsicherheit Auslösendes in das Leben tritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster, Interpretationsschemata und Handlungsmöglichkeiten umzuschmelzen“³⁴. Es geht darum, Bilanzen zu ziehen und einen Entwurf des eigenen künftigen Lebens zu entwickeln. Die Erinnerung und Bearbeitung der Erfahrungen geschieht in einem erwachsenenbildnerischen Prozeß, der sowohl Selbstdarstellung und -reflexion als auch Analyse durch die Teilnehmergruppen umfaßt. Lott weist darauf hin, daß dies erfahrungsgemäß in Gruppensit-

²⁷ Ebd., 175.

²⁸ Ebd., 177.

²⁹ Ebd., 177.

³⁰ Ebd., 178.

³¹ Ebd., 209.

³² Ebd., 90.

³³ E. Neubauer, *Alleinerziehende Mütter und Väter – Eine Analyse der Gesamtsituation*, Stuttgart 1989, 176.

³⁴ Lott, *Handbuch a.a.O.*, 97.

tuationen leichter gelingt, in denen der Bekanntheitsgrad der Teilnehmer untereinander nicht zu hoch ist.³⁵

Vielleicht ist dies, abgesehen von den Ausgrenzungstendenzen gegenüber Geschiedenen auch der Grund, daß sich nach der erwähnten Repräsentativuntersuchung von den Alleinerziehenden lediglich die verwitweten Mütter stärker in einer Kirchengemeinde engagieren.³⁶

Bei ihnen ist wohl das Bedürfnis nicht vorrangig, in einem entsprechenden Rahmen über das Erlebte zu reden, während Geschiedene die Trennung häufig als persönliches Scheitern erleben, das sie aufarbeiten wollen. Methodisch schlägt Lott vor, einen Kurs über Identität und Biographie mit der Bewußtwerdung über den Ablauf des Alltagslebens zu beginnen. Die Funktion, die bei Peter Musall, „Familienarbeit in der Stadt“, die Tagesuhr erfüllt mit signifikanten Unterschieden bei Zwei- und Ein-Eltern-Familien, nimmt bei Lott ein Wochenstundenplan wahr. Außerdem produzieren die Teilnehmer Materialien wie Kollagen, Graphiken usw. zur Frage, wie sie ihre gegenwärtige Situation sehen und welche Wünsche sie für die Zukunft haben. In Biographie-Alben beispielsweise stellen die Teilnehmer in individuell verschiedener Weise Ereignisse und Entscheidungssituationen ihres bisherigen Lebens dar. Jeder entwirft eine Lebenslinie oder Lebenskurve. In der Auswertung der Materialien erhält jeder Teilnehmer die Möglichkeit, über sich zu reden. Durch das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird die themen- und problembezogene Diskussionsebene erreicht. In einer weiteren Phase wird systematisch der Versuch gemacht, individuelle Lebenserfahrungen mit gesellschaftlichen Bedingungen in Beziehung zu setzen. Am Schluß wird eine Produktion mit den wichtigsten Kursabläufen und -ergebnissen erstellt.³⁷

Das Ganze wird als Versuch gewertet, den stummen Zwang der Verhältnisse in den Lebensgeschichten zu thematisieren und „die Erfahrung nichtverwirklichter Hoffnungen und zerstörter Träume auf die Kategorie des objektiv Möglichen zu beziehen“³⁸.

Der religiöse Bezug kommt bei Lott allenfalls über die individualgeschichtlichen Deutungsmuster zur Geltung. Biblische Texte werden dabei unter den bereits genannten Aspekten eingesetzt. Lott plädiert für eine Hinwendung vom Rekonstruktionsinteresse weg zum Produktionsinteresse hin unter Einsatz von Phantasie, Intuition und Entdeckerfreude.

Zur Fundierung der praktischen kirchlichen Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden ist dieses Konzept durchaus hilfreich, und zwar vor allem zur Bearbeitung der Fragerichtung: Wo stehe ich? Wer bin ich? Die Frage: „Woher komme ich?“ wird unter lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen

³⁵ Ebd., 104.

³⁶ Neubauer, Alleinerziehende a.a.O., 63.

³⁷ Ebd., 109.

³⁸ Lott, Handbuch, a.a.O., 105-108.

Aspekten bearbeitet. Auch in Bezug auf die Frage: „Wohin gehe ich?“ sind diese Dimensionen vorrangig. Dabei möchte ich betonen, daß die Auseinandersetzung mit Bibeltexten auch eine Eigendynamik entfalten kann, wenn Lotts antiautoritärer Impuls seitens der Veranstalter durchgehalten wird. Die Einbringung des Subjekts in die Arbeit an Bibeltexten, der produktive und kreative Umgang mit ihnen, wie er ja in der religionspädagogischen Arbeit vielerorts gefordert wird, sprengt das Ziel der eigenen Sinnproduktion. Erfahrungen mit biblischen Texten ermöglichen die befreiende Entdeckung, daß der einzelne Sinn nicht selbst schaffen muß und daß es über die Kategorie des „objektiv Möglichen“ hinaus das Mehr Noch der Verheißung gibt. Meiner Ansicht nach ist es Aufgabe religiöser EB, Religion auch über die vorhandenen religiösen Erfahrungen und die Aufarbeitung der religiösen Sozialisation hinaus ins Spiel zu bringen. Der Anspruch, Bildung zu ermöglichen, impliziert das Angebot neuer Lerngegenstände, Gedanken, Erfahrungen. Ein solches Angebot kommt der Erwartung der Teilnehmer entgegen, die Perspektiven für ihren Glauben suchen. Daß gerade auch Alleinerziehende Glaubensfragen bewegen, wurde in der eingangs erwähnten Untersuchung von Gesine Hefft deutlich. So kann ein Wettstreit unterschiedlicher Konzepte und Praxismodelle den Interessen der Bildungsteilnehmer nur dienlich sein.

Für ein auf Verständigung in einem konziliaren Prozeß abzielendes Nebeneinander unterschiedlicher Konzepte religiöser EB plädieren in jüngerer Zeit vor allem Nipkow, Orth und Englert, die sich engagiert für die Vermittlung der christlichen Verheißung in der Bildungsarbeit einsetzen, ohne die individuelle und gesellschaftliche Komponente zu vernachlässigen.

Während *Orth* als Adressaten theologischer EB kirchliche Initiativgruppen nennt,³⁹ haben Nipkow und Englert breitere Perspektiven. *Englert* spricht sich für die Vielfalt erwachsenenbildnerischer Bemühungen aus, ohne in die Koexistenz der Gleichgültigkeit zu verfallen.⁴⁰ Religiöse EB ist für ihn ein Experimentierfeld für Erfahrungen mit dem Glauben.

Nipkow mahnt im Blick auf die uns interessierende Familienbildungsarbeit wie für die kirchliche EB insgesamt über Hilfe zur Lebensorientierung hinaus eine theologische Konzentration an, da Eltern und Erzieherinnen, Lehrer und kirchliche Mitarbeiter Glaubensfragen haben.⁴¹ Er mißt der Tatsache großes Gewicht bei, daß die Erwachsenen unterschiedliche Erwartungen und unterschiedliche Glaubensrichtungen haben, und warnt die Veranstalter vor einer religiösen Gesetzlichkeit,⁴² auch im Sinn der Vereinnahmung für kirchliche Interessen. Er weist auf eine weitverbreitete Empfindlichkeit in der Richtung „Religion ja – Kirche nein!“ hin.⁴³

³⁹ G. Orth, *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung*, Göttingen 1990, 205.

⁴⁰ R. Englert, *Religiöse Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1992, 220.

⁴¹ Nipkow, *Bildung als Begleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 290.

⁴² Ebd., 289f.

Solchen Vorbehalten, wie den vor Ort erfahrenen Verletzungen und Enttäuschungen seitens Kirche bei Alleinerziehenden, wie sie unter anderem in der oben erwähnten Untersuchung von Gesine Hefft beschrieben werden, ist meiner Meinung nach auch institutionell Rechnung zu tragen, indem Erwachsenenbildungsangebote für Alleinerziehende nicht in jedem Fall von der Ortsgemeinde angeboten werden, sondern auch von regionalen kirchlichen Organisationen, die gleichwohl nicht soweit zentralisiert sind, daß doch die Bildung langfristiger unterstützender Kontakte und gesellschaftspolitischer Initiativen möglich sind. Nipkow läßt sich nicht ohne weiteres für die Belange unseres Themas reklamieren, denn er meldet Bedenken an, ob sich kirchliche EB von kritischen Lebenssituationen her ihre Aufgaben vorgeben lassen sollte. Er sieht hier die Gefahr der Verwechslung mit Seelsorge.⁴⁴ Andererseits betont er, daß Lebensereignisse Glauben erschüttern können, und sofern der Erwachsenenbildner nicht selbst dazu schreitet, Selbstverständliches zu erschüttern, gilt für ihn: Bildung ist „lebensbegleitende Hilfe, um mit dem, was passiert ist, vorausblickend oder zurückblickend selbständig zureandezukommen. Am gelebten Leben findet Bildung ihre Grenze und ihre Aufgabe.“⁴⁵

Bei Englert hat wie bei Nipkow die religiöse Dimension neben der individualgeschichtlichen und gesellschaftlichen starkes Gewicht. Englert behandelt die Frage nach der Lebenshilfe von EB im Zuge der Skizzierung eines Okkasionkonzepts. Er beschreibt die Aufgabe, „mit der Bewältigung einer Krise überforderten Personen auf deren eigenen Wunsch und in einer von ihnen kontrollier- und dosierbaren Weise hilfreich zur Seite zu stehen“, und zwar so, daß sie „dadurch nicht lediglich dazu befähigt werden, mit einem für sie 'kritischen' Ereignis 'fertigzuwerden', sondern darüber hinaus eine den Einzelfall übergreifende Kompetenz im Umgang mit schwierigen und belastenden Situationen gewinnen“⁴⁶. In Abgrenzung zur Therapie muß dabei für ihn deutlich sein, „daß es hier nicht primär um den einzelnen mit seiner ganz konkreten Biographie, sondern um den einzelnen im Kontext sachlicher Herausforderungen geht“; es muß die für Bildung charakteristische „Vermittlung von Subjekt- und Sachbezug, von Identitäts- und Qualifikationsarbeit gültig bleiben“⁴⁷.

Welche Bedeutung kommt nun *religiöser* EB in diesem Zusammenhang zu? Englert weist darauf hin, daß die Lebensgeschichte selbst „fruchtbare Momente“ schafft, in denen die religiöse Bildung „zur Stelle“ sein sollte, um den Entscheidungscharakter menschlicher Existenz bewußt zu machen, um die Unausweichlichkeit der Frage nach einem nicht nur dieses, sondern jedes Lebensereignis übergreifenden Sinn erfahrbar werden zu lassen, um in einer

⁴³ Ebd., 274.

⁴⁴ Ebd., 598.

⁴⁵ Ebd., 601.

⁴⁶ Englert, Religiöse EB, a. a. O., 350.

⁴⁷ Ebd.

lebensgeschichtlichen Krise steckende Menschen darauf aufmerksam zu machen, daß „über die Grenzen ihrer individuellen Sinnproduktivität hinaus, Lebenshoffung möglich ist“⁴⁸. Es geht dabei „nicht um die Vermittlung eines konfessionellen Überzeugungssystems, sondern um die Einübung in den Umgang mit der Fraglichkeit des Daseins. Eben dabei kann sich freilich der Rekurs auf christliche Glaubensinhalte und als in ihnen steckende Lebensweisen als ertragreich erweisen.“⁴⁹

Nimmt man für unseren Zusammenhang noch das unter anderem von Englert dargelegte Alltagskonzept hinzu als einer an Konflikten des Alltags orientierten Form ganzheitlicher und mehrdimensionaler Bildung, wird in Anlehnung an Ernst Lange deutlich: „Weil alle mögliche Emanzipation ... aus einem Mehr an Hoffnung (lebt), das nicht durch Aufklärung produziert werden kann, ist es sehr wohl denkbar, daß auch und gerade eine konfliktorientierte EB in der Kirche auf die Verheißungstradition und also auf ganz traditionelle Inhalte – Bibel, Bekenntnis, Gottesdienst, Frömmigkeit etc. – immer wieder zurückgeworfen würde.“⁵⁰

Dabei kann es zu einer „Kritik der je eigenen Glaubensweise und damit zu einem Anfang transformativen religiösen Lernens kommen“, und zwar nicht nur als Sache des einzelnen.⁵¹ Das Alltagskonzept weiß darum, „daß der christliche Glaube nicht notwendigerweise der 'Schlußstein' eines Gewölbes vermeintlich unveränderlicher gesellschaftlicher und lebensweltlicher Strukturen ist, sondern auch zur Kritik an und zum Exodus aus Bestehendem befreit“⁵².

III.

Einübung des Umgangs mit der Fraglichkeit zu gemeinsamen Exoduserfahrungen soll als Zielvorstellung für religiöse Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden, wo sie sich als Gruppe angesprochen fühlen, festgehalten werden.

Bei der Sichtung des Materials, das die von den Kirchen getragene Arbeit mit Alleinerziehenden-Gruppen dokumentiert, bin ich auf nur ein Beispiel des Arbeitens mit biblischer Überlieferung gestoßen. Es ist sicherlich kein Zufall, daß hier die Exodus-Spur verfolgt wurde. Auf der Grundlage des Textes von Exodus 14 „Der Zug durchs Schilfmeer“ wurde unter Verwendung vielfältiger Methoden ein Wochenendseminar für alleinerziehende Mütter zum Thema „Mit Mirjam auf dem Weg durch die Wüste“ gestaltet.⁵³ Die Frauen konnten, während die Kinder ihr Parallel-Programm erlebten, ihren eigenen Lebensweg anhand der biblischen Geschichte reflektieren und erhielten „Impulse zur

⁴⁸ Ebd., 351.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., 362.

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd., 374.

⁵³ Heft 1/1987 der Arbeitsgemeinschaft für alleinerziehende Mütter und Väter in der EKD.

Gestaltung des eigenen Lebens, zum Umgang mit Ängsten und Schwierigkeiten und zur Neuorientierung und Sinnfindung in der Zeit nach der Trennung und Scheidung“⁵⁴. In der Bilanz wurde festgestellt, daß – wie schon oft – auch kirchenferne Frauen einen neuen Zugang zu biblischen Texten bekommen und die Erfahrung machen, daß diese etwas mit ihrem Leben zu tun haben und ihnen Hilfe und Stärkung sein können.

Auf diesem Hintergrund stelle ich die Frage, warum kirchliche Veranstalter nicht viel öfter den Mut haben, mit Alleinerziehenden an biblischen Symbolen und Texten zu arbeiten. Peter Musall z.B. beschreibt die Arbeit an Szenen aus dem Alltag von Familien.⁵⁵ Er dokumentiert von den Familien erstellte Tagesabläufe in Form von Familien-Uhren. Die Situation der beteiligten alleinerziehenden Mütter wird als Staffellauf charakterisiert. Beim Thema „Umgang mit der Zeit“ ist es gewiß unerlässlich, die gesellschaftlich bedingten Zwänge des einzelnen deutlich zu machen und Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten zu planen. Gerade Alleinerziehende sind vordringlich auf praktische Hilfe angewiesen. Und doch gilt es, bei einem so vielschichtigen Thema wie Zeit, auch in religiöse Dimensionen vorzudringen!

Jürgen Halberstadt, Markus Krämer, Jobst Kraus geben in ihrem von der DEAE herausgegebenen Buch „Gemeinschaft entdecken. Wege des Lernens in Gruppen“ demgegenüber ein Beispiel umfassenden Zugehens auf das Thema „Umgang mit der Zeit“, ohne daß hier die Alleinerziehenden besonders in den Blick kommen. Zeit wird gesehen als technisches, als märchenhaftes, als theologisches Thema, als meditatives, als Alltags- und als Identitätsthema. Die theologische Überschrift lautet: Meine Zeit steht in deinen Händen. Was das heißen kann, wird am Medium eines Plakats zu dem Text: „Alles hat seine Zeit ...“ erarbeitet. Gerade für Alleinerziehende begrüße ich die Verwendung von Texten des biblischen Erwachsenenbildners Kohelet, der in eine Zeit der Verunsicherung durch gesellschaftliche Umbrüche hinein spricht. Er zeichnet ein realistisches Bild des Lebens in seinen Widersprüchlichkeiten, das angenommen werden kann aus einem letzten Sichgeborgenwerden in Gott, wenn auf nichts anderes mehr Verlaß ist.

Wichtig bei Halberstadt/Krämer/Kraus ist das meditative Element, das Dimensionen des Zeiterlebens erfahren läßt. Im Zusammenhang einer an späterer Stelle⁵⁶ beschriebenen Meditation zu Ps. 31,16 „Meine Zeit ist in deinen Händen“ werden Möglichkeiten des spielerischen Umgangs mit dem Text gezeigt. Hier wird deutlich, daß Meditation auch die Möglichkeit beinhaltet, sich selbst in seiner Subjektivität einzubringen. Für viele Teilnehmer lassen sich so biblische Texte ganz neu sehen und erleben.

Die Identitäts-Spur des Themas „Umgang mit der Zeit“ führt bei den Verfassern zu den Fragen: „Wer bin ich?“, „Wo komme ich her?“ – „Wer

⁵⁴ Ebd., 24.

⁵⁵ Musall, Familienarbeit in der Stadt, 62ff.

⁵⁶ J. Halberstadt/M. Krämer/J. Kraus, Gemeinschaft entdecken, Gütersloh 1982, 113.

möchte ich sein?“ – Ist es Zufall, daß die letzte Frage nicht in traditioneller Weise lautet: „Wo gehe ich hin?“? Ich denke, daß religiöse EB in kirchlicher Trägerschaft gerade auch bei der Identitätsfrage das Deutlichmachen der biblischen Verheißungen und Glaubenshoffnungen schuldig ist, um religiöses Lernen zu ermöglichen.

12) Michael, Kommunikation in der Zeit, 62ff.
13) Ebd. 24.
14) J. Krauß-Siemann, „Kommunikation und Identität“.

Die anderen als Anfrage: Die Pluralität der Religionen – Konvivenz oder Konkurrenz?

I. Holt die Vergangenheit uns wieder ein?

1. Die koloniale Erblast

„Es höre einer des anderen Religionslehre und befolge sie!“ Diese Mahnung ließ um 250 vor Christus der indische König Ashoka zwar in Felsen hauen, die Mahnung selbst aber wirkte und wirkt bis in unsere Zeit hinein wie in den Wind geschrieben.¹ Zu viel weiß die Geschichte der Religionen zu berichten: Über religionsbedingten Haß und Fanatismus, gegenseitige polemische Verunglimpfungen, apologetische Abschottungen und Ausgrenzungen, über die latente Versuchung, anderen den je eigenen Wahrheitsanspruch aufzudrängen, oft gar mit brachialer Gewalt, wie sie in Religionskriegen wütete.² Das Jahr 1992 erinnerte gerade Christen in schmerzlicher Weise an diese Erblast. Im Wissen um diese geschichtliche Hypothek brachte Papst Johannes Paul II. bei seinem Afrikabesuch vom 4.-10.6.92 in Angola sein Bedauern darüber zum Ausdruck, daß Christen es waren, die trotz kritischer Stimmen aus den eigenen Reihen, den Sklavenhandel nicht nur geduldet, sondern sogar aktiv mitgetragen haben.

Nach jahrhundertelanger Unterdrückung, Ausbeutung und Zerstörung ganzer Kulturen ist mit dem Gewinn nationaler Eigenstaatlichkeit ehemaliger Kolonialvölker das Ende des Kolonialismus gekommen, genauerhin des politischen Kolonialismus, geblieben ist die wirtschaftliche Abhängigkeit, wie sie sich global im sogenannten Nord-Süd-Konflikt zeigt; geblieben ist auch – wenn man so will – ein ideologischer Imperialismus, der selbst nach dem Zerfall des Ostblocks in der sogenannten Dritten Welt keineswegs ausgedient hat; geblieben ist auch – und das berührt aufs engste unsere Thematik – ein „religiöser Imperialismus“, der darauf abzielt, die angebliche Superiorität der eigenen Religion über andere dingfest zu machen. Eine solche religiös-imperiale Mentalität zeigt sich überall da, wo heute fundamentalistische Kreise und Bewegungen quer durch die großen Religionen hindurch versuchen, den eigenen Standpunkt zum Maß für andere zu machen.

Koloniales und imperiales Denken und Handeln sind also mit dem Untergang des politischen Kolonialismus keinesfalls ausgestorben, im Gegenteil: Unter veränderten Bedingungen und Vorzeichen erleben sie weltweit eine Renaissance.

¹ Vgl. G. Mensching, *Der offene Tempel. Die Weltreligionen im Gespräch miteinander*. Stuttgart 1974, 11-31.

² Vgl. R. Decot, *Religionskriege*, in: *Wörterbuch des Christentums*. Gütersloh-Zürich 1988, 1038-1059 (Lit.); F. Stolz (Hg.), *Religion zu Krieg und Frieden*. Zürich 1986. E. Drewermann, *Der Krieg und das Christentum*. Regensburg 1984; *Hirtenworte zu Krieg und Frieden*. Köln 1983.

Das koloniale Erbe erweist sich besonders für das Christentum als äußerst schwer aufzuarbeitende und mit Blick auf die Dritte Welt zu bewältigende Altlast. Die unheilvolle Verbindung der Geschichte des politischen Kolonialismus mit der Geschichte der christlichen Mission entlarvt sich aus heutiger Perspektive als gefährlicher Bumerang für das Christentum als solches: Denn im Konzert der Religionen mehren sich jene Stimmen, die aufgrund leidvoller geschichtlicher Erfahrung das Christentum schlechthin als ein koloniales Phänomen abstempeln, das mit dem Ende des Kolonialismus ebenfalls sein Ende gefunden habe, beziehungsweise das Christentum und abendländische Zivilisation einfach ineinssetzen und seine Relevanz nunmehr regional einzugrenzen sich anschicken, in der Hoffnung gar, daß die fortschreitende Säkularisierung hier ihm so gefährlich werden könne, daß es sozusagen allmählich dahinschmelze wie der letzte Schnee in der immer mehr an Kraft gewinnenden Frühlingssonne.

Derartige Stimmen sind nicht nur dort auszumachen, wo das Christentum als Minderheit in einem mehrheitlichen von Fremdreigionen bestimmenden Umfeld sich behaupten muß, sondern selbst da, wo in einer (noch) christlich orientierten Umwelt Teile der meinungsmachenden Medien immer häufiger versuchen, die Christentumsgeschichte insgesamt als korrupt zu etikettieren, und dabei sind, dieses Negativbild publikumswirksam zu vervielfältigen.³

2. Dialog im Wartestand

2.1 Impulse des II. Vatikanischen Konzils

Hatte das Zweite Vatikanische Konzil (1962-65) mit seiner Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen eine – so schien es – neue Epoche in den Beziehungen zu den großen Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum und Islam eingeläutet⁴ und geradezu eine nachkonziliare Dialogeuphorie entfacht, so sind die Erwartungen aufgrund enttäuschter Hoffnungen heute eher bescheiden: Nüchternheit ist angesagt, ja von einer Besinnungs- und Denkpause war bereits die Rede.⁵ Das eigene Schneckenhaus wird wieder zum Hort der Selbstsicherheit. Dabei hatte das II. Vatikanum – erstmals übrigens in der Konziliengeschichte – den positiven Wert der nichtchristlichen Religionen gewürdigt und damit der Tatsache Rechnung getragen, daß sie für unzählige Menschen erfüllende Existenz- und Sinndeutung sind. Denn als Träger von Kulturen sind Religionen wie Hinduismus, Buddhismus, Judentum oder Islam zugleich ganzheitliche Zivilisationen,

³ Vgl. L. Hagemann, „Wenn die Sehnsucht in uns nicht mehr lebendig ist“. Zur Lage des Glaubens in unserem Land, in: Würzburger Diözesen-Geschichtsblätter, Bd. 51 (1989) 587-598.

⁴ *Declaratio de ecclesiae habitudine ad religiones non-christianas*, in: AAS 58 (1966) 740-744; zitiert nach der approbierten deutschen Übersetzung in: LThK, Das Zweite Vatikanische Konzil, Bd.II. Freiburg-Basel-Wien 1967, 489. Die Erklärung wurde am 28. Oktober 1965 verkündet.

⁵ Vgl. u.a. M. Mildenberger, *Denkpause im Dialog. Perspektiven einer Begegnung mit anderen Religionen und Ideologien*. Frankfurt 1978.

deren Wert- und Ordnungssysteme in der jeweiligen Religion wurzeln. Sie bestimmen die Lebensweise der überwiegenden Mehrheit der Menschheit. Allein schon diese Tatsache böte Anlaß und Grund genug, sich intensiv mit den nichtchristlichen Religionen und ihren je eigenen Ansprüchen auseinanderzusetzen.

2.2 Das Gebetstreffen in Assisi

Ein neuerliches Hoffnungszeichen in der Begegnung der Religionen war zweifelsohne das Treffen von Vertretern der verschiedenen Religionen zum Gebet um den Frieden, zu dem Papst Johannes Paul II. am 27. Oktober 1986 nach Assisi eingeladen hatte. Daß man sich in Rom der Einzigartigkeit dieses Ereignisses bewußt war, geht aus einer Verlautbarung des Präsidenten von „Justitia et Pax“, Kardinal Roger Etchegaray, hervor: „Zum ersten Mal in der Geschichte“, so heißt es da, „hat der Papst eine derartig bedeutende Einladung ergehen lassen: er hat die Verantwortlichen der verschiedenen christlichen Kirchen und der großen Weltreligionen zu einem gemeinsamen Gebetstag für den Frieden eingeladen.“⁶

Fragt man heute nach dem, was von Assisi geblieben ist, dann überwiegt Skepsis. Zwar fand im Sommer 1987 auf Initiative japanischer Buddhisten ein Nachfolgetreffen im Osten von Kyôto statt, doch war insgesamt gesehen die öffentliche Resonanz gering. Dagegen geriet erstaunlicherweise innerkirchlich das Ereignis von Assisi selbst ins Kreuzfeuer der Kritik. In den päpstlichen Verlautbarungen dazu war wiederholt von einer neuen Ära im Verhältnis der Religionen zueinander die Rede.⁷ Der Gedanke der *Einheit* der Menschheit wurde als die zentrale Kategorie hervorgehoben,⁸ eine Einheit, die in der betenden Interaktion von Vertretern der Religionen auf Weltebene ihren sichtbaren Ausdruck gefunden habe. Von seiten der Kritiker wurde dem Papst unterstellt, die Ansprüche der biblischer Botschaft, den Missionsauftrag und die Wahrheitsfrage faktisch aufgegeben zu haben.⁹ Ich will hier nicht näher auf jene erhobenen Vorwürfe eingehen, die sich größtenteils aus einer vor-konziliaren Theologie speisen, stelle jedoch mit Bedauern fest, daß der vom II. Vatikanum angezeigte Weg damit erneut in Frage gestellt beziehungsweise mißdeutet worden ist, und zwar von Kritikern innerhalb der Kirche selbst, die starr an jener apologetischen Haltung der katholischen Kirche festhalten wollen, die längst der Vergangenheit angehört. Statt die Vorgaben des II. Vatikanischen Konzils aufzugreifen und theologisch weiterzuentwickeln mit

⁶ Vgl. OR (D) 16 (1986) Nr. 37 vom 12.9.1986, 6.

⁷ Vgl. etwa OR (D) 16 (1986) Nr. 7 vom 14.2.1986, 2 und Nr. 48 vom 28.11.1986, 8.

⁸ Vgl. z.B. die Weihnachtsansprache des Papstes an die Kardinäle am 22.12.1986, in: OR (D) 17 (1987) Nr.3 vom 16.1.1987.

⁹ Vgl. u.a. P. Beyerhaus, Der Anstoß von Assisi, in: Diakrisis 7 (1986) 92-100; J. Dörmann, Die eine Wahrheit und die vielen Religionen: Anfang einer neuen Zeit. Abensberg 1988, 111-182; vgl. dazu H. Waldenfels, Assisi 1986, in: Theologische Quartalschrift 169 (1989) 24-33; M. Seckler, Der Synodos der Religionen, in: Ebd. 5-24.

Blick auf eine zu entwerfende „Theologie der Religionen“, ist Kraft und Energie für vermeintliche Probleme verschleudert worden, die im Kern einer fundamentalistischen Nabelschau gleichkommen: Was in den Anfangsstadien der ökumenischen Bewegung im Hinblick etwa auf gemeinsame Gebete mit Protestanten damals ernsthaft (!) diskutiert worden ist, wurde angesichts des Ereignisses von Assisi erneut aufgewärmt und wieder aufgetischt.¹⁰

3. Fundamentalistische Tendenzen

Die Diskussion um das Gebetstreffen in Assisi hat fundamentalistischen Kreisen innerhalb der Kirche neuen Auftrieb gegeben. Im Kontext der Religionen bedeutet es dann, daß die wahre Religion selbstverständlich die eigene ist. Dabei ist es religionsphänomenologisch, -geschichtlich oder gesellschaftswissenschaftlich betrachtet eine Binsenweisheit, daß eine von wem auch immer beanspruchte Superiorität schon dadurch relativiert wird, daß sie konkurrierenden Ansprüchen anderer ausgesetzt ist; beanspruchte Superiorität ist zugleich hinterfragte Superiorität.

II. Konkurrierende Ansprüche der Religionen:

Eine religionsphänomenologische Bestandsaufnahme

1. Christliche Optionen

„Was ist der Mensch? Was ist Sinn und Ziel unseres Lebens? Was ist das Gute, was die Sünde? Woher kommt das Leid, und welchen Sinn hat es? Was ist der Weg zum wahren Glück? Was ist der Tod, das Gericht und die Vergeltung nach dem Tode? Und schließlich: Was ist jenes letzte und unsagbare Geheimnis unserer Existenz, aus dem wir kommen und wohin wir gehen?“¹¹ Auf diese Fragen, so das II. Vatikanum in seiner Erklärung „*Nostra aetate*“, wird in allen Religionen Antwort gesucht. Und sie alle, ob Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam, um nur die großen Weltreligionen zu nennen, sie alle geben je eigene Antworten auf diese Fragen. Sie alle bieten dem Menschen je eigene Wege an, sein Heil zu finden.¹²

Für das II. Vatikanische Konzil steht es außer Zweifel, daß es Wahres und Heiliges in den nichtchristlichen Religionen gibt, daß sie „nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet“¹³. Zu klären ist jedoch, inwieweit und in welcher Weise die einzelne konkrete Religion diese Wahrheit widerspiegelt, wobei das Konzil nicht auf die Wahrheit des christlichen Glaubens oder auf Aussagen des kirchlichen Lehramtes zurückgreift, sondern auf Christus hinweist: „denn er ist 'der Weg, die Wahrheit, das Leben' (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen

¹⁰ Vgl. H. Waldenfels, Assisi 1986.

¹¹ *Nostra aetate* Art. 2 a.a.O. 491.

¹² Vgl. meinen Beitrag: Die Frage nach der Wahrheit der Religionen, in: K. Müller/W. Prawdzyk (Hg.), *Ist Christus der einzige Weg zum Heil?* Nettetal 1991, 131-152, auf den ich hier rekurriere.

¹³ *Nostra aetate* Art. 2 a.a.O. 491.

Lebens finden.“¹⁴ Der Angelpunkt ist Jesus Christus. Eine theologische Würdigung der nichtchristlichen Religionen hat sich also an ihrer je eigenen Relation zu Jesus Christus zu orientieren; dabei ist zu fragen, ob und – wenn ja – inwieweit ihre zentralen Glaubensinhalte zum Christusereignis in Beziehung stehen. Von daher ergibt sich ihre je eigene Hinordnung zum „Christusvolk“, wie A. Grillmeier formulierte.¹⁵

Anders als die Erklärung „Nostra aetate“ über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen führt die dogmatische Konstitution „Lumen gentium“ in ihrer Aussage über die je anders geartete Zuordnung der nichtchristlichen Religionen von innen nach außen, mit anderen Worten von größerer Nähe zum Volk Gottes zur größeren Ferne. So läßt „Lumen gentium“ die verschiedene Hinordnung der Religionen zur biblischen Offenbarung deutlicher werden: Insbesondere das Judentum, aber auch der Islam nehmen hier einen bevorzugten Platz ein, weil und insofern sie „unmittelbar, ganz oder teilweise, an der auf Christus hin gegebenen Offenbarung Gottes teilhaben“¹⁶. So hat ihr Verhältnis zum Gottesvolk eine andere Qualität als das der anderen nichtchristlichen Religionen. Diese tiefere Dimension der Verbundenheit liegt in der von Judentum und Islam reklamierten biblischen Tradition. Das II. Vatikanum hat diese in der christlichen Theologie lange verschüttete Art der Interpretation, die auch bei anderen Religionen Heilswertes und auf Christus Hinweisendes entdeckt, in jenen geschichtstheologischen Begriff zusammengefaßt, „in dem schon die Väter das Rätsel der jahrhundertelangen Vorgeschichte des Evangeliums in der Menschheit zu erklären versuchten: 'Praeparatio evangelica'“¹⁷. Deshalb sagt das Konzil mit Blick auf die nichtchristlichen Religionen: „Was sich nämlich an Gutem und Wahrem bei ihnen findet, wird von der Kirche als Vorbereitung für die Frohbotschaft und als Gabe dessen geschätzt, der jeden Menschen erleuchtet, damit er schließlich das Leben habe.“¹⁸ Erstmals wird hier offiziell den nichtchristlichen Religionen eine Bedeutung in der Heilsvermittlung zuerkannt.

Was sich bei den Vätern noch eingrenzend auf die Vorgeschichte des Evangeliums bezog, hat das Konzil ausweitend auf alle nichtchristlichen Religionen, auch auf den Islam als nachchristliche Religion, angewandt, das heißt also, daß die nichtchristlichen Religionen dem Christlichen gegenüber nicht in einem chronologisch zu interpretierenden Früher oder Später, sondern *heilsgeschichtlich* zu sehenden Mehr oder Weniger stehen.¹⁹

¹⁴ Ebd.

¹⁵ A. Grillmeier, Kommentar zu Art. 16 der dogmatischen Konstitution über die Kirche „Lumen gentium“, in: LThK, Das Zweite Vatikanische Konzil, Bd. I. Freiburg-Basel-Wien 1966, 205.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ J. Ratzinger, Das neue Volk Gottes. Entwürfe zur Ekklesiologie. Düsseldorf²1970, 385; siehe Eusebius von Caesarea, Praeparatio Evangelica I,1 (PG 21,28 A-B).

¹⁸ „Lumen gentium“, Art. 16 a.a.O. 207; vgl. Jak 1,17; Joh 1,9; 10,10.

¹⁹ Vgl. dazu L. Hagemann, „Außerhalb der Kirche kein Heil“? Zur Rolle der nichtchrist-

Bei aller positiven Wertung der Aussagen des II. Vatikanums zu den nichtchristlichen Religionen darf nicht übersehen werden, daß seine Argumentation einzig und allein binnentheologisch ist, das heißt, das Konzil hat versucht, vom kirchlichen Selbstverständnis her Bedeutung und Stellung der nichtchristlichen Religionen zu erhellen. So wichtig aus innerkirchlicher Sicht diese Positionsbeschreibung auch sein mag, sie kann deswegen nicht genügen, weil das Selbstverständnis der nichtchristlichen Religionen und ihre konkurrierenden Wahrheits- und Endgültigkeitsansprüche keine Berücksichtigung gefunden haben. Die Erwartungen, die andere Religionen möglicherweise an das Christentum, respektive Kirche(n) haben, sind völlig ausgeblendet.²⁰ Damit wird das Konzil nicht dem je eigenen Anspruch der nichtchristlichen Religionen gerecht. „Die anderen Religionen werden nur insofern anerkannt, als Christen in ihnen das wiederfinden können, was ihrem eigenen Verständnis von Gott, Welt und menschlichem Leben entspricht.“²¹ Deswegen ist die Hochschätzung der anderen Religionen, die das Konzil bekundet, „im Grunde nur eine Hochschätzung des eigenen Glaubens bei den anderen. Sie sind 'auf das Gottesvolk auf verschiedene Weise hingeeordnet', während die Kirche sich selbst unmittelbar als Gottesvolk bezeichnen kann.“²²

Diese auch als Inklusivismus apostrophierte Position ist ebensowenig geeignet, der Wahrheit der Religionen auf die Spur zu kommen, wie jener Exklusivismus, der uns im Axiom „*Extra ecclesiam nulla salus*“ oder in protestantischer Theologie Barthscher Prägung begegnet.²³

Im Wissen um dieses Manko erarbeiteten auf protestantischer Seite Fachleute im Auftrag des Vorstandes der Arnoldshainer Konferenz und der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands eine

lichen Religionen in der Heilsökonomie, in: *A.Th. Khoury/P. Hünermann (Hg.)*, Was ist Erlösung? Die Antwort der Weltreligionen (Herderbücherei 1181). Freiburg-Basel-Wien 1985, 141-155 (Lit).

²⁰ Vgl. *H.-W. Gensichen*, Erwartungen der Religionen an das Christentum, in: ZMR 73 (1989) 195-209; *H.-J. Loth u.a.*, Christentum im Spiegel der Weltreligionen. Kritische Texte und Kommentare. Stuttgart 1986; Religionen, Religiosität und christlicher Glaube: eine Studie, hg. im Auftrag der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) und der Arnoldshainer Konferenz. Gütersloh 1991, 44ff.; 104ff.

²¹ *H. Zirker*, Christentum und Islam, Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz. Düsseldorf 1989, 52.

²² Ebd.

²³ Vgl. *H. Küng*, Gibt es die wahre Religion? Versuch einer ökumenischen Kriteriologie, in: *Ders.*, Theologie im Aufbruch, München-Zürich 1987, 274-306; *P.F. Knitter*, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München 1988, 57-66; *E. Pulsfort*, Christliche Ashrams in Indien. Zwischen dem religiösen Erbe Indiens und der christlichen Tradition des Abendlandes (Münsteraner Theologische Abhandlungen 7). Altenberge 1989, 161-169; *H. Bürkle*, Einführung in die Theologie der Religionen. Darmstadt 1977, 6-35; *P. Meinhold*, Die konkurrierenden Ansprüche der Religionen und Weltanschauungen heute als Herausforderung des Christentums, in: *A. Paus (Hg.)*, Jesus Christus und die Religionen. Graz-Wien-Köln-Kevelaer 1989, 49-93; bes. 63-70; *G. Evers*, Mission – Nichtchristliche Religionen – Weltliche Welt. Münster 1974, 84-150, 183-201.

Studie, die „das Nachdenken über das Verhältnis von christlichem Glauben und anderen Religionen“ forcieren „und zu sachgemäßem Verhalten“ anleiten soll.²⁴ Nach Meinung der Arbeitsgruppe endet die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen „in eindrucksvoller Allgemeinheit, die für die Sache freilich wenig hilfreich ist“²⁵. Deshalb versuchen sie, „die besondere Stellung des christlichen Glaubens im Kreise der Religionen nach seinem Standort wie nach seinem sachlich geforderten Handeln“ zu erörtern.²⁶ Doch schon dieses apriorische Vorverständnis birgt die Gefahr der Engführung auf ein christliches Verständnis der Religionen in sich. Wie das II. Vatikanum argumentiert auch diese Studie rein binnentheologisch, d.h. vom Selbstverständnis der christlichen Kirchen her wird versucht, die Relevanz nichtchristlicher Religionen zu beleuchten.²⁷ Wem es um eine Begegnung mit den nichtchristlichen Religionen geht, der muß nach ihrem eigenen Selbstverständnis fragen und kann nicht christliche Grundüberzeugungen zum Maßstab seiner Argumentation machen. Wo immer die Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen gestellt wird, muß sie aus dem jeweiligen Wahrheitsanspruch der einzelnen Religion selbst erhoben werden.²⁸ Mit anderen Worten: Die Frage nach der Wahrheit der Religionen führt unwillkürlich zu konkurrierenden Wahrheitsansprüchen. Wahrheitsansprüche, sollen und wollen sie mehr sein als Selbstbehauptungen, bedürfen der Begründung und Legitimierung. Und genau hier zeigt sich dann, daß die Begründungszusammenhänge systemintern kohärent sind, das heißt, die vorgegebenen Voraussetzungen, sofern ich mich auf sie einlasse, führen innerhalb der jeweiligen Religion konsequent zum beanspruchten Wahrheitsmonopol: Jede Wahrheit hat eben ihre Methode.²⁹

2. Jüdische Aspekte

„Jüdisches Volk und jüdischer Glaube sind in Vergangenheit und Gegenwart keine in sich geschlossene Einheit. Das Judentum ist vielmehr eine Größe von lebendiger Vielfalt.“³⁰ Trotzdem hat es seine Identität von seinen Ursprüngen her bis in die Gegenwart hinein bewahren können, „auch über die Katastrophen einer höchst wechselvollen Geschichte hinweg – wie etwa die Zerstörungen des ersten (Salomonischen) und des zweiten Tempels mitsamt der

²⁴ Religionen, Religiosität und christlicher Glaube (s. Anm. 20).

²⁵ Ebd. 14.

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. ebd. 108ff.

²⁸ Vgl. H. Waldenfels, Das Christentum im Streit der Religionen um die Wahrheit, in: W. Kern u.a. (Hg.), Handbuch der Fundamentaltheologie, Bd.2. Freiburg-Basel-Wien 1985, 241-265, bes. 245.

²⁹ Vgl. H.-G. Gadamer, Wahrheit und Methode. Tübingen 21965.

³⁰ E.L. Ehrlich, Juden und Judentum, in: P. Fiedler u.a. (Hg.), Studentexte Funkkolleg Religion. Weinheim-Basel-Gütersloh-Düsseldorf 1985, 81; J.P. Asmussen u.a. (Hg.), Handbuch der Religionsgeschichte, Bd.2. Göttingen 1972, 61-264.

Hauptstadt Jerusalem oder zuletzt der Versuch der Nationalsozialisten, die europäische Judenheit zu vernichten“.³¹

Ausschlaggebend für die ungebrochene Vitalität und Dynamik des Judentums waren und sind nach Ernst Ludwig Ehrlich folgende drei Voraussetzungen: „Der Glaube an den einen Gott, der sich als Schöpfer und Erhalter der Welt diesem Volk Israel in besonderer Weise zugewandt, mit ihm in den Vätern Abraham, Isaak und Jakob, später – nach der Befreiung aus der ägyptischen Knechtschaft – in der Wüste durch Mose den Bund geschlossen hat.

Die Offenbarung der Tora als Richtschnur für das Leben in allen seinen Dimensionen – insofern beinhaltet Tora wesentlich mehr, als der christlicherseits leicht mißzuverstehende Begriff 'Gesetz' zu erkennen gibt, indem Israel die Herrschaft Gottes annimmt und sich nach ihr ausrichtet, bezeugt es der Welt das Recht und die Gerechtigkeit, die Gottes Heilswillen für die Menschheit gesetzt hat.

Die Hoffnung auf Erlösung, die für das Volk Israel mit seinem Land (Erez Israel) verbunden ist; wie Gott einst durch die Heilstat der Befreiung aus Ägypten (Exodus) seinen Bund bewährt hat, so wird er auch sein Reich, das Friedensreich für Israel, kommen lassen; dieses Reich wird als die Vollendung von Recht und Gerechtigkeit für alle Völker verstanden.“³²

In der Tat lassen sich diese Momente überall dort verifizieren, wo historisch gesicherte Daten über das frühe Judentum auszumachen sind, also beginnend mit dem babylonischen Exil (586-538 v. Chr.).³³ Diejenigen, die nach Beendigung des Exils 538 v. Chr. nach Jerusalem zurückkehrten, begriffen sich als „Rest Israels“, d.h. als jene Nachfahren des Zwölf-Stämme-Verbandes, die die als Strafgericht Gottes aufgefaßte Katastrophe der Zwangsdeportation nach Babylon überdauert hatten. „Entsprechend diesem Selbstverständnis galt es nun – im Sinne der Mosetradition mit einem neuen Einzug in das von Heiden verwüstete Land Israel – einen Neuanfang zur Verwirklichung der Bundestreue gegenüber dem Bundesherrn Israels zu setzen.“³⁴ Hier offenbart sich das eigentliche Charakteristikum des Judentums: „Zu allen Zeiten seines Bestehens und in allen seinen Widerfahrnissen verstand sich das Judentum als Volk des Bundes, das dem Bundesherrn Israels in einem beson-

³¹ E.L. Ehrlich, *Juden und Judentum* a.a.O. 81.

³² Ebd.; vgl. R. Edelmann, *Das Judentum*, in: J.P. Asmussen u.a. (Hg.), *Handbuch der Religionsgeschichte*, Bd. 2 a.a.O. 191ff.; D. Vetter, *Judentum*, in: A.Th. Khoury (Hg.), *Lexikon religiöser Grundbegriffe. Judentum – Christentum – Islam*. Graz-Wien-Köln 1987, XV-XXi (Lit.); J. Maier, *Das Judentum. Von der biblischen Zeit bis zur Moderne*. München 1973; J. Katz/M. Hershko, *Israel und die Völker*. Kassel 1976; F. Mußner, *Traktat über die Juden*. München 1979.

³³ Vgl. C. Thoma, *Art. Judentum*, in: *Sacramentum Mundi*, Bd.II. Freiburg-Basel-Wien 1968, Sp. 983-993.

³⁴ Ebd. 985: „Diese Stellvertretungs- bzw. Restideologie des Früh-J. ist in Esr 6,13-18 besonders plastisch dargestellt. Demnach wurden bei der Einweihung des wiedererrichteten Tempels u.a. 'zwölf Ziegenböcke entsprechend der Zahl der Stämme Israels als Sündopfer für ganz Israel ...geopfert' (V.17a).“

deren kollektiven Dienst- und Partnerschaftsverhältnis gegenübersteht.³⁵ Eben dieses Selbstverständnis als Bundesvolk, resultierend aus der geglaubten Erwählung durch den souveränen Liebeswillen Gottes (Dt 7,6-9; 9,4-9) bestimmt „Art und Weise des geschichtlichen Handelns des Judentums in der Welt: Das Judentum will als bestellter Erbe Israels die vom Gott Israels gewirkten Heilslehren, -gebote und -geschehnisse zeugnisgebend verkörpern“³⁶. Damit befindet sich das Judentum in einem dauernden Spannungsverhältnis zu den anderen Völkern der Welt, soll es doch vor ihnen für Gott Zeugnis ablegen: „'Erwählung' bedeutet also Mission für die Völker – nicht im Sinne der Bekehrung zu einer bestimmten Religion, wohl aber das Zeugnis für den einen Gott und vor allem auch für das Recht und die Gerechtigkeit, die Er für die Menschheit, also nicht nur für Israel, gesetzt hat. Dies ist prophetischer Universalismus. Israel ist nur Knecht, Werkzeug des einen Gottes.“³⁷

Die Erwählung Israels als eine der zentralen Grundauffassungen des biblischen und nachbiblischen Judentums kulminiert in der Gabe der Tora, die Israel ohne jedwede Vorbedingung, ja selbst ohne ihren Inhalt zu kennen,³⁸ als einziges Volk angenommen hat, während die anderen Völker abweisend reagierten.³⁹ Wenn auch das Wort der Tora nur von Israel gläubig angenommen worden ist, so ist es doch nicht allein darauf beschränkt, sondern für alle da,⁴⁰ wie aus der rabbinischen Tradition erhellt: „Die Tora wurde in der Wüste gegeben, öffentlich und offen, an einem Platz, der niemandem gehört. Die Tora gleicht drei Dingen: Der Wüste, dem Feuer und dem Wasser, damit du daran begreifst, daß so wie diese drei Dinge frei für alle sind, die in die Welt kommen, so sind auch die Worte der Tora frei für alle, die in die Welt

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd. – Zum Erwählungsgedanken vgl. *C. Thoma*, Erwählung, in: *J.J. Petuchowski/C. Thoma*, Lexikon der jüdisch-christlichen Begegnung. Freiburg-Basel-Wien 1989, Sp. 107-112 (Lit.); *Ders.*, Die theologischen Beziehungen zwischen Christentum und Judentum (Grundzüge, Bd.44). Darmstadt 1982, 71-75; *E.L. Ehrlich*, Juden und Judentum a.a.O. 84-87; *D. Vetter*, Art. Erwählung, in: *A.Th. Houry (Hg.)*, Lexikon religiöser Grundbegriffe a.a.O. Sp. 204-208; *J. Maier*, Jüdische Auseinandersetzung mit dem Christentum in der Antike (Erträge der Forschung, Bd.177). Darmstadt 1982, 190ff.; *W. Strotz*, Heilswege der Weltreligionen, Bd. 1. Freiburg-Basel-Wien 1984, 48-51; *P. Lapide/F. Mußner/U. Wilckens*, Was Juden und Christen voneinander denken. Bausteine zum Brückenschlag. Freiburg-Basel-Wien 1978, 42ff.; *K. Schubert*, Christentum und Judentum. Wandel des Verhältnisses beider Religionen zueinander, in: *A. Paus (Hg.)*, Jesus Christus und die Religionen a.a.O. 96ff.

³⁷ *E.L. Ehrlich*, Juden und Judentum a.a.O. 85; vgl. auch *J.J. Petuchowski*, Art. Partikularismus und Universalismus, in: *Ders./C. Thoma*, Lexikon der jüdisch-christlichen Begegnung a.a.O. 277-280 (Lit.).

³⁸ Vgl. Ex 24,7. „Wir wollen tun und hören“ wird dahingehend interpretiert, daß Israel bereit war, die Tora auf sich zu nehmen, ehe es um den Inhalt wußte: Babylonischer Talmud, Traktat Shabbat 88a.

³⁹ Vgl. *E.L. Ehrlich*, Juden und Judentum a.a.O. 85; *J. Maier*, Jüdische Auseinandersetzung mit dem Christentum in der Antike a.a.O. 174ff.

⁴⁰ Vgl. *K. Schubert*, Christentum und Judentum a.a.O. 96-100.

kommen.⁴¹ Damit wird nicht nur jede nationalistische Engführung der Tora-Theologie ausgeschlossen, sondern ein umfassender Universalismus angezeigt,⁴² denn durch seinen paradigmatischen Toragehorsam nimmt Israel eine universale Aufgabe wahr. Der Vollzug der Tora, auf die das erwählte Gottesvolk verpflichtet ist, und die Erfüllung der Tora zielen ab auf die Vollendung der Geschichte in der messianischen Zeit und führen letztendlich zur Erlösung Israels und aller anderen Völker.

Davon bleibt der von Israel geforderte Alleinverehrungsanspruch Jahwes unberührt, wie ihn u.a. Dt 4,39 formuliert: „So erkenne heute und nimm dir zu Herzen, daß Jahwe der (wahre) Gott im Himmel droben und drunten auf Erden ist, sonst keiner.“ Mögen auch partikularistische Erwählungsgewißheit und Heilshoffnung für Israel aufgrund des strikten Monotheismus dazu geführt haben, die Religionen der Nicht-Israeliten mehrheitlich abzuqualifizieren und für nichtig zu erklären, so wird im Zusammenhang mit dem Gedanken religiöser Toleranz gern auf Mal 1, 11 verwiesen: „Denn vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Niedergang ist mein Name groß unter den Völkern, und an jedem Orte wird meinem Namen ein Rauchopfer dargebracht und eine reine Opfertgabe, denn mein Name ist groß unter den Völkern, spricht Jahwe Zebaoth.“⁴³ In der Tat scheint hier Maleachi „im Kultus selbst der heidnischen Völker eine wahre Gottesverehrung anzuerkennen“⁴⁴. Dessen ungeachtet wird in der rabbinischen Literatur allgemein ein Absolutheitsanspruch vertreten, wenn auch hier Ansätze zu einer offeneren Haltung Andersgläubigen gegenüber zu verzeichnen sind,⁴⁵ wie beispielsweise aus den von den Rabbinen aufgezählten „Sieben Geboten der Söhne Noachs“ hervorgeht. Danach kann auch ein Nichtjude Anteil an der kommenden Welt haben, und zwar in gleicher Weise wie ein Jude, „der den 613 göttlichen Geboten unterworfen ist“⁴⁶.

⁴¹ E.L. Ehrlich, *Juden und Judentum* a.a.O. 85: vgl. J. Katz/M. Hershko, *Israel und die Völker*. Kassel 1976.

⁴² Vgl. J.J. Petuchowski, *Bekannte und unbekannte Gottesbünde*, in: A. Falaturi u.a. (Hg.), *Universale Vaterschaft Gottes. Begegnung der Religionen*. Freiburg-Basel-Wien 1987, 13-31; W. Groß, *YHWH und die Religionen der Nicht-Israeliten*, in: *Theologische Quartalschrift* 169. Jg. 1 (1989) 34-44; E. Zenger, *Jahwe, Abraham und das Heil aller Völker – Ein Paradigma zum Thema Exklusivität und Universalismus des Heils*, in: W. Kasper (Hg.), *Absolutheit des Christentums (Quaestiones disputatae 79)*. Freiburg-Basel-Wien 1977, 39-62; N. Lohfink, *Die Religion der Patriarchen und die Konsequenzen für eine Theologie der nichtchristlichen Religionen*, in: *Ders.*, *Bibelauslegung im Wandel*. Frankfurt 1967, 107-128.

⁴³ Vgl. A. Abécassis, *Der Blick des Judentums*, in: P. Eicher (Hg.), *Neue Summe Theologie* 3. Freiburg-Basel-Wien 1989, 435-450; hier: 437; J.J. Petuchowski, *Absolutheitsanspruch*, in: *Ders./C. Thoma*, *Lexikon der jüdisch-christlichen Begegnung* a.a.O. 10; *Ders.*, *Bekannte und unbekannte Gottesbünde* a.a.O. 17-20.

⁴⁴ J.J. Petuchowski, *Absolutheitsanspruch* a.a.O. 10.

⁴⁵ Vgl. ebd. 11.

⁴⁶ A. Abécassis, *Der Blick des Judentums* a.a.O. 437; U. Fixler, *The Seven Commandments of the „Sons of Noah“*. Ramat Gan 1976; M. Guttmann, *Das Judentum und seine Umwelt. Eine Darstellung der religiösen und rechtlichen Beziehungen zwischen Juden und Nichtju-*

Grundsätzlich ist es also für Nichtjuden nicht nötig, Juden zu werden, um das Heil zu erlangen. In der prophetischen Verheißung von der Völkerwallfahrt in Jes 2,2-5 spiegelt sich jener visionäre Universalismus wider, den die Propheten für die Endzeit als Zeichen der Herrschaft Gottes über alle Völker erwarten⁴⁷ und der ihr friedliches Miteinander jenseits aller Erwählungskonkurrenz so beschreibt: „In der Folge der Tage wird es geschehen: Da wird der Berg des Hauses Jahwes festgegründet stehen an der Spitze der Berge und erhaben sein über die Hügel. Zu ihm strömen alle Völker. Dorthin pilgern viele Nationen und sprechen: 'Auf, laßt uns hinaufziehen zum Berge Jahwes, zum Haus des Gottes Jakobs! Er lehre uns seine Wege, und wir wollen auf seinen Pfaden wandeln. Denn von Zion wird ausgehen das Gericht und das Wort Jahwes von Jerusalem.' Dann wird er richten zwischen den Völkern und vielen Nationen Schiedsrichter sein. Sie werden umschmieden ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Speere zu Winzermessern. Nimmer wird Volk gegen Volk zum Schwerte greifen; üben wird man nicht mehr zum Krieg. Haus Jakobs wohlan, laßt uns wandeln im Licht Jahwes!“

3. Islamische Anschauungen

Der Islam erhebt den Anspruch, die letzte und definitiv-gültige Gestalt der Religion überhaupt zu sein;⁴⁸ keine neue Religion im eigentlichen Sinne, sondern die Restituierung der ursprünglich reinen Religion Abrahams, des ersten Muslims,⁴⁹ jener Religion also, die – im Laufe der Zeit von Juden und Christen verfälscht⁵⁰ – nunmehr im Islam neu erstrahlt. Damit verlieren alle anderen Religionen ihre universale Geltung und besitzen nur noch für ihre jeweiligen Anhänger eine relative Gültigkeit. An ihre Stelle ist – absolut unüberbietbar – der Islam getreten.

Vornehmlich Juden und Christen kommt als sogenannten „Schriftbesitzern“ eine Sonderstellung zu, insofern sie als „Schutzbefohlene“ des Islams gelten, die eine relative Religionsfreiheit genießen.⁵¹

den mit besonderer Berücksichtigung der talmudisch-rabbinischen Quellen, I.Bd. Berlin 1927, 98ff.

⁴⁷ Vgl. Mich 4,1-3; Jes 9,6; 11,6-9.

⁴⁸ Vgl. *A.Th. Khoury*, Der Islam, in: *Ders. (Hg.)*, Lexikon religiöser Grundbegriffe a.a.O. XXXI-XXXVII (Lit.); *Ders.*, Der Islam. Sein Glaube – seine Lebensordnung – sein Anspruch (Herder Taschenbuch 1602). Freiburg-Basel-Wien 1988, 29-31; *L. Hagemann*, Der Islam in seinem Selbstverständnis und Anspruch, in: *W. Wanzura (Hg.)*, Moslems im Strafvollzug. Altenberge 1982, 44-64; *J. Pedersen*, Der Islam und seine Vorgeschichte, in: *J. Asmussen u.a. (Hg.)*, Handbuch der Religionsgeschichte, Bd.3. Göttingen 1975, 351ff. – Den Koran zitieren wir nach der Übersetzung von *A.Th. Khoury*. Gütersloh ²1992.

⁴⁹ Zur „Religion Abrahams“ vgl. *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung (Religionswissenschaftliche Studien 4). Würzburg-Altenberge ²1990, 35-38 (Lit.); *Ders.*, Propheten – Zeugen des Glaubens. Koranische und biblische Deutungen (Religionswissenschaftliche Studien 26). Würzburg-Altenberge ²1993, 53-60.

⁵⁰ Zum Vorwurf der „Schriftverfälschung“ siehe *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung a.a.O. 54f. (Lit.).

⁵¹ Vgl. *A.Th. Khoury*, Toleranz im Islam (Religionswissenschaftliche Studien 8). Alten-

Über seinen Absolutheitsanspruch hinaus besteht der Islam darauf, dem alleinigen Willen Gottes, wie er im Koran seinen Niederschlag gefunden hat, in allen Bereichen des menschlichen Lebens zum Durchbruch zu verhelfen. Seine als göttliche Offenbarung verstandene Lehre, die in ihrem Totalitätsanspruch den ganzen Menschen in aller Vielschichtigkeit seiner Existenz – als Individuum, als Glied einer Gemeinschaft, als Bürger eines Staates – zu erfassen sucht und durch Vorschriften zu regeln beansprucht, ist kein theoretisches Lehrgebäude, sondern konkrete, praktische Lebensordnung: Verbindliche Glaubenssätze, sittliche Gebote und Verbote als Norm des Handelns gehören ebenso dazu wie das Leben des einzelnen, der Familie und der Gemeinschaft normierende Weisungen, ferner die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und der internationalen Beziehungen abdeckende gesetzliche Bestimmungen. Allen diesen Vorschriften hat sich jeder Mensch, der in einem islamisch regierten Staat lebt, in unbedingtem Gehorsam gegenüber dem souveränen Willen Gottes zu unterwerfen, sie als gottgewollte Normen anzunehmen und zu erfüllen. Denn: „Gott sagt die Wahrheit, und er führt den (rechten) Weg“ (Koran 33,4).⁵²

Aufgrund dieser Bindung des gesellschaftlich-politischen Lebens an das von Gott erlassene und von Muhammad (ca. 570-632 n. Chr.) authentisch interpretierte und angewandte Gesetz – der Islam kennt keine Trennung von Glaubensgemeinschaft und politischer Gesellschaft, von Religion und Staat – wird der islamische Staat als Theokratie bezeichnet; sein Ziel ist es, den Rechten Gottes überall auf Erden Geltung zu verschaffen, wie es im Universalanspruch des Islams zum Ausdruck kommt.⁵³

In der Überzeugung, „die beste Gemeinschaft unter den Menschen“ (Koran 3,110) aufzubauen und den Gottesstaat auf Erden zu errichten, drückt sich der Universalanspruch des Islams aus. Aufgrund dieses Anspruchs proklamiert der Islam seine Lebensordnung als universal gültig und als im Grundsatz verbindlich für alle Gesellschaften und Staaten. Deswegen fühlt sich der Islam verpflichtet, den Herrschaftsbereich des islamischen Staates auszuweiten, den Normen der islamischen Lebens- und Gesellschaftsordnung zur universalen Geltung zu verhelfen, um so eine einheitliche Gesellschaft unter islamischem Gottesrecht aufzubauen, die möglichst alle Menschen umfassen soll. Dieser Universalanspruch läßt sich mit der traditionellen Maxime so umschreiben:

berge ²1986; H. Busse, Die theologischen Beziehungen des Islam zu Judentum und Christentum. Grundlagen des Dialogs im Koran und die gegenwärtige Situation (Grundzüge 72). Darmstadt 1988; H. Zirker, Christentum und Islam. Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz. Düsseldorf 1989; J. Boumann, Der Koran und die Juden. Die Geschichte einer Tragödie. Darmstadt 1990.

⁵² Vgl. L. Hagemann, Moralische Normen und ihre Begründung im Islam. Altenberge 1982 (Lit.).

⁵³ Ders., Zwischen Religion und Politik, in: Ders./E. Pulsfort (Hg.), „Ihr alle aber seid Brüder“. Festschrift für A. Th. Khoury (Religionswissenschaftliche Studien 14). Würzburg-Altenberge ²1991, 244-260.

„Der Islam herrscht, er wird nicht beherrscht.“⁵⁴ Zwar weiß auch der Koran um die faktische Pluralität der Religionen, empfiehlt aber, dieses Phänomen, weil vorläufig offensichtlich unvermeidbar, als eine Probe durch Gott zu betrachten (Koran 5,48). Weil der Islam von seinem Selbstverständnis und Anspruch her sich als die einzig wahre Religion versteht, haben andere Religionen entweder keine Existenzberechtigung mehr oder werden, wie etwa Juden und Christen, weil „Schriftbesitzer“, geduldet. Als das „Siegel der Propheten“ (Koran 33,40) stellt Muhammad den Abschluß und Höhepunkt der Prophetengeschichte dar. Wer deswegen „eine andere Religion als den Islam sucht, von dem wird es nicht angenommen werden“ (Koran 3,85). Denn: „Die Religion bei Gott ist der Islam“ (Koran 3,19).⁵⁵

4. Hinduistische Perspektiven

Der Hinduismus, ein an keine Gründergestalt gebundenes Kollektiv von Religionen, vertritt einen Universalanspruch durch – wie G. Lanczkowski formulierte – „Inklusivismus“, durch sein erstaunlich großes Absorptionsvermögen. Aber die Autorität des Veda, der normativen heiligen Schrift, darf nicht in Frage gestellt werden.⁵⁶

Im Gegensatz zu anderen Religionen kennt der Hinduismus keine allgemeinverbindliche Glaubenslehre. Er versteht sich in seinen unterschiedlichen Schattierungen letztlich als die „ewige Religion“ (sanatana dharma), die seit jeher bestand und in immer neuer Weise von Weisen und Sehern, die teils als göttliche Avatara (Inkarnationen) gelten, überliefert worden ist.

Wenn man nicht bereits die Religion der Indus-Kulturen als Vorstufe des Hinduismus ansehen will, läßt sich sein Beginn in der vedischen Periode (ca. 1200-900 v. Chr.) festmachen, die ihren Namen dem religiösen Schrifttum, dem Veda, verdankt. In der Zeit des Brahmanismus (ca. 900-400 v. Chr.), dessen Kennzeichen die Ausbildung des Kastenwesens, verstärkter Glaube an die Reinkarnation und das Karma-Gesetz mit seiner Vergeltungskausalität aller Taten sind, spielen die Upanishaden, die ältesten philosophischen Traktate der Inder, eine gewichtige Rolle. Sie repräsentieren den bedeutendsten Teil der Literatur des Brahmanismus und enthalten eine tief sinnige Erlösungsmystik, die in der Erkenntnis der Identität von Atman und Brahman gipfelt: „Brahman läßt sich am ehesten als Urgrund oder Urprinzip alles Seienden und einzig

⁵⁴ Ausspruch Muhammads: Vgl. *Bukhari*, Sahih. Kairo 1987/ H 1315, K 23,80; vgl. auch Koran 4,141.

⁵⁵ Zur islamischen Sicht der Heilsgeschichte vgl. u.a. *M. Talbi*, Der Blick des Islams, in: *P. Eicher* (Hg.), Neue Summe Theologie 3 a.a.O. 451-455; *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung a.a.O. 39-43.

⁵⁶ *G. Lanczkowski*, Begegnung und Wandel der Religionen. Düsseldorf-Köln 1971, 115; *P. Hacker*, Kleine Schriften, hrsg. von L. Schmithausen, Wiesbaden 1978; *U. Schneider*, Einführung in den Hinduismus, Darmstadt 1989; *F. Moller-Kristensen*, Indische Religionen, in: *J.P. Asmussen u.a.* (Hg.), Handbuch der Religionsgeschichte, Bd.2 a.a.O. 373ff.; ebd. 419-470: Der Hinduismus; *J. Gonda*, Die Religionen Indiens, Bde. I/II (Religionen der Menschheit, Bd. 11/12). Stuttgart 1960/63.

reales, unveränderliches Sein umschreiben, im Unterschied zur vielfältigen, werdenden und vergehenden, mit Eigenschaften versehenen Objektwelt, die als eigentliche Realität zu bezeichnen Illusion (Maya) wäre. Brahman steht als ungeteiltes Ganzes und All-Einheit völlig jenseits jeder Erscheinungswelt, ist aber zugleich der sie zutiefst durchdringende Grund.⁵⁷ Atman meint das wahre Selbst des Menschen, seinen „göttlichen Urgrund, der im tiefsten Unbewußten des Menschen ruht, den in jedem Seienden eingeschlossenen Teil des Brahman, der aber wiederum das ganze Brahman enthält“.⁵⁸ Die upanishadischen Weisen und Seher kamen zu der Erkenntnis, daß das Eine hinter der Vielfalt der Erscheinungswelt, also der Urgrund, Brahman, identisch sei mit dem Seelengrund, Atman, d.h. Makrokosmos und Mikrokosmos haben denselben Seinsgrund und beiden wohnt dasselbe Streben inne, nämlich „sich in der uranfänglichen Einheit zu reintegrieren“.⁵⁹ In der Erkenntnis dieser „Identität von Atman und Brahman erlangt der Mensch gemäß den Upanishaden Moksha, d.h. die Befreiung aus der Kette der Wiedergeburten“.⁶⁰

Für den einzelnen Menschen bedeutet diese Einheitserkenntnis, daß er das Göttliche in sich, in seinem Selbst, in seinem Inneren trägt und so auf dem Weg ins eigene Innere „der Transzendenz begegnen und die eigene Göttlichkeit 'realisieren'“⁶¹ kann. Weil diese Einheitserkenntnis oder All-Einheitsmystik zu Ende der vedischen Periode aufgekommen ist, wird sie auch als „Vedanta“ bezeichnet, abgeleitet von „Veda-anta“, „Ende des Veda“. Weil Einheit „Advaita“ (A-dvaita: „Nicht-Zweiheit“) heißt, spricht man auch von der „Schule des Advaita-Vedanta“.

Um zur Identitätserkenntnis von Atman und Brahman zu gelangen, wurden in der Periode des Yoga (ca. 500 v. Chr. – 500 n. Chr.) Praktiken der Körper- und Geisteskontrolle entwickelt, um mit diesen Mitteln die erlösende Erkenntnis oder gar die Erlösung selbst zu erreichen und „in weltentrücktem Zustand unmittelbaren Schauens und Erlebens auf übernormale Weise mit dem Absoluten in Verbindung zu treten und so seine eigene Ewigkeit zu verwirklichen“.⁶²

Die Zeit um 800 n. Chr. ist als Beginn einer Systematisierung der upanishadischen Einheitsspekulationen im Hinduismus anzusehen, der von da an durch den Philosophen Shankara (788-820) seine maßgebliche Entfaltung und Ausprägung erhielt. In seiner Lehre verband Shankara die offensichtlich bereits

⁵⁷ E. Pulsfort, *Christliche Ashrams in Indien*, a.a.O. 47 (Lit.).

⁵⁸ Ebd. 48.

⁵⁹ M. Eliade, *Yoga. Unsterblichkeit und Freiheit*. Zürich 1977, 53.

⁶⁰ E. Pulsfort, *Christliche Ashrams in Indien*, a.a.O. 48.

⁶¹ R. Hummel, *Licht aus Asien? Hinduismus und Buddhismus im Westen*, in: P. Fiedler u.a. (Hg.), *Studientexte Funkkolleg Religion* a.a.O. 166; vgl. A. Wilke, *Das Alleinsichende – Einheit und Vielfalt in Advaita Vedanta*, dargestellt an Katha-Upanisad 5,15, in: H.-J. Braun/D.J. Krieger (Hg.), *Indische Religionen und das Christentum im Dialog*. Zürich 1986, 97-118.

⁶² E. Pulsfort, *Christliche Ashrams in Indien*, a.a.O. 48.

„aus vorarischer Zeit stammende hingebungsvolle Gottesliebe (Bhakti) mit dem Erkenntnisdrang der Arier und der mystischen Einheitsschau der Upanishaden. Seine Lehre ist der reine Advaita, d.h. die Nicht-Zweiheit von erfahrenem Subjekt (Mensch/Welt) und erfahrenem Objekt (Gott). Transzendenz und Immanenz verschmelzen in einem Punkt, der außerhalb gewöhnlicher Erfahrungs- und Denkhorizonte liegt ... Das Wesen der mikrokosmischen und makrokosmischen Welt ist die Einheit, die nur in der Vorstellung des Menschen auseinanderfällt.“⁶³

Erst auf dem Hintergrund dieser im Denken der Hindus tief verwurzelten mystischen Einheitserkenntnis klärt sich ihr Verhältnis zu anderen Religionen. „Vollkommene Wahrheit“, so der Gründer des „Institute of Oriental Philosophy“ in Vrindaban Svami Bon Maharaj, „vollkommene Wahrheit, d.h. absolute Wahrheit ist in der Veden-Religion enthalten – die anderen Religionen sind teilweise wahr... Die absolute Religion muß notwendig alle in relativen Religionen enthaltenen Wahrheiten einschließen, weil nichts unabhängig vom Absoluten existieren kann.“⁶⁴

Alle empirischen Religionen, so könnte man sagen, repräsentieren nur Teilaspekte der eigenen universalen Wahrheit: „Wahrheiten, die sich, wenn überhaupt, in anderen Religionen finden, waren in ihren (d.h. der klassischen Hindu-Denker) Augen von ihrer eigenen Religion entliehen und konnten im besten Falle unvollkommene Nachahmungen sein. Der heutige Hindu kennt sogar eine eigene 'Erfüllungstheologie', nach der die Wahrheiten des Christentums (und in den anderen Religionen) unvollkommen sind und der Erfüllung durch die absolute Wahrheit in der einen transzendentalen Religion des Vedanta bedürfen.“⁶⁵ Die faktische Vielfalt von Religionen ist notwendig, „um einer Vielheit von Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und unterschiedlicher Entwicklung den je eigenen Weg zu eröffnen, den je eigenen Zugang zur Gottheit zu ermöglichen“⁶⁶. Dahinter sehen die Hindus aber eine „übergreifende intentionale Einheit, insofern sie alle versuchen, den Menschen einen Zugang zur Gottheit (oder zur letzten Realität, zum Absoluten) und zum wie immer definierten Heil zu eröffnen“⁶⁷. Das betrifft letztendlich alle Religionen der Menschheit. Wo immer unversöhnliche Gegensätze aufzutreten scheinen, sehen die Hindus sie „eingebettet in den Rahmen einer

⁶³ Ebd. 63; vgl. H. von Glasenapp, Der Stufenweg zum Göttlichen. Shankaras Philosophie der All-Einheit. Baden-Baden 1948.

⁶⁴ B.H. Bon, in: G. Szczesny (Hg.), Die Antwort der Religionen. München 1964, 174.

⁶⁵ G. Chemparathy, Christlicher Glaube in der Begegnung mit dem Hinduismus, in: A. Bsteh (Hg.), Dialog aus der Mitte christlicher Theologie (Beiträge zur Religionstheologie 5). Mödling 1987, 43-84; Zitat 62f.; vgl. auch H. Bürkle, Der christliche Anspruch angesichts der Weltreligionen heute, in: W. Kasper (Hg.), Absolutheit des Christentums (Quaestiones disputatae 79) a.a.O. 95f.

⁶⁶ H. v. Stietenron, Hinduistische Perspektiven, in: H. Küng u.a., Christentum und Weltreligionen. Islam – Hinduismus – Buddhismus. München 1985, 220.

⁶⁷ Ebd.; vgl. G. Mensching, Der offene Tempel. Die Weltreligionen im Gespräch miteinander. Stuttgart 1974, 181-183.

Komplementarität und versuchen, sie in einen übergreifenden Zusammenhang einzuordnen“⁶⁸. Als konkretisierendes Beispiel sei etwa auf den berühmten Kalipriester Ramakrishna (1836-1886) hingewiesen, der von sich bekannte, „in mystischen Visionen nacheinander die geistige Einheit mit Kali, der Mutter des Weltalls, mit Shiva und dem All-Einen der Vedanta erfahren zu haben und dann in späteren Erfahrungen auch mit Muhammad und Christus eingeworden zu sein. Er rühmte sich, die drei Religionen Indiens durchlebt zu haben, und lebte schließlich von der Überzeugung, daß die mystische Erfahrung im letzten alle Unterscheidungen transzendiert und alle Religionen nur viele Wege zu dem ewigen All-Einen darstellen.“⁶⁹

Sarojini Naidu, ein spiritueller Führer des neueren Hinduismus, vergleicht die verschiedenen Religionen mit den unterschiedlichen Farbtönen, die ein Beobachter an einem Opal entdecken kann, wenn er den Edelstein aus verschiedenen Blickwinkeln ins Visier nimmt: „Drehe ihn (den Opal) nach der einen Seite, so siehst du Blau, drehe ihn nach der anderen Seite, so siehst du Rosa, drehe ihn noch einmal, und du schaust das Grün des Grases auf dem Felde.“⁷⁰

Die verschiedenen Religionen, so wird zum Ausdruck gebracht, spiegeln – wie die Farbtöne eines Edelsteins – die eine in allen Religionen anzutreffende Heilswahrheit aus unterschiedlichen Blickwinkeln wider. „Die Religionsstifter stehen daher mit ihrem Wahrheitsanspruch gleichwertig nebeneinander. Diese heben sich mit ihrer Verkündigung nicht auf; sie ergänzen einander zu dem einen, sie alle umgreifenden Licht.“⁷¹

In seiner bedeutsamen Rede in der Frankfurter Paulskirche am 22. Oktober 1961 sagte Sarvapalli Radhakrishnan (1888-1975) – zu seiner Zeit einer der führenden Persönlichkeiten des christlich-hinduistischen Meinungsaustausches – u. a. folgendes: „Die verschiedenen Glaubensbekenntnisse sind die verschiedenen Finger der liebenden Hand des Höchsten. Sie wenden sich an alle und bieten Vollkommenheit des Seins für alle ... Jede Religion wird es lernen, unter Aufrechterhaltung ihrer Individualität, die Werte der anderen anzuerkennen.“⁷² Wer weiß, daß alle Religionen ja im Grunde ein und dasselbe Ziel haben, so Peter Gerlitz in seiner Kommentierung, der „hat einen

⁶⁸ H. v. Stietencron, *Hinduistische Perspektiven* a. a. O. 223; H. Bürkle, *Hinduistische und buddhistische Heilswege im Lichte der christlichen Endzeithoffnung*, in: W. Strolz/S. Ueda (Hg.), *Offenbarung als Heilerfahrung im Christentum, Hinduismus und Buddhismus*. Freiburg-Basel-Wien 1982, 75f.

⁶⁹ H. Waldenfels, *Der Absolutheitsanspruch des Christentums und die großen Weltreligionen*, in: J. Beutler/O. Semmelroth (Hg.), *Theologische Akademie* 11. Frankfurt 1974, 45; vgl. M. Kämpchen (Hg.), *Sri Ramakrishna. Ein Werkzeug Gottes sein*. Zürich 1988, 9-33.

⁷⁰ Zitat bei E. Benz, *Ideen zu einer Theologie der Religionsgeschichte*. Wiesbaden 1960, 486.

⁷¹ P. Meinhold, *Die Religionen der Gegenwart* (Herderbücherei 656). Freiburg-Basel-Wien 1978, 27.

⁷² Zitiert bei P. Gerlitz, *Kommt die Welteinheitsreligion? Das Christentum und die anderen Weltreligionen zwischen gestern und morgen*. Hamburg 1969, 100.

Grad der Vollkommenheit des Glaubens erreicht, wie ihn keine der bestehenden Religionen anzubieten vermag“.⁷³

Als „eine beispielgebende Geschichte religiöser Harmonie und friedlicher Koexistenz“⁷⁴ erscheint bei S. Radhakrishnan die indische Geschichte trotz der disparaten Vielfalt ihrer Traditionen, weil sie auf dem „Geist des Verständnisses“ basiert, der „Vorurteile und Irrtümer beseitigt und sie als verschiedene Äußerungen einer einzigen Wahrheit miteinander verbindet“⁷⁵. Alles, was die Religionen voneinander trennt, wird der Vorläufigkeit empirischen Denkens zugeordnet, d.h. S. Radhakrishnan versucht, die hinduistische Grundauffassung vom mayahaften Charakter aller Empirie umzusetzen „in die aller Vorstellungen entleerte indische Anschauungslosigkeit der mystischen brahma-Erfahrung“⁷⁶. Damit erscheint alles das, was in Zeit und Geschichte konkreten Ausdruck gefunden hat, etwa in Glaubensbekenntnissen, symbolischen Aussagen, Riten usw., als Vorform oder Vorstufe jener Transzendenzerfahrung, wie sie allein die hinduistische Einheitserkenntnis ermöglicht: „Nur die eigene hinduistische Überlieferung ist dieser Begrenztheit im Zeitlichen insofern entnommen, als sie in ihren mannigfachen Gestaltungen Manifestation eben dieses 'Zeitlosen' in allen Religionen ist. Der Rückzug aus der Welt des Anschaulichen als dem hinduistischen Grundprinzip wird zur Basis für das Postulat einer 'Religion in den Religionen'.“⁷⁷ Im Rahmen seiner hinduistischen Gesamtschau der Religionen greift S. Radhakrishnan auf die Hypothese eines organischen Wachstumsprozesses zurück. Das Ziel dieses Prozesses deckt sich nach ihm mit der hinduistischen religiösen Grunderfahrung, deren Inhalt aufgrund der Identität von Brahman und Atman jeder geschichtlichen Konkretion entbehrt, also zeitlos und allgemein ist. „Das goldene Zeitalter“, so sagt er, „liegt in einer erschauten Zukunft, nicht in einer erdichteten Vergangenheit.“⁷⁸ Und so vergleicht er die religiöse Wahrheitssuche mit der wissenschaftlichen Wahrheitsfindung: „Wenn für die Wissenschaft die Wahrheit etwas ist, dem wir uns mit dem Ablauf der Zeit schrittweise nähern, so muß dies für die Religion nicht unbedingt anders sein. Warum sollen wir annehmen, daß gerade in der Religion die Wahrheit eine Überlieferung aus vergangener Zeit sei, welche wir eifersüchtig zu hüten haben, damit wir uns nicht immer weiter von ihr entfernen?“⁷⁹ Nein, nicht eine Rückschau und -besinnung auf Wahrheitsdefinitionen aus längst vergan-

⁷³ Ebd. – Zum Aufbruch hinduistischer und verwandter Bewegungen in den Westen informiert detailliert G. Hummel, *Indische Mission und neue Frömmigkeit im Westen*. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1980.

⁷⁴ H. Bürkle, *Der christliche Anspruch angesichts der Weltreligionen heute* a.a.O. 98.

⁷⁵ S. Radhakrishnan, *Die Gemeinschaft des Geistes. Östliche Religionen und westliches Denken*. Baden-Baden 1961, 321; *Ders.*, *Indisches Erbe*. Gladenbach 1980.

⁷⁶ H. Bürkle, *Der christliche Anspruch angesichts der Weltreligionen heute* a.a.O. 99.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ S. Radhakrishnan, *Meine Suche nach Wahrheit*. Gütersloh 1961, 50.

⁷⁹ Ebd.

genen Zeiten ist vonnöten, sondern jene mystische Erfahrung, die einen in Raum und Zeit gefaßten Wahrheitsbegriff ins Zeitlos-Ewige transzendiert und auf diese Weise die transzendente Einheit aller Religionen im mystischen Erlebnis vorwegnimmt.

5. Buddhistische Sichtweisen

Während sich die Ursprünge des Hinduismus in vorgeschichtlicher Zeit verlieren, steht am Anfang des aus ihm hervorgegangenen Buddhismus eine historische Gestalt: Siddharta Gautama Shakyamuni (ca. 560-480 v. Chr.), der seit seinem Erleuchtungserlebnis in Bodhgaya den Titel „der Buddha“, d.h. der Erleuchtete/Erwachte, führt. „Die Absage sowohl an die brahmanische Bevormundung wie an das herrschende Kastensystem machte die Buddha-bewegung zu einem Angebot für alle Menschen, Männer und Frauen, Kasten-angehörige und Kastenlose, Volksgenossen und Fremde, damit zur späteren Weltreligion“⁸⁰ etwa 150 Jahre nach dem Tode des Gründers.

Die Entwicklung des Buddhismus als Religion hat zu verschiedenen Schulrichtungen geführt, z.B. zum Theravada oder Hinayana (Kleines Fahrzeug), wonach nur jenen aus eigener Kraft die Erlösung, die Fahrt ins Nirvana möglich ist, die sich streng an die Gebote des Mönchtums halten, oder zum Mahayana (Großes Fahrzeug), demzufolge der Heilsweg allen Anhängern zugänglich ist; ferner sind die Shunyavada- und Yogacara-Schule, der Zen-Buddhismus und der sogenannte tantrische Buddhismus in seiner nichtshaktistischen und shaktistischen Form zu nennen.⁸¹ „So ist eine verwirrende Fülle verschiedenartiger Religionsformen auf der Grundlage der Lehre des Buddha entstanden, und diese Verschiedenheit geht so weit, daß bei manchen Formen die gemeinsame Grundlage nur mehr schwach durchschimmert. Gelegentlich ist man jedoch überrascht, wieviel vom Geist der alten Lehre auch an entlegenster Stelle weiterlebt oder oft ganz spontan wieder lebendig wird.“⁸²

Auch wenn die buddhistischen Mönche einen Missionsauftrag erhielten, die Lehre Buddhas zu verkünden – das Wissen um die Universalität des Leidens, um den Ursprung des Leidens, die Möglichkeit seiner Aufhebung –, so waren sie doch gehalten, nur auf Aufforderung hin zu agieren. Als Begründer der buddhistischen Weltmission gilt König Ashoka, der von 268-233 v. Chr. regierte und Glaubensboten in die Nachbarländer seines indischen Reiches bis

⁸⁰ H. Waldenfels, Das Christentum im Streit der Religionen um die Wahrheit a.a.O. 254; vgl. H. Bechert, Buddhistische Perspektiven, in: H. Küng u.a., Christentum und Weltreligionen a.a.O. 415ff.; A. Fernando, Zu den Quellen des Buddhismus (Topos Taschenbücher 169). Mainz 1987; F. Moller-Kristensen, Der Buddhismus, in: J.P. Asmussen u.a. (Hg.), Handbuch der Religionsgeschichte, Bd. 2 a.a.O. 470-506.

⁸¹ Vgl. zur Erstinformation A.Th. Houry, Buddhismus, in: E. Brunner-Traut (Hg.), Die fünf großen Weltreligionen (Herderbücherei 488). Freiburg-Basel-Wien 1974, 48ff.; H. Bechert, Vom Theravada zum Reinen Land: Formen buddhistischen Denkens und Lebens, in: H. Küng u.a., Christentum und Weltreligionen a.a.O. 508-525.

⁸² H. Bechert, Vom Theravada zum Reinen Land: Formen buddhistischen Denkens und Lebens a.a.O. 508.

in westliche Länder hinein sandte. Im indischen Mutterland selbst blieb die Lehre des Buddha „stets eine von mehreren konkurrierenden Religionen und wurde nie auf Dauer zum bestimmenden Faktor einer Gesellschaftsordnung, bis der indische Buddhismus schließlich durch den Ansturm islamischer Eroberer im 12. und 13. Jahrhundert fast gänzlich unterging“.⁸³

Die Absage an metaphysische Spekulationen hat dazu geführt, daß der Buddhismus in der Vielfalt seiner Schattierungen faktisch und praktisch ein Agnostizismus ist.⁸⁴ Nicht intellektuelle Erklärungsversuche über Woher und Wohin von Welt und Mensch sind von Interesse, sondern die pragmatische Frage nach der endgültigen Erlösung vom Leiden, um das Heil, das Nirvana zu erlangen.⁸⁵ Daraus resultiert eine größtmögliche Toleranz Andersdenkenden gegenüber und die friedfertige Koexistenz mit anderen Religionsformen.⁸⁶

Eine Erzählung aus dem sogenannten Palikanon, den Schriften des Theravada-Buddhismus, mag das beleuchten: „Einstmals lebte in Shravasti (Nordindien) ein König. Der gebot seinem Diener: Lasse alle Blindgeborenen der Stadt an einem Ort zusammenkommen. Als dies geschehen war, ließ er den Blindgeborenen einen Elefanten vorführen. Die einen hieß er den Kopf betasten mit den Worten: So ist ein Elefant, andere das Ohr oder den Stoßzahn, den Rüssel, den Rumpf, den Fuß, das Hinterteil, den Schwanz, die Schwanzhaare. Dann fragte er jeden einzelnen: Wie ist der Elefant beschaffen? Da sagten die Blinden, die den Kopf betastet hatten: Er ist wie ein Topf, die das Ohr betastet hatten: wie ein geflochtener Korb zum Schwingen des Getreides, die den Stoßzahn betastet hatten: wie eine Pflugstange, die den Rumpf betastet hatten: wie ein Speicher, die den Fuß betastet hatten: wie ein Mörser, die den Schwanz betastet hatten: wie ein Besen. Und mit dem Rufe: Der Elefant ist so und nicht so, schlugen sie sich gegenseitig mit den Fäusten zum Ergötzen des Königs.“⁸⁷

Nach diesem Gleichnis berühren die Menschen wie Blinde den einen Elefanten; wenn sie ihn aber beschreiben sollen, wie er aussieht, gehen die Meinungen auseinander. Da jeder den Elefanten an einer anderen Stelle berührt, gewinnt jeder einen anderen Eindruck. Der Meinungsstreit ist vorprogrammiert und führt zu nichts. „In ähnlicher Weise verhält es sich, so wird im Palikanon gefolgert, mit den Religionen. Eine jede von ihnen vermittelt nur einen Ausschnitt aus der dem Menschen nicht zugänglichen umfassenden Wirklichkeit.“⁸⁸ Er kann sie nur segmenthaft beschreiben, weil er sie nur

⁸³ Ebd. 476.

⁸⁴ Vgl. *M. Eliade*, Geschichte der religiösen Ideen. Quellentexte. Übersetzt und herausgegeben von G. Lanczkowski. Freiburg-Basel-Wien 1981, 426ff.

⁸⁵ Vgl. *E. Conze*, Der Buddhismus (Urban Taschenbücher 5). Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1986, 13-15.

⁸⁶ Vgl. *H. Bechert*, Buddhistische Perspektiven a.a.O. 421-422.

⁸⁷ Zitiert nach *E. Benz*, Ideen zu einer Theologie der Religionsgeschichte a.a.O. 487; vgl. Reden des Buddha: Reclam Universalbibliothek 6245, 49ff.

⁸⁸ *P. Meinhold*, Die Religionen der Gegenwart a.a.O. 28.

segmenthaft und nicht in ihrer ganzen Wirklichkeit wahrnimmt. „Der Streit der Religionen um die Wahrheit kann nur mit dem Streit von blinden Menschen verglichen werden, die die Wahrheit nur unter einem Teilaspekt aussagen können, unter dem sie sie gerade erfahren haben.“⁸⁹

Ein Symbolwort aus dem Mahayana-Buddhismus deutet die Pluralität der Religionen so: „Wie das reine Licht des Mondes in jedem Wasser auf Erden sich widerspiegelt, sei es die schmutzige Regenpfütze oder der kristallklare Bergsee oder das unendliche Meer, so offenbart sich auch die ewige göttliche Barmherzigkeit in allen Religionen, in den niedersten wie in den höchsten.“⁹⁰ Danach sind die verschiedenen Religionen gleichsam verschiedenartige Widerspiegelungen des einen göttlichen Lichtes. Keine Religion kann also für sich den Anspruch erheben, alleiniger Träger göttlicher Offenbarung zu sein, liegt doch allen Religionen – in welcher Brechung oder Trübung auch immer – „die eine, sie verbindende göttliche Offenbarung zugrunde“⁹¹. Sie alle sind „der historisch, soziologisch, psychologisch und kulturell bedingte Widerschein der einen göttlichen Lichtquelle“⁹².

Neben diesen Sichtweisen gibt es in neuerer Zeit freilich auch Strömungen mit inklusivistischen Tendenzen, wenn beispielsweise Zenmeister D.T. Suzuki in seiner Einführung in den Zen-Buddhismus schreibt: „Zen verkündet von sich selbst, daß es der Geist des Buddhismus ist, in Wirklichkeit ist es der Geist aller Religion und Philosophie.“⁹³ Das bedeutet dann: „Der Zen-Buddhismus tritt an die Stelle dessen, was in der Welt Religion heißt.“⁹⁴

Nach Seikyo Shimbun bietet allein der Buddhismus „die alles umfassende Weltanschauung“⁹⁵.

Abgesehen davon, daß ein derartiges Selbst- und Sendungsbewußtsein nicht ursprünglich dem Buddhismus zugehört, ist festzuhalten, daß zu seinen grundlegenden Auffassungen zählt, „daß die Wahrheitsfrage zu 'nichts' führe. Denn Antworten, die auf der logischen Ebene in Begriffen bestehen, auf der existentiellen Ebene im Sein als Substanz und Subjekt, verhaften den Menschen an etwas. Das Verhaftetsein beschwört aber des Menschen leidhafte Situation herauf und läßt ihm keine Chance, aus dem Netz der Abhängigkeiten befreit zu werden. Damit ist das Schweigen, die 'Leere', das 'absolute Nichts' oder das 'Nirvana' der Ort, an dem 'Erleuchtung' und mit ihr die 'große Befreiung' sich ereignen.“⁹⁶

⁸⁹ Ebd.; vgl. *G. Mensching*, Der offene Tempel a.a.O. 157ff.

⁹⁰ Zitiert bei *E. Benz*, Ideen zu einer Theologie der Religionsgeschichte a.a.O. 486.

⁹¹ *P. Meinhold*, Die Religionen der Gegenwart a.a.O. 28.

⁹² Ebd. 29.

⁹³ *D.T. Suzuki*, Die große Befreiung. Konstanz ³1947, 60.

⁹⁴ *P. Gerlitz*, Kommt die Welteinheitsreligion? a.a.O. 99.

⁹⁵ Zitiert bei *R. Italiaander*, Soka Gakkai – Japans neue Buddhisten. Erlangen 1973, 291.

⁹⁶ *H. Waldenfels*, Das Christentum im Streit der Religionen um die Wahrheit a.a.O. 255.

6. Konsequenzen

Jede der hier angesprochenen Religionen beansprucht auf je eigene Weise, den Sinn des Lebens letztgültig zu deuten und die Lebens- und Wirklichkeitszusammenhänge umfassend zu verstehen. Anders als früher, da die Religionen in geschlossenen Kulturräumen geradezu abgeschottet voneinander lebten, passieren sie mit ihren Universal-, Wahrheits-, Absolutheits- oder Endgültigkeitsansprüchen heute frei alle Grenzen ihrer Herkunftskulturen.⁹⁷ Die größer gewordene soziale Nähe, in die ursprünglich Herkunftsverschiedene „in Horizonten gemeinsamer zivilisatorischer Lebensbedingungen sich gerückt finden“⁹⁸, läßt über Religionsgrenzen hinweg Funktionsäquivalenzen erfahrbar werden, hinter denen die von den einzelnen Religionen erhobenen Ansprüche zurücktreten, d.h. die Wahrheitsfrage „ändert unter Modernitätsbedingungen, wenn nicht ihren geistigen und geistlichen, so doch ihren sozialen und insofern auch kulturellen Status“⁹⁹. Konnte sie sich im angestammten exklusiven Lebensumkreis als beantwortet behaupten, so ist das nach kultureller Grenzüberschreitung nicht mehr so einfach möglich, wird doch die ursprünglich universal geglaubte Herkunftskultur in anderen Lebens- und Zugehörigkeitsverhältnissen als kontingent erfahren.¹⁰⁰ Die Erfahrung der Kontingenz religiöser Kulturen zwingt die Religionen zur irreversiblen Koexistenz und Konvivenz¹⁰¹ und zwar unter den Bedingungen einer nachaufgeklärten Kultur. Wenn sie auch als einzelne an der Gültigkeit ihrer Ansprüche festhalten, relativieren sie diese zugleich entsprechend den pragmatischen Erfordernissen ihrer Koexistenz und Konvivenz, auf die sie sich unweigerlich einzustellen haben, wollen sie in Frieden überleben.¹⁰²

III. Religionstheologische Denkmodelle und Entwürfe aus christlicher Sicht

„Gibt es überhaupt einen theologisch verantwortbaren Weg“, so fragt H. Küng, „der es Christen gestattet, die Wahrheit der anderen Religionen zu akzeptieren, ohne die Wahrheit der eigenen Religion und damit die eigene Identität preiszugeben?“¹⁰³ Das ist in der Tat die Kardinalfrage. Zu Recht hat

⁹⁷ Vgl. H. Lübke, Historismus oder die Erfahrung der Kontingenz religiöser Kultur, in: W. Oelmüller, Wahrheitsansprüche der Religionen heute (Kolloquium Religion und Philosophie, Bd.2.) Paderborn-München-Wien-Zürich 1986, 77.

⁹⁸ Ebd. 81.

⁹⁹ Ebd. 77.

¹⁰⁰ Ebd. 72f.

¹⁰¹ Zum Begriff „Konvivenz“ vgl. T. Sundermeier, Evangelisierung und die Wahrheit der Religionen, in: K. Müller/W. Prawdzyk (Hg.), Ist Christus der einzige Weg zum Heil?, a.a.O. 196f.; Ders., Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute, in: Ökumenische Existenz heute, Bd. 1 (1986).

¹⁰² Ebd. 76.

¹⁰³ H. Küng, Theologie im Aufbruch. München-Zürich 1986, 275; vgl. auch Tübinger Dialoggespräch: Die Pluralität der Religionen und der religiöse Pluralismus, in: Dialog der Religionen 1 (1991) 130-178; H. Ott, Reflexionen über ein Religionsgespräch, in: Ebd.

H. v. Stietencron in dem ansonsten recht unergiebigem Tübinger Dialoggespräch über „Die Pluralität der Religionen und der religiöse Pluralismus“ mit Nachdruck festgestellt: „Was den Absolutheitsanspruch betrifft“... so verweist er „auf Denkstrukturen, die auf Weltbewältigung durch Urteilsfindung aufgebaut sind: ja und nein, wahr und falsch stehen einander gegenüber. Der Mensch wählt. Aber nur eine der angebotenen Optionen ist wahr. alle anderen sind mehr oder weniger falsch oder, bildlich gesprochen, alle Grautöne zwischen Licht und Finsternis enthalten bereits Teile der Finsternis. Solches Denken in Gegensätzen von Tag und Nacht, Leben und Tod, Wahrheit und Lüge war dominant im alten Iran und präsent in allen Religionen des alten Orients und Ägyptens. Daher die Insistenz der biblischen Tradition auf der Einzigkeit Gottes und der Ausschließlichkeit der menschlichen Entscheidung für diesen einen Gott. Da gibt es einen einzigen Gott, eine Wahrheit, einen Weg zum Heil, ein Gesetz, einen Mittler oder Heiland, der wiederum mit Ausschließlichkeit sagen kann: Keiner kommt zum Vater denn durch mich. Der Ausschließlichkeitsanspruch bezieht sich auf Sein und Existenz, aber er bleibt nicht philosophisch abstrakt, sondern wird durch eigenes Urteil historisch konkret: *mein* Gott ist der einzige Gott, meine Wahrheit die einzige Wahrheit, der von *diesem* Gott (oder von seinem Sohn oder seinem Propheten) gewiesene Weg ist der einzige Weg, der zum Heil führt.

Diesem dualistischen Denken stehen in anderen Kulturkreisen andere Denkstrukturen gegenüber, die keine binäre Ja-Nein Entscheidung fordern, daher mehrere Götter, mehrere oft hierarchisch gestaffelte Wahrheiten zulassen und unterschiedliche Wege erlauben. Für sie ist der Dialog kein theologisches Problem, aber auch kein dringendes Bedürfnis. Zum Problem wird er zwischen den Offenbarungsreligionen.¹⁰⁴ Dieser religionsgeschichtliche Befund, der an das Selbstverständnis der einzelnen Religion rührt, kann im „Dialog der Religionen“ nicht einfach außen vor bleiben. Er ist vielmehr integraler Bestandteil des Dialogs. Wo dieses Selbstverständnis nicht mitreflektiert wird, ist jeder Religionsdialog zum Scheitern verurteilt.

Deswegen haben sich frühere Denkmodelle, die das Christentum in ein exklusives beziehungsweise inklusives Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen gesetzt hatten, auf globaler Ebene nicht durchsetzen können. Allenfalls waren oder sind sie Versuche, vom christlichen Glaubensstandpunkt aus, eine Verhältnisbestimmung vorzunehmen, deren Apriorismus für Andersgläubige inakzeptabel war und ist.¹⁰⁵ Ähnlich wird es den Verfechtern einer

179-187.

¹⁰⁴ Tübinger Dialoggespräch a. a. O. 144f.

¹⁰⁵ Vgl. R. Bernhardt, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie. Gütersloh 1990; ders. (Hg.), Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh 1991; vgl. die Beiträge, in: MThZ 41 (1990); vgl. auch die von P. Knitter besprochenen Neuerscheinungen: Suche nach Einheit in Unterschiedenheit. Jüngste Aussichten zum Religiösen Pluralismus, in: Dialog der Religionen 1 (1991) 230-237.

hauptsächlich aus dem englischsprachigen Bereich kommenden „Pluralistischen Theologie der Religionen“ widerfahren. Ihnen geht es nach eigenem Bekunden nicht um eine universale Metatheorie des Religionspluralismus, sondern darum, innerhalb der christlichen Tradition das neue Paradigma einer pluralistischen Theologie der Religionen zu entwerfen, das dennoch mit dieser Tradition in Kontinuität steht und mit ihr kompatibel bleibt. Es geht den Pluralisten um eine *christliche* Theologie der Religionen und damit um eine Theologie, „die innerhalb der Gemeinschaft der Christen konsensfähig werden kann“¹⁰⁶. Und schon da beginnen die Probleme: Nicht nur, daß die bisher vorgelegten Entwürfe im eigenen christlichen Lager nicht unumstritten sind¹⁰⁷ – oft spielt dabei die Angst vor der Preisgabe der eigenen Identität eine Rolle –, sondern daß sie angesichts nicht mitbedachter religionsgeschichtlicher Phänomene ihre Konzeptionen je neu und anders akzentuieren müssen. Dennoch steht außer Frage, daß der Ruf nach einem die Partikularität des Christentums transzendierenden religionstheologischen Ansatz im Dialog der Religionen immer lauter wird. In diesem Sinne fordert P. Knitter, einer der profiliertesten Vertreter der sogenannten Pluralistischen Theologie, sich jenem Prozeß auszusetzen, der „im christlichen Bewußtsein schon seit den Anfängen dieses Jahrhunderts stattfindet und vom Ekklesiozentrismus über den Christozentrismus zum Theozentrismus führt“¹⁰⁸. Inzwischen ist aber klar geworden, daß dieser propagierte Bewußtseinswandel aus religionsgeschichtlichen Gründen nicht beim Theozentrismus als dem einigenden Zentrum aller Religionen stehen bleiben kann.¹⁰⁹ Denn die postulierte Gemeinschaft des Transzendenzgrundes – so besonders bei J. Hick – fällt letztendlich auch dort aus, wo die Rede von Gott ausfällt beziehungsweise seine Existenz negiert wird und dann schließlich – etwa mit Blick auf den Buddhismus – der Soteriozentrismus – so vor allem bei P. Knitter – als letzte, die Menschheit einend-tragende Möglichkeit übrigbleibt.¹¹⁰ Ob eine solche finale Einheitsperspektive unter Abstrahierung inhaltlicher Vorgaben überhaupt empirischer Analyse standhält oder eher einem idealtypischen Religionsbegriff ohne „Sitz im Leben“ entlehnt ist, bleibt zudem offen.¹¹¹

¹⁰⁶ R. Ficker, Im Zentrum nicht und nicht allein. Von der Notwendigkeit einer Pluralistischen Religionstheologie, in: R. Bernhardt (Hg.), Horizontüberschreitung a.a.O. 221. – Zu den bekanntesten Vertretern einer Pluralistischen Theologie zählen John Hick, Paul F. Knitter, L. Swidler, W.C. Smith, R. Panikkar u.a.

¹⁰⁷ Vgl. die aufgezeigten Problemfelder bei A. Kreiner, Die Relevanz der Wahrheitsfrage für die Theologie der Religionen, in: MThZ 41, Jg. 1 (1990) 21–42 und P. Schmidt-Leukel, Der Immanenzgedanke in der Theologie der Religionen, in: Ebd. 43–71.

¹⁰⁸ P. Knitter, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München 1988, 99.

¹⁰⁹ Vgl. E. Pulsfort, Christlicher Ashrams in Indien. Altenberge 2¹⁹⁹¹, 170f.

¹¹⁰ Vgl. H. Waldenfels, Einheit des Glaubens in der Vielfalt der Kulturen, in: G. Müller-Fahrenholz u.a., Christentum in Lateinamerika. Regensburg 1992, 163; ders., Begegnung der Religionen. Bonn 1990.

¹¹¹ Vgl. die kritischen Anfragen bei M. Seckler, Synodos der Religionen a.a.O. 14ff.

IV. Erfahrung der Kontingenz religiöser Kulturen: Koexistenz und Konvivenz

Die Frage von Hans Küng nach der Möglichkeit eines aus christlicher Sicht verantwortbaren Weges, der es gestattet, die Wahrheit der anderen Religionen zu akzeptieren, ohne die eigene zu opfern, lösen die bisherigen Entwürfe der Pluralistischen Theologie nicht. Wer von der christlichen Theologie und ihrer supponierten Partikularität her versucht, sie in Annahme einer gemeinsamen Mitte auf eine religionenumfassende universale Position hin zu transzendieren, begibt sich auf religionsphänomenologisches Terrain, um entweder von dort aus die vermeintlich allen Religionen gemeinsame Intentionalität eruieren zu können oder aber in visionärer Schau eine Tiefeneinheit aller Religionen zu postulieren, die jeder kategorialen Bestimmtheit entbehrt. Jede „Theologie der Religionen“, von welcher Warte auch immer entworfen, bleibt notwendigerweise perspektivisch, da die religionsphänomenologisch auszumachende Partikularität der einzelnen Religionen global-theologisch zumindest nicht einholbar ist. Was bleibt, ist dieses: „Im Wettstreit zwischen den Religionen ... geht es um die Fähigkeit zur besseren, überzeugenderen Interpretation der Wirklichkeit, wie sie von den Menschen in ihrer Welt erfahren wird.“¹¹² Insofern christliche Theologie ihr Interpretationspotential aufgrund ihres Selbstverständnisses überzeugend zur Geltung zu bringen imstande ist, kann es aus seinen Ressourcen die Entwürfe anderer Religionen sinngebend ergänzen, bereichern und dialogisch mit ihnen korrespondieren. Insofern dieses Angebot in gegenseitiger Wertschätzung angenommen wird, muß christliche Theologie Rede und Antwort stehen und Rechenschaft ablegen. Daß diese Aufgabe zumindest im weitgehendst säkularisierten euro-amerikanischen Raum immer schwieriger wird, läßt sich indes nicht bestreiten, ebensowenig die Tatsache, die Kardinal Franz König, Alt-Erzbischof von Wien, in einem Interview mit der Wochenzeitung „Die Zeit“ vom 28. Juli dieses Jahres so formulierte: „Auch Theologie bleibt letztlich immer eine menschliche Erklärungsstruktur für das letzte große Geheimnis des Göttlichen.“¹¹³ In diesem Sinne gilt für alle Religionen: Sie sind „versuchte Antworten auf die Menschheitsfragen, Heilsangebote in unheiler Welt“¹¹⁴.

¹¹² W. Pannenberg, Die Religionen als Thema der Theologie. Die Relevanz der Religionen für das Selbstverständnis der Theologie, in: ThQ 169 (1989) 105.

¹¹³ In: Die Zeit Nr.31 v. 28.7.95, Politik 5.

¹¹⁴ H. Waldenfels, Begegnung der Religionen. Theologische Versuche I. Bonn 1990, 13.

Hans-Georg Ziebertz

Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse

Wahrscheinlich kann die historische Religionspädagogik aufzeigen, daß die Frage nach der Möglichkeit christlicher Identitätsbildung immer ein Problem darstellte. Es kann auch gar nicht anders sein. Das Erbe der Überlieferung ist zu jeder Zeit immer wieder neu in der jeweiligen Kultur und von ihr her zu verstehen (Evangelii Nuntiandi). Schon die biblische Überlieferung gibt uns von solchen Anstrengungen Kenntnis und erst recht die Kirchengeschichte. Sie besteht aus fortlaufenden Versuchen, einerseits christliche Identität mit wandelnden kulturellen, politischen und ökonomischen Verhältnissen in Verbindung zu bringen und dabei andererseits Identität nach innen als Kontinuität sicherzustellen. Aber weder vollzog sich die kulturelle Vermittlung problemlos, noch die nach innen gerichteten Versuche der Identitätsbewahrung. Die Präsenz einer Vielzahl christlicher Kirchen belegt, daß solche Versuche immer wieder auch gescheitert sind. Die Klärungsprozesse, wie die kulturelle Vermittlung geschehen sollte und wie dabei Identität intergenerativ zu wahren sei, führten letztendlich zu pluralen Denkformen und institutionell verfestigten Strukturen, wie wir sie gegenwärtig vorfinden.

Wenn wir heute die Frage nach der Möglichkeit christlicher Identitätsbildung stellen, stehen wir nicht vor einer historisch neuen Situation. Wir sind nicht die Letzten, die das Christentum zu retten hätten, sondern wir setzen fort, was letztendlich immer geschehen muß: wir suchen nach einer Verbindung zwischen unserer Kultur und der christlichen Überlieferung. Ob diese Aufgabe in bestimmten Zeiten leichter oder schwerer zu erfüllen war, ist eine nicht zu beantwortende Frage. Von daher ist es auch müßig, die gegenwärtige Kultur als „problematischer“ im Vergleich zu anderen Zeiten zu bewerten. Im Blick auf die Geschichte gibt es keine Normalität. Geschichte bedeutet immer Bewegung und Veränderung. Wir dürfen aber annehmen, daß Gott die Geschichte zu jeder Zeit begleitet, unabhängig davon, wie sie sich verändert. Aus diesem Blickwinkel heraus hängen die Schwierigkeiten, vor die wir uns gestellt sehen, nicht ursächlich mit der Gottlosigkeit unserer Zeit zusammen, sondern sie sind Ausdruck unserer eigenen Schwierigkeit, Erbe und Gegenwart zu vermitteln.

In diesem Beitrag möchte ich mich auf einen Aspekt interreligiöser Lernprozesse konzentrieren, der uns durch den kulturellen Kontext vorgegeben ist – ich habe vor allem die nordwest-europäische Situation vor Augen. Wenn ich von 'kulturellem Kontext' spreche, denke ich an den sich radikalisierenden (an die Wurzeln gehenden) Pluralismus. Die Hauptthese dieses Beitrages lautet, daß dem modernen Pluralismus ein Konzept von Identität entspricht, das die Vielfalt nicht als etwas der eigentlichen religiösen Erziehung „äußerliches“ behandelt, sondern es als ihren inhärenten Teil versteht. Dies setzt

Prozesse religiöser Bildung unter den Anspruch, sich bereits im Kern dialogisch zu entfalten. Ich stelle den Abschnitten kurze Thesen voran.

1. Erbe und Gegenwart: Identität durch Exklusion und Inklusion

These 1: In monokultureller und -religiöser Perspektive sind kulturell bzw. religiös begründeter Ethnozentrismus angelegt, dessen Identitätsmodell auf Exklusion beruht. Es wird der Herausforderung durch den Pluralismus nicht gerecht.

Bis in die achtziger Jahre gab es in Deutschland eine Art soziale Schwelle hinsichtlich der öffentlichen Thematisierung rechtsgerichteter nationalistischer Auffassungen. Angesichts des historischen Erbes lag eine öffentliche Ächtung solcher Positionen auf der Hand. Seit einigen Jahren scheint diese Schwelle beseitigt oder doch zumindest spürbar gesenkt zu sein. Es wird wieder laut über Nationalstaat, Nationalerbe und Nationalkultur nachgedacht und es gibt allerlei Anlässe, eine Rückbesinnung auf das „deutsche“ zu pflegen. Vielleicht waren solcherlei Bedürfnisse nicht verschwunden, sondern nur eine Zeit lang verdeckt. Sie zeigen sich in diesen noch harmlosen „Deuschtümeleien“ und dem wiedererwachten Rechtsradikalismus. Dazwischen, so scheint es, liegt eine schwer bestimmbare Grauzone. Die Brutalität des Rechtsradikalismus stellt sich als sehr viel bedrohlicher dar. Rechtsradikale schrecken nicht vor Gewalt zurück, um ihre Parolen gegen Ausländer und schlechthin alles, was „nicht-deutsch“ ist, tatkräftig umzusetzen. Jubelnde Menschenmassen bei der Brandstiftung eines Asylantenheimes in Rostock sind Ausdruck einer menschenverachtenden Instinktlosigkeit, wie sie sonst nur den dunkelsten Tagen deutscher Geschichte zugeschrieben wird. Aber wir schreiben die neunziger Jahre. Die Medien berichten ständig von kleineren oder größeren Übergriffen gegen Geschäfte, Wohnungen und Gebetshäuser, so daß sich inzwischen bei nicht wenigen ein Gewöhnungseffekt einstellt.

Die erstarkte Haltung, das Eigenkulturelle zu betonen und Fremdes abzulehnen, ist aber nicht nur ein deutsches Phänomen. Dies relativiert nicht seine Bedeutung, sondern zeigt nur seine Dimensionen auf. Viele Österreicher blicken mit gemischten Gefühlen auf die Popularität, der sich Jörg Heider weiterhin erfreuen kann. In Frankreich ist der Stimmenanteil des rechtsgerichteten Le Pen mit über 15 Prozent stabil, auch in Italien ist rechtes Denken erstarkt und in Belgien findet der rechtsgerichtete 'Vlaams Blok' großen Zulauf. Selbst in den Niederlanden, die allgemein als offen, tolerant und fremdenfreundlich gelten, ist die rechtsliberale Partei VVD im Aufwind, deren Vorsitzender im Frühjahr 1995 mit einer öffentlichen Rede zur Ausländerpolitik die wirklich Liberalen in Holland schockierte. Die Selbstwahrnehmung, hinsichtlich Toleranz und Fremdenfreundlichkeit an der Spitze in Europa zu liegen, wurde als Mythos bloßgelegt.

Was diese eher illustrativen Beispielen zeigen, wird durch harte empirische Daten belegt: Der Ethnozentrismus ist in Europa nicht überwunden. Ethno-

zentrismus besagt, daß die eigenkulturelle Gruppe positiv und Fremdgruppen negativ bewertet werden.

Wir wissen beispielsweise aus Längsschnittstudien mit der Gesamtbevölkerung der Niederlande, daß der Prozentsatz ethnozentristischen Denkens in den achtziger Jahren zwischen einem Viertel und einem Drittel schwankte und seit 1989 im Steigen begriffen ist und die früheren Werte deutlich übersteigt. Dabei ist auffallend, daß zwischen den Bevölkerungsklassen gravierende Unterschiede auftreten. Demnach tritt ethnozentristisches Denken überdurchschnittlich bei Menschen auf, die vor 1925 geboren sind und sich im Übergang zum Altersruhestand befinden oder bereits Rentner sind. Es tritt zweitens in besonders hohem Maße auf bei Menschen, die nicht oder kaum von den Gütern des gesellschaftlichen Fortschritts profitieren, wie etwa Arbeitslose (vgl. Scheepers 1995), und drittens bei Menschen mit niedriger Bildung (in deutlichem Gegensatz zu den Hochgebildeten). Für Deutschland trifft der letztgenannte Befund im übrigen nicht zu. Hier ist die Fremdenfeindlichkeit unter den Hochgebildeten besonders stark ausgeprägt (Silbermann/Hüasers 1995). In den genannten Fällen scheint soziale Angst den primären Erklärungsfaktor zu bilden: Angst vor einer nicht hinreichenden materiellen Absicherung im Alter, Angst, durch allzuviel Freigiebigkeit an „Ausländer“ noch weniger vom materiellen Segen abzubekommen, und Angst vor sozialen Konflikten; aber auch Angst vor anderen Lebensstilen, anderen Werten oder anderen Religionen und Weltanschauungen. Diese konkreten Sorgen sind eingebunden in das Gefühl, durch Fremde und Fremdes die eigene Identität zu verlieren.

Was aber die eigene Identität positiv ausmacht, ist schwierig, vielleicht sogar immer schwieriger zu bestimmen. Suchen wir nach dem Identitätsmodell, das diesem Denken zugrunde liegt, stoßen wir vor allem auf negative Bestimmungsfaktoren: Identität ist, was mich selbst oder die eigene Gruppe, das eigene Land und Volk von anderen unterscheidet. Identität ist, womit ich oder wir uns abgrenzen können von anderen. Wir haben es mit kulturellem Exklusivismus zu tun, innerhalb dessen der vorfindbare kulturelle Plural negativ evaluiert und ihm ein Ideal von Einheit gegenübergestellt wird. Dieses Ideal ist der eigenen Tradition entnommen oder etwas, was man als Ideal auf die eigene Tradition projiziert. Es ist oft genug ein Ideal von der Wirklichkeit und nicht die Wirklichkeit selbst.

Kultureller Exklusivismus ist kein historisch zurückliegendes Phänomen, sondern gegenwärtig. Der kulturelle Exklusivismus weist Parallelen zum „religiösen Exklusivismus“ auf. Aus Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Holland wissen wir, daß religiöser Exklusivismus und kultureller Exklusivismus im Sinne ethnozentristischen Denkens miteinander korrelieren; d.h., kultureller und religiöser Exklusivismus scheinen vergleichbare Bewußtseinsstrukturen aufzuweisen (vgl. Van der Ven/Ziebertz 1995). Religiöser Exklusivismus hat, weltweit gesehen, bis in die jüngste Religionsgeschichte hinein Bestand. Er begegnet uns in allen Religionen. Öffentlich wird er besonders dann, wenn er sich in fundamentalistischen

Bewegungen äußert. Auch wenn der islamische Fundamentalismus besonders häufig in den Schlagzeilen ist, dürfen entsprechende Strömungen im Judentum oder Christentum, selbst in den asiatischen Religionen, nicht außer acht bleiben. Um nur ein Beispiel zu nennen: Was die christliche Religion betrifft, liegt es erst etwa 15 Jahre zurück, daß christliche Dogmatiker die Apartheid, die Herrschaft der Weißen über die Schwarzen in Südafrika, als gottgewollt herausgestellt haben, womit eine zutiefst rassistische Position theologisch legimiert wurde. Wenn wir weiter in die Geschichte zurückgehen, treffen wir auf eine Vielzahl blutiger Feldzüge gegen Geist und Leben, die ihre Legitimation bezogen aus einer Gewißheit, die ein religiös-kultureller Exklusivismus zu gewähren schien. In dieser Gewißheit wurden Kinder erzogen und mit Gott bekannt gemacht. Sie formte das legitimierende Bewußtsein für Prozesse religiöser Unterweisung. Der Exklusivismus – das ist eine unausweichliche Konsequenz – ist nicht neutral. Allzu häufig hat er den Boden für körperliche und geistige Gewalt bereitet. Daher stehen die ihm entsprechenden Identitätskonzepte der Ab- bzw. Ausgrenzung zurecht unter Kritik (vgl. Jäggle 1995, 245f).

Nun kann die katholische Glaubensstradition darauf verweisen, daß mit dem Zweiten Vatikanum christliche Identität nicht mehr im Sinne eines „harten Exklusivismus“ bestimmt wird, sondern dem Konzept eines „weichen Exklusivismus“ gewichen ist.

Das gilt im übrigen nicht für alle christlichen Kirchen. Während der harte Exklusivismus darauf bestand, daß neben dem Chrsistusglauben keine andere Religion oder Weltanschauung ein Heilsweg sein könne und damit christliche Identität in deutlicher Abgrenzung zu anderen Religionen vollzogen wurde, wird im weichen Exklusivismus anerkannt, daß zumindest *in* anderen Religionen, wenn auch nicht *durch* sie, Heil möglich ist (vgl. Ziebertz 1994). Denn Gott – der Gott Abrahams – ist allen nahe, die den unbekannten Gott suchen, erklärt Lumen Gentium (LG 16). Freilich, auch andere Religionen kennen diesen Gedankengang und ersetzen den „Gott Abrahams“ durch den Verweis auf eine andere Gottheit. Für sie macht das Christentum in diesem Sinne inklusiv Teil ihrer Identität aus (vgl. Pieris 1986, 114; Fortman 1968).

Der Bewußtseinsschritt vom harten zum weichen Exklusivismus ist nicht geringzuschätzen. Immerhin gründet das darin enthaltene Identitätsmodell nicht mehr auf einer radikalen Abgrenzung von anderen, sondern nimmt das andere als positiven Wert mit in die eigene Identität hinein. Allerdings setzt es ein der eigenen Tradition entnommenes Maß und Ziel, auf das hin das Eigene wie das Fremde gleichermaßen ausgerichtet sind. Diesem Maß und Ziel liegt die Idee einer Einheit der wahrnehmbaren Vielfalt zugrunde. das heißt: Solche Identität läßt das andere gelten und schreibt ihm positiven Wert zu, insoweit implizit angenommen werden darf, daß es sich auf dasselbe Ziel zubewegt. Das Bekannte wird auf das Fremde projiziert, um Bekanntes wiederzuentdecken (vgl. Schlüter 1994). Aufschlußreiche Beispiele für diese Praxis liefern Reiseberichte. Fremdes wird so perzipiert, daß es in die eigenen

Schemata hineinpaßt. Gelingt es nicht, sich die Wahrnehmungsinhalte des Fremden einzuverleiben, erfolgt oft ein Wechsel zu exklusiv-kulturellen Bewältigungsmustern: das Sperrige wird ausgegrenzt und abgelehnt. Die interkulturelle Pädagogik hat darauf aufmerksam gemacht, daß auch das Inkorporationsmodell nicht gewaltfrei funktioniert und stellt es unter Kritik. Bei der Suche nach Umrissen eines Konzepts von christlicher Identität müssen wir berücksichtigen, daß Identität in gewissem Sinn der Unterscheidungsmerkmale im Vergleich zu anderen bedarf (vgl. Krewer/Eckensberger 1991, 591). Wie kulturelle Identität nicht ohne ethnozentristische Anteile zu haben ist, so religiöse Identität nicht ohne religiös-exklusive Anteile. Aber dies ist der entscheidende Punkt: Die jeweilige Komposition ist *nicht determiniert*, sondern *gestaltbar* – und genau daran ist pädagogisch anzuknüpfen. Es gilt, Wege des Umgangs mit differenten Traditionen zu eröffnen, die die Praxis der Ausgrenzung bzw. der Einverleibung übersteigen. Beide Modelle sind im Hinblick auf die Gestaltung des Pluralismus inadäquat.

2. Pluralismus bis zu den Wurzeln

These 2: Die 'postmoderne' Verfassung von Pluralität geht bis an die Wurzeln (Welsch), die ein Denken in abgeschlossenen kulturellen und religiösen 'Säulen', die als solche 'ihre' Sozialisation betreiben, grundsätzlich unterläuft. Pluralismus ist 'Differenzismus' – die Vielfalt bildet den Ausgangspunkt (religions-) pädagogischer Bemühungen.

Die Thematisierung von Pluralität oder Pluralismus (im folgenden in synonyme Bedeutung) ist nicht neu. Es ist geläufig, daß besonders die westliche Welt äußerst heterogene Kräfte beherbergt, die sich auf soziale, ökonomische, politische und kulturelle – und damit auch auf weltanschauliche – Interessen beziehen. Ihre Präsenz und ihre Aktivitäten sind legitim: Interessengruppen – unter ihnen auch die Religionsgemeinschaften – entziehen sich der Integration durch hierarchische Einheitsprinzipien, sie legen ihre Ziele autonom fest und sind (unter Berücksichtigung bestimmter demokratisch festgelegter Regeln) untereinander gleichberechtigt. Keine Interessengruppe kann sich einer anderen vorordnen, keine kann vor einer anderen ein Deutungs- oder Geltungsmopol beanspruchen – ihre Beziehung ist gekennzeichnet von einem Neben- oder Miteinander in Konkurrenz. Was der Zweck ihres Tuns ist und was die letzten Motive ihres Handelns sind, an wen es sich richtet und welche Mittel gebraucht werden, was als Endzweck des individuellen und sozialen Lebens gilt, ist die Folge autonomer Überlegungen und Entscheidungen (Schwan 1981, 146f).

Sicher ist eine solche Phänomenologie des Pluralismus geläufig, es spricht aber einiges dafür, daß wir uns oft des Pluralismus' in Formen „bemächtigen“, wie ich sie eingangs beschrieben habe. Heinz-Günter Heimbrock (1993, 574f) attestiert den Deutschen eine nach wie vor „monokulturelle Einstellung“ und

dem deutschen Schulsystem, einschließlich des Religionsunterrichts, einen „monokulturellen Singularismus“.

Der Philosoph Wolfgang Welsch hat in seinem vielbeachteten Werk „Unsere postmoderne Moderne“ (1993) die Genese der postmodernen Verfassung von Pluralität untersucht. Er unternimmt dies anhand des Kulturbegriffs. Wir können davon Aufschlüsse für unser Thema erwarten, weil wir uns auch Religion nicht anders als „inkulturiert“ vorstellen können. Schließlich ist Religion vom Prozeß der Pluralisierung der Kultur selber betroffen. War sie für Durkheim noch der „Zement der Kultur“, nimmt die christliche Religion in der westlichen Welt inzwischen die Rolle der Mitkonkurrentin im Spektrum der Lebensorientierungen ein. Dies anzuerkennen ist angesichts der Geschichte für das Christentum ein bisweilen schmerzlicher Prozeß. Wir sehen beispielsweise auch, wie schwer sich weite Teile des Islam mit dieser Wirklichkeit tun. Es spricht vieles dafür, daß sich kulturell und sozialpsychologisch eine Phase des Übergangs abzeichnet, des Übergangs von der noch in Rudimenten erfahrenen „Einheit“ hin zu einer „Vielfalt bis zu den Wurzeln“.

Der klassische Kulturbegriff, wie ihn Welsch besonders bei Herder vertreten sieht, war noch gefangen in der Vorstellung, eine bestimmte Kultur falle zusammen mit der geschlossenen einheitlichen Kultur eines Nationalstaates – eine Idee, mit der auch heute Wählerstimmen gefangen werden. Dieser Kulturbegriff wies drei Kennzeichen auf: eine *ethnische Begründung* (die Kultur sollte die Kultur eines Volkes sein), *soziale Homogenität* (sie hatte die Funktion, das Zusammenleben zu vereinheitlichen) und *interkulturelle Abgrenzung* (im Sinne einer Abgrenzung 'nach außen'). Alle drei Kennzeichen sind heute empirisch fragwürdig. Zwar lebt auch gegenwärtig eine Diskussion auf, was denn zum Beispiel „deutsch“, „niederländisch“, „britisch“ oder „französisch“ sei, aber die Idee, kulturelle Kennzeichen könnten (zumindest in Europa) an Ländergrenzen festgemacht werden, gerät zur Absurdität. Schon in deskriptiver Hinsicht ist diese Vorstellung viel zu grob. Sie läßt keine Differenzierungen zu nach regionalen, sozialen oder funktionalen Aspekten. Beispielsweise könnte gezeigt werden, daß den „Geldadel“ in Deutschland, Italien und Frankreich untereinander mindestens soviel (wenn nicht mehr) verbindet, wie diese Schichten mit anderen Schichten ihres eigenen Nationalstaates. Der spanische Wissenschaftler aus Madrid hat wahrscheinlich ebensoviel oder mehr mit dem dänischen Kollegen aus Kopenhagen gemein, als beide mit Bauern in Andalusien oder Jütland. Dasselbe gilt für den Finanzmakler in Amsterdam, Hongkong oder Sydney. Kulturelle Vielfalt zeigt sich also nicht erst im Schauen über Ländergrenzen hinweg, sondern ist bereits innerhalb der westlichen Gesellschaften präsent. Die überlieferte Vorstellung einer in sich einheitlichen Kultur, die abgrenzbar ist gegenüber anderen, läßt sich deskriptiv nicht aufrecht erhalten. Sie wird weder der inneren Komplexität einer Kultur, noch der Vermischung zwischen den Kulturen gerecht (vgl. Welsch 1994, 84ff). Damit verfällt auch die dahinter stehende Idee einer Kultur als „Kugel“ – rundum geschlossen mit einem zentralen Kern –, an der

sich andere Kugeln stoßen können. Der heutigen Wirklichkeit entspricht diese Idee nicht, wahrscheinlich ist sie auch historisch falsch.

Welsch bezieht sich kritisch auf die Idee kultureller Homogenität und wechselseitiger Abgrenzbarkeit, weil der dazu notwendige Einheitszwang nach innen und die gleichzeitige Abschottung nach außen heute nicht mehr gelinge. Das Fremde anderer Kulturen gehöre zumindest in Teilen zum Binnengehalt der je eigenen Kultur. Wir können diese Feststellung auch auf die Religionen übertragen, wie die interkulturell interessierte Theologie darlegt (vgl. Siller 1991; Hummel 1994). Sie gilt erst recht für das individuelle religiöse Bewußtsein. Dazu mag der Verweis auf die hohe Akzeptanz des Reinkarnationsglaubens in Europa genügen. Wie die europäische Wertestudie belegt, sind Reinkarnationsvorstellungen in hohem Umfang präsent. Sie ersetzen aber nicht überlieferte christliche Glaubensvorstellungen, sondern vermengen sich mit ihnen (vgl. Zulehner/Denz 1993). Empirische Jugendstudien belegen eine Vielzahl vergleichbarer Vermischungen (vgl. Feige 1993; Bovay 1993; Barz 1992). Mit anderen Worten: die Rede vom „Eigenen“ und „Fremden“ kann nicht mehr voraussetzen, daß beide in sich homogen sind.

Von hier aus ist auch der Begriff „inter-“ kritisch zu befragen. Die Begriffe „interkulturell“ oder „interreligiös“ werden konzeptuell oft so verstanden, als begegneten sich zwei (oder mehrere) in sich geschlossene Entitäten, die mittels Dialog gegenseitiges Verstehen und Kooperation anstreben. Die postmoderne Verfaßtheit von radikaler Pluralität scheint eine Differenzierung dieser Vorstellung zu verlangen. „Der“ Islam besteht ebensowenig wie „das“ Christentum oder „der“ Hinduismus. Der Gebrauch des Wortes „inter“ bezieht sich demnach nicht nur auf die religiösen Traditionen und Kulturen im Verhältnis zueinander, sondern ebenso auf die „vertikale“ Linie innerhalb jeder überlieferten Kultur oder Religion (intra-denominational). Wie die Religionswissenschaft seit jeher betont, sind Beziehungen zwischen den Traditionen sinnvoll auf bestimmte Sektoren des sogenannten „Eigenen“ und „Fremden“ zu fokussieren. Dabei ist es nicht unwahrscheinlich, daß manche dieser Beziehungen unter Umständen mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als verschiedene Sektoren *innerhalb* des je „Eigenen“ und „Fremden“. Mit anderen Worten: Das Denken in Kugeln oder Säulen wird durch die Entwicklung zur Postmoderne grundsätzlich unterlaufen. Es verschleiert die Vielfalt innerhalb der überlieferten Traditionen und die vielfältigen Vermischungsebenen mit anderen. Auch das Wort „Tradition“ muß im Plural gebraucht werden – geradezu gegen den alltäglichen Gebrauch dieses Begriffs, als ob wir es mit einer festgegossenen einheitlichen Form von Tradition zu tun hätten. Im Blick auf die kleine Ökumene zwischen evangelischen und katholischen Christen ist dies offenkundig. Was für das Niveau der „Lehre“ gilt, trifft auch für die gelebten Symbolsysteme zu. Der evangelische Theologe Friedrich Wilhelm Graf (1994, 76) spielt auf das einzelne religiöse Bewußtsein an, wenn er sinngemäß fragt: Was verbindet beispielsweise den norddeutschen protestantischen Intellektuellen mit einem sizilianischen Katholiken hinsichtlich

ihrer religiösen Symbolvorstellungen, den polnischen Katholiken mit dem englischen Anglikaner, den einer katholisch-konservativen Bruderschaft angehörigen österreichischen Pfarrer mit einem Mitglied der niederländischen „Kirche von unten“ (8 mei-beweging)? Diese „innere Pluralisierung“ treffen wir im übrigen auch in anderen Religionen an.

Die Pluralität ist radikaler und konfliktgeladener geworden, sie hat sich extensiv und intensiv ausgedehnt – sie geht bis *an* die Wurzeln (Welsch 1993, 4ff). Die entscheidende qualitative Veränderung liegt nach Welsch darin, daß „alle Beschreibungen, alle Strategien, alle Lösungen ... künftig vom Boden der Vielheit aus zu erfolgen (haben). ... Einheit (muß) in ihrem Rahmen – nicht mehr gegen sie – gedacht werden“ (Welsch 1993, 320).

Dies bedeutet eine Veränderung der Form des in-der-Welt-Seins, die für viele Menschen ein Problem darstellt. Nicht nur, daß Orientierungslosigkeit, das Gefühl von Belastung oder Überforderung zu einer exklusiven oder inklusiven Bemächtigung des Pluralismus führt (vgl. Schwan 1991, 150f; Welsch 1994, 90; Jäggle 1995, 248), wir erleben darüber hinaus die Reaktion der Indifferenz. Man überläßt andere Wege und Überzeugungen als die eigenen sich selbst und erwartet, auch mit den eigenen in Ruhe gelassen zu werden. Dispute über deren Wünschbarkeit und Gütigkeit verebben in großzügigem „Gestatten“ aller Wege, solange sie die eigene Wahl nicht tangieren – „anything goes“. Dieser Relativismus unterstreicht geradezu, wie selbstverständlich die Pluralität inzwischen geworden ist und wie unwahrscheinlich die Möglichkeit eingeschätzt wird, in allem grundlegend übereinzustimmen (vgl. Welsch 1993, 322). Der Relativismus ist problematisch. Es kann nicht gleichgültig sein, wie die Begriffe „Menschenwürde“ und „Menschenrechte“ inhaltlich gefüllt werden, was gegen „Rassismus“ einzuwenden ist, ob „Frieden und Gerechtigkeit“ zustande kommen können oder wie wir zu einer „Versöhnung mit der Schöpfung“ finden. Pragmatisch gesehen teilt die Menschheit auf diesem Planeten ihre Lebenspraxis. Sie muß miteinander auskommen und die Folgen ihrer Entscheidungen haben noch zukünftige Generationen zu tragen (vgl. Michelini 1994). Wir brauchen Übereinstimmungen. Die entscheidende Frage – auch für das Selbstverständnis der Religionen – lautet demnach, ob überhaupt noch eine Einheit des Differenten angenommen werden darf und wie diese zustande kommen kann (Graf 1994, 77). Ohne irgendeine Einheit ist Identität kaum vorstellbar. Der Pluralismus aber scheint das Gegenteil von Einheit zu verkörpern. Richtiger aber ist wohl: Im Pluralismus ist Einheit nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Herzustellendes. Das gilt auch für religiöse bzw. christliche Identität. Sie ist nicht mehr zu haben, ohne daß es auch die anderen gibt.

3. Pluralismus – Wahrheit – Einheit

These 3: Kultureller und religiöser Pluralismus sind kein Ärgernis, sondern ein sowohl prinzipiell unhintergebares als auch wünschbares Fak-

tum. Sollen Einheit und Wahrheit nicht aufgegeben werden, ist – jenseits von Ausschluß, Inkorporation oder Relativismus – Kommunikation als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch und pädagogisch zu entfalten.

Bildung einschließlich des religiösen Lernens kann heute nicht gelingen, ohne diesen Pluralismus zu bejahen und *in ihm* nach Einheit zu suchen. Gerade hinsichtlich der Frage, ob wir den (post-)modernen Pluralismus bejahen sollen, klaffen Lippenbekenntnisse und tiefere Gefühle oft auseinander. Religionsgeschichtlich ruft diese Frage bis in die heutige Zeit höchst ambivalente Reaktionen hervor. Wir müssen konstatieren, daß keine Religion in der Lage ist, diese Einheit für alle zu repräsentieren und daß sie sich doch auf eine Wahrheit berufen, die sich als Wahrheit für alle versteht.

Zunächst: Es gibt gute Gründe, den Pluralismus zu wollen. Pluralismus ist eine Konsequenz der Aufklärung, die Mündigkeit des Menschen über seine Fremdsteuerung zu stellen. Wenn wir die ethische und religiöse Selbstbestimmung des Menschen als einen sittlich zu verteidigenden Wert ansehen, ist ein Zurück in eine weltanschaulich geschlossene Gesellschaft nicht wünschbar (und ohnehin nur zum Preis des Totalitarismus möglich). Der (eher konservative) Politologe Alexander Schwan hält den Pluralismus denn auch für eine moderne Errungenschaft, die nicht ohne Verlust preisgegeben werden dürfe. Der Pluralismus ermöglicht Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, er ist der wesentliche Inhalt von Freiheit (vgl. Schwan 1981, 148ff). Den gesellschaftlich kulturellen Pluralismus zu wollen, den religiösen aber abzulehnen, ist nicht möglich. Letztlich ist auch die Religionsfreiheit, von der wir selbstverständlichen Gebrauch machen, eine Konsequenz des demokratisch legitimierten Pluralismus.

Die Religionstheologie hat in den letzten Jahren herausgearbeitet, daß die Frage nach Wahrheit nicht mit der Frage nach Überlegenheit verbunden werden muß. Sie hat die Dringlichkeit erkennen lassen, auch in religiöser Hinsicht nach Identität jenseits der Ausgrenzung und Inkorporierung zu suchen. Aber sie hat auch betont, daß die Suche nach Wahrheit nicht unter Ausschluß der Wahrheitsfrage möglich ist (vgl. Anderson 1984; Clark/Winter 1991; Race 1983; Schillebeeckx 1990). Um dem Überlegenheitsdenken vorzubeugen, ist zwischen Wahrheitsanspruch und Geltungsanspruch zu unterscheiden. Was für mich Wahrheit ist, darf ich nicht anderen als für sie geltend vorschreiben. Die Absolutheit des eigenen Wahrheitsanspruchs muß im Dialog mit anderen der Prüfung ausgesetzt werden. Weil wir Menschen Wahrheit nur fragmentarisch benennen können, dürfen wir unsere Vorstellung nicht als endgültig geltend machen wollen. Auf die Religionen bezogen bedeutet dies: Ihre letzte und definitive Stellung in Gottes „Plan“ bestimmt Gott selbst (Kuschel 1994, 109). Dies schließt ein, in der eigenen Glaubensentwicklung offen zu sein für Ergänzung, Korrektur oder selbst Zurücknahme. Diese Erwartung kann nicht nur an andere gehegt werden, jeder muß ihr prinzipiell

selber nachkommen wollen. Damit wird nicht die Selbstoffenbarung Gottes relativiert, sondern nur ihre Auslegung und das sich historisch wandelnde Verständnis von dieser Selbstoffenbarung (vgl. Schwan 1981, 199ff). Das gilt selbst für das von der Kirche verkündete Dogma im Verlauf der Geschichte – Kontinuität hat sich nie anders vollzogen als durch Brüche (vgl. Wiedenhofer 1994; Schillebeeckx 1993). Die formulierte Wahrheit bleibt notwendigerweise hinter der ganzen Wahrheit des sich selbst offenbarenden Gottes zurück. Es ist die Geschichtlichkeit unseres Erfassens, die es uns als Christen erlaubt, in diesem Pluralismus gesellschaftlicher und religiöser Provenienz mitzutun. Nicht das Evangelium wird zur Diskussion gestellt, „sondern die vielfältigen Möglichkeiten zur Erschließung seines lebensbedeutsamen Verständnisses, das immer an die Mannigfaltigkeit und Unterschiedlichkeit seiner jeweiligen sozialkulturellen Voraussetzungen gebunden bleibt“ (Drehse 1994, 262).

Religionen sind einander weder über- oder untergeordnet, noch sind sie gleich. Schillebeeckx weist darauf hin, daß sie sich vielfach unterscheiden, etwa in ihrer Auffassung vom Menschen, von Humanität usw. So gibt es in anderen Religionen wahre und gute Formen des Einvernehmens mit Gott, die keinen Eingang in das Christentum gefunden haben. Bei allen Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen lassen sich diese Unterschiede auch nicht restlos beseitigen. Man würde essentielle Erfahrungen Jesu Christi leugnen, teilte man mit bestimmten Formen östlicher Weisheit die Relativierung der kreatürlichen Welt in der Gelassenheit gegenüber Unrecht, dem Leiden oder den Menschenrechten. Religionen können einander positiven Wert zuerkennen, ohne zu diskriminieren, wenn sie erkennen, daß keine die Wahrheitsfrage ausschöpft – diese Frage kann erst eschatologisch definitiv beantwortet werden. Bis dahin hat die Vielfalt Priorität vor der Einheit. In allen Religionen zusammen, so Edward Schillebeeckx, ist mehr religiöse Wahrheit als in einer allein, denn Gott ist absolut, nicht aber eine Religion. Der Plural der Religionen, so lautet sein Resümee, ist kein zu beseitigendes Übel, sondern ein prinzipiell unhintergebares Faktum (Schillebeeckx 1990, 209ff). Damit wird nicht Heterogenität zum Prinzip erhoben. Vielmehr ist der Reichtum der Religionen zugunsten der Wahrheitsfindung auszuschöpfen, wengleich das Erreichen von Einheit auf eine eschatologische Perspektive verweist. Diese Anstrengung, die sich vor allem auf das Different und Inkonsistente richtet, weiß sich von der Gemeinsamkeit getragen, daß alle Religionen eine Heilsbotschaft anbieten und Heilswege aufzeigen, mit denen sie eine Antwort geben wollen auf eine fundamentale menschliche Frage, nämlich auf das ungelöste Rätsel des Daseins (vgl. *Nostra Aetate*, Nr. 1).

Jeder menschliche Versuch, Wahrheit objektiv und materialiter zu definieren, muß vorläufig bleiben. Wir erkennen heute, daß wir zur Ausdeutung von Wahrheit der anderen bedürfen, die mit uns um Wahrheit ringen. Kürzlich hat der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz Karl Lehmann herausgestellt, daß der Pluralismus nicht nur eine dialogische Haltung der Christenheit und Kirche gegenüber der pluralen Kultur fordert, sondern daß sich dieser

Dialog in gleicher Weise auf das Verstehen unseres Glaubens und den Aufbau christlicher Identität bezieht. Für Lehmann gibt es „einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben. Die göttliche Selbstoffenbarung hat selbst eine dialogische Gestalt. ... Gerade unter den Bedingungen einer hohen Pluralisierung und Individualisierung in der Gesellschaft, die auch in die Kirche hineinwirken, ist der Dialog die einzige Methode, wie mit dieser sehr konkreten Vielfalt und den unvermeidlichen Pluralitäten umgegangen werden kann.“ (Lehmann 1994, 14f) Indem Lehmann allerdings selbst einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Dialog und Wahrheitsfindung konstatiert, ist der Dialog zwangsläufig mehr als nur Methode.

Die vorhandene Situation des Pluralismus ernst zu nehmen und konstruktiv entwickeln zu helfen heißt somit, den Kontakt zwischen konfligierenden Ansprüchen zu *suchen*, ja, den Pluralismus im Sinne einer Aufgabe und Herausforderung zu forcieren. Nicht Orientierungslosigkeit, sondern die Suche nach Verbindlichkeit innerhalb der Vielfalt ist ihr Programm. Ihre Methode ist nicht Gewährenlassen, sondern Reibung. Ihre Haltung ist nicht das Gefühl des Verlusts verlorengegangener Einheit, nicht Furcht vor der Vielfalt, sondern Bereitschaft zur Gestaltung. Divergente Ansprüche dürfen weder mit Gewalt entschieden, noch einfach umgangen werden. Im Wissen darum, daß aufgrund der menschlichen Begrenzung eine absolute Lösung aussteht, wird uns durch den Pluralismus aufgetragen, unter seinen Bedingungen nach Wahrheit zu suchen und über deren Geltung zu verhandeln. Jede Position ist eine Anfrage an alle anderen – Wahrheit muß immer wieder neu erkämpft werden (Drehse 1994, 278). Auch wenn totaler Konsensus nicht erreichbar ist, enthält der Dissensus die Aufgabe, nach Übereinstimmung zu suchen (vgl. Schlüter 1994, 41f). Darin ist die Sorge um Ganzheit enthalten – nicht als Ganzes *jenseits* der Vielfalt, sondern *in ihr*. Nun ist der moderne Pluralismus nicht nur ein gesellschaftliches Makro-Phänomen, sondern er schlägt durch bis auf die Ebene des Subjekts. Dies kann nicht ohne Konsequenzen für Interreligiöses Lernen bleiben.

4. Pluralismus, Interreligiöses Lernen und christliche Identität

These 4: *Um die religionspädagogische Perspektive auf religiöse Lernprozesse in postmodernem Kontext adäquat zu justieren, ist das Säkularisierungstheorem durch das Pluralismustheorem zu ergänzen, wenn nicht zu ersetzen.*

In der gegenwärtigen religiösen Situation stoßen wir auf eine überraschend hohe Zustimmung zu Religion. Näher besehen, ist deren Inhalt zumeist eher unbestimmt oder diffus. Während diese unbestimmte diffuse Religiosität von Eltern getragen wird und als Sozialisationsinhalt wirksam ist, hat die besondere Zuspitzung in kirchlich-religiösem Sinn so stark an Plausibilität verloren, daß, Karl Gabriel zufolge, eine echte kirchlich bestimmte religiöse Sozialisation

nur noch bei weit weniger als 10 Prozent der Heranwachsenden zu erwarten ist (Gabriel 1994, 84). Daher ist der Säkularisierungsbegriff im Blick auf die kirchliche Verankerung christlich-religiöser Sozialisationsprozesse anwendbar, will man aber den gesamten religiösen Sektor erfassen und nicht nur ein Segment, greift er zu kurz (vgl. Mette 1995a). Mit Gabriel läßt sich formulieren, daß „als eine der letzten Gewißheiten des modernen Fortschrittmithos ... der Glaube an eine religionslose Zukunft dem Entzauberungsprozeß anheim gefallen“ ist (Gabriel 1992, 157). Was sich uns als Religion zeigt, präsentiert sich als *allgemeine Religiosität, christliche Religion und kirchliches Christentum*.

Diese Unterscheidung ist zum einen wichtig, um die Beginnsituation der Schülerschaft im Hinblick auf die Facetten religiöser Pluralität zutreffend einzuschätzen. Sie ist zum anderen wichtig, um bei Überlegungen zum Interreligiösen Lernen nicht stillschweigend eine kirchlich akzentuierte christlich-religiöse Ausstattung der Schülerschaft anzunehmen, mit der sie in Dialog treten mit anderen Religionen. Eine Übertragung des „Interreligiösen Dialogs“, wie er von Kirchenvertretern oder Theologen mit Andersgläubigen geführt wird, auf die Praxis des Unterrichts geht an dessen Wirklichkeit vorbei, wenn für eine zunehmende Zahl von Schülern eine Beheimatung in der christlichen Religion ausfällt. Stattdessen begegnet uns in den Klassenzimmern ein religiöses Interesse, das sich über die drei genannten Formen von Religiosität verteilt. Das Säkularisierungstheorem engt die Perspektive unnötig ein. Wir bedürfen einer *pluralistischen Optik*, um der Ausgangssituation theologisch und pädagogisch adäquat begegnen zu können.

These 5: *Dem Pluralismus entspricht kein Identitätskonzept, das von der Annahme eines konstanten Kerns ausgeht, der durch alle Diversität hindurch unverändert bleibt bzw. zu dem hin sich Identität entwickelt. Identität nimmt vielmehr die Form eines dynamischen Gewebes an, das aus einem fortlaufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht: Identität wird verstanden als „dialogisches Selbst“.*

In der religionssoziologischen Literatur wird festgestellt, daß sowohl der Anspruch auf individuelle Lebensgestaltung als auch die Selbsterfahrung des Subjekts als autonomes Handlungszentrum die religiöse Dimension an bevorzugter Stelle einschließt. Zunehmend werden selbstbestimmte Formen der Aneignung und Verarbeitung der christlichen Tradition entwickelt (Luckmann/Döring/Zulehner 1981, 18; Mette 1994, bes. 18-55) und „zum ersten Mal in der modernen Religionsgeschichte reicht der Pluralismus bis auf die Ebene des Individuums hinab und nimmt eine neue Qualität an. ... Nähe und Distanz zu den religiösen Traditionen bestimmt sich nicht mehr vornehmlich durch Herkunft und soziale Lage, sondern wird eine Facette im Muster individuell geprägter Lebensstile und der mit ihnen verbundenen lebenslangen Such- und Orientierungsprozesse. Auch in Sachen Religion nehmen ... die

entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden biographischen Anteile zu.“ (Gabriel 1994, 86; Luther 1992, bes. 123-159) In dieser radikalen Individualisierung liegt das sozialpsychologische Pendant auf der Ebene des Individuums zum kulturell-religiösen Pluralismus (Welsch 1994, 108). Moderne Lebensläufe erscheinen als Wanderungsbewegungen durch verschiedene soziale, kulturelle und religiöse Welten, sie beinhalten nicht nur eine stufenweise Verwirklichung unterschiedlicher Identitäten (P.L. Berger), sondern selbst eine parallele Komposition mehrfacher Identitäten (D. Bell) (Welsch 1994, 99).

Vor diesem Hintergrund ist religiöse Identität nicht mehr als in sich abgeschlossen beschreibbar. Sie entspricht vielmehr dem Bild des „Gewebes“ (Ricoeur), das durch andauernde Interaktion Veränderung erfährt. Niederländische Psychologen sprechen in diesem Zusammenhang vom „dialogischen Selbst“ (vgl. Hermans 1992; Hermans/Kempfen/Van Loon 1992). Identität entsteht demnach nicht durch die Besinnung auf das eigene Ich, d.h., sie kann nicht direkt gefunden werden, sondern allein über den Umweg der Interpretation der Pluralität des Kontextes (vgl. auch Streib 1994; Meijer 1994; Skeie 1994). Das bedeutet, Kenntnis von der und Eintauchen in die Differenziertheit der religiösen Stile unserer Zeit erschweren nicht den Aufbau von Identität, sondern bedingen sie.

Die Dynamik des Identitätsgewebes ist zudem „anti-deduktiv“ strukturiert, in ihr werden Autorität und Tradition durch den Anspruch auf Befragung, Begründung und Diskurs ersetzt (Drehen 1994, 262ff; vgl. div. Beiträge in Comenius 1994; Orth 1991). Die eigene Erfahrung funktioniert als Filter für Wahrheit. Dadurch vergrößert sich die Distanz gegenüber eindeutigen kirchlichen Vorgaben. Die Kirchen erleben einen diesbezüglichen Kontrollverlust und entsprechende Versuche, den Einfluß zurückzugewinnen, schlagen fehl (Gabriel 1994, 80f). Christliche Identität wird zunehmend auf Einsicht, Verständnis und Überzeugung, anstatt auf Autorität beruhen (vgl. Van der Ven 1995, 397ff).

These 6: Wenn zutrifft, daß ein 'Identitätsgewebe' aus der Erfahrung und Interaktion mit der Vielfalt entsteht, trägt Interreligiöses Lernen zum Aufbau religiöser (christlicher) Identität bei. Damit wird die Perspektive umgekehrt, erst christlich-religiöse Identität zu fördern, um danach mit anderen religiösen Traditionen in Kontakt zu treten.

Die bisherigen Ausführungen widersprechen der Empfehlung, zunächst alle Bemühungen auf die Konsolidierung und Homogenisierung der eigenen Tradition zu verwenden, um anschließend mit anderen Traditionen in Beziehung treten zu können. Die Empfehlung, so der Einspruch, greift hinter das moderne Bewußtsein zurück. Für dieses Bewußtsein gilt, daß nach der Phase der Primärsozialisation keine bestimmte Weltauffassung über ein Monopol verfügt, sondern Wahlfreiheit besteht (vgl. Luckmann/Döring/Zulehner 1981, 17). Auch wenn diese Wahlfreiheit Regressionen unterliegt, so gilt doch, daß

die Biographie und damit die das persönliche Leben tragenden Werte selbst hergestellt werden müssen (vgl. Lenz 1994, 14). Dies ist kein einmaliger Prozeß, sondern ein andauernder Akt der Identitätsentwicklung. Er beruht, wie gezeigt, auf einer interpretativen Haltung zur umgebenden Pluralität. Mit dieser Pluralität in Interaktion zu treten, sie zu prüfen und abzuwägen und sie, angesichts der Konkurrenz, zwangsläufig immer wieder zu befragen, kennzeichnet den Modus der Identitätsherstellung, nicht aber die Übernahme einer vorgeformten Haltung. Das bedeutet, daß Lernprozesse – und zwar besonders solche, die weltanschauliche Dimensionen berühren oder sie ausdrücklich (wie im Religionsunterricht) thematisieren – von den Subjekten aus betrachtet bereits in ihrer Grundstruktur dialogisch interpretativ angelegt sind. Erklärungsmodelle, die einen monolithischen Eindruck erwecken, die Gedeutetes anbieten und nicht das Deuten stimulieren, die sich auf Antworten konzentrieren und nicht das Fragen und Suchen kultivieren, werden als Angriff auf diesen subjektiven Gestaltungsfreiraum empfunden. Dies geschieht beispielsweise, wenn auf die religiösen Suchbewegungen Jugendlicher mit ausschließlich christlich-konfessionell theologisch-dogmatischer Traktattheologie geantwortet wird. Eine konfessionelle oder monoreligiöse Unterrichtsperspektive, so konnten wir in einer Untersuchung mit 916 Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Holland feststellen, wird ausnahmslos abgelehnt (Ziebertz/Van der Ven 1995).

Der Vorschlag, zunächst für eine christliche Identitätsbildung zu sorgen und anschließend mit anderen Religionen in Beziehung zu treten, stellt noch aus anderen Gründen ein problembehaftetes Unterfangen dar, wenn Gabriel Recht behält, daß eine Tradierung des christlichen Glaubens zukünftig bei weit weniger als 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen gelingen wird (Gabriel 1994, 84). Wir müssen vielmehr konstatieren: dieser Weg will nicht mehr gelingen! Er gelingt nicht mehr, wie die These problematisierte, weil der Perspektivenwechsel nicht vollzogen wird, den der Pluralismus nahelegt. Dieser beinhaltet, daß die Vielfalt den Aufbau christlicher Identität nicht stört, sondern daß Identität erst im Zusammenhang mit der bewußtwerdenden Differenz entstehen kann. Interreligiöse Lernprozesse führen uns nicht vom Ziel christlicher Identitätsentwicklung weg, sondern zu ihm hin.

These 7: Interreligiöses Lernen zielt auf die Aufarbeitung des religiösen Pluralismus als religiösen Differenzismus. Darin kommt der Konfrontation mit substantieller Religion eine besondere Bedeutung zu.

Aus Untersuchungen wissen wir, daß die individualisierten Religionsstile unserer Zeit immer mehr die Form selbst erstellter Strickmuster aufweisen – ein Zustand, der viele Religionspädagogen verunsichert. Es ist hilfreich, ein nüchternes Verhältnis zur religiösen Situation unserer Zeit zu entwickeln. Bevor diese vorfindbaren Religionsstile theologisch kritisiert werden, ist zunächst festzustellen, daß es sich um Versuche handelt, Beziehungen zwischen den faktisch vorhandenen disparaten Lebensbereichen herzustellen (vgl.

auch Mette 1995a). „Religiöse Gewebe“, wie auch immer sie sich darstellen, sind das Ergebnis aktiver Interaktionsleistungen. Dieser Situation Rechnung zu tragen bedeutet nicht, Indifferentismus zum Programm zu erheben. Die Synkretismen können aber auch nicht einfach auf *ein* Konzept zurückgeführt werden. Dem interpretativen Bezug auf die vorhandene Pluralität kann Rechnung getragen werden, wenn den individuellen Suchprozessen durch Differenzierung Richtungsgebung ermöglicht wird, wenn die Interessensbewegungen Jugendlicher zwischen allgemeiner Religiosität, Christlichkeit und kirchlichem Christentum eher „moderiert“, als „zentriert ausgerichtet“ werden (Ziebertz 1995).

Weil die Vermittlung religiöser Traditionen in der Postmoderne in erster Linie abhängig ist von Prozessen des Befragens und Aushandelns (Schlüter 1993; auch 1994; 1995), entsteht Bedarf an einem Konzept religiöser Erziehung, das sich schon vom Ansatz her *dialogisch* begreift. Auf die Religionen bezogen heißt dies, sie nicht in singulären Einheiten der Weltreligionendidaktik zur Sprache zu bringen, sondern in zunehmendem Maße nach Möglichkeiten zu suchen, sie in dialogischem Verbund gemeinsam mit der christlichen Glaubensüberlieferung zu besprechen. Damit wird nicht die freie Wahl zwischen Religionen vorbereitet, denn diese stellt sich im Blick auf jugendliche Adressaten allenfalls in Ausnahmen. Das dringlichere Problem ist vielmehr, die zum Teil diffusen und inhaltsleeren Religionsstile überhaupt, im Sinne einer „Allianz der Religionen“, mit der Lehre und Praxis substantieller Religion zu konfrontieren. Interreligiöses Lernen wäre demnach das zur Sprache Bringen der Religionen in komplementärem Sinn: komplementär, weil sie alle 'eine Antwort auf das Rätsel unseres Daseins geben'. Insofern sind alle Religionen Suchbewegungen: nach dem Reich Gottes, nach Bewältigung des Leidens, nach Erlösung, nach einem gottgemäßen Leben. Im prüfenden Diskurs wird die Aufmerksamkeit für Differenzen geschärft. Positionen werden der kritischen Prüfung unterzogen und an alternativen Positionen relatiert. Auf diese Weise geschieht Arbeit am Gewebe der eigenen religiösen Identität.

Es gibt keinen Standpunkt *oberhalb* der Religionen, der die Kriterien bereitstellt (vgl. Nipkow 1992). Jeder Standpunkt, der dieses für sich in Anspruch nimmt, ist nur ein weiterer Standpunkt neben anderen. Daraus leitet sich die Verpflichtung ab, den Standpunkt (wenn möglich) zu benennen, von dem Interreligiöses Lernen seinen Ausgang nimmt. Interreligiöses Lernen wird nicht konterkariert, wenn dies im Rahmen des konfessionell christlichen Unterrichts die christliche Glaubensüberzeugung ist. Der Dialog mit anderen Überzeugungen wird ohnehin meist virtuellen Charakter haben, d.h., Schüler setzen sich mit Positionen auseinander, die nicht existentiell personhaft vertreten sind (vgl. Nieke 1995, 185ff). Je mehr die von Schülern mitgebrachte christlich-religiöse Erziehung fragmentarischen Charakter annimmt, desto stärker wird die Standortverbundenheit über die Interventionen der Lehrerinnen und Lehrer zur Sprache kommen. Sie werden berücksichtigen, daß die Inhalte der christlichen und anderer religiöser Traditionen in einer Weise

dargestellt werden, daß sie sich, inhaltsgerecht, einander befragen oder ergänzen und daß sie, alters- und entwicklungsgerecht, von den Schülerinnen und Schülern befragt werden können (vgl. Nipkow 1994).

These 8: Kommunikation ist das Handlungsmedium, innerhalb des Differenzen Einheit zu finden.

Die kommunikative Religionsdidaktik weist darauf hin, daß kommunikatives Handeln selbst identitätsstiftend ist, weil es sich um Prozesse des Verstehens und Deutens handelt, die sich auf die Person *in ihrer Beziehung* zum Inhalt beziehen (vgl. Feifel 1995, 103ff). In einer Lerngesellschaft kann der Prozeßcharakter dieses Lernens nicht nur funktionale Bedeutung haben, indem er auf die vorbereitete Antwort ausgerichtet ist, sondern alle Antworten selbst sind diesem Prozeß auszusetzen. In Anlehnung an Wolfgang Welsch spricht sich Richard Schlüter für ein Kommunikationsverständnis (Diskursmodell) aus, das, kurz gesagt, einen Weg „zwischen Habermas und Lyotard“ sucht, der weder die Verpflichtung zum totalen Konsensus beinhaltet, noch Heterogenität als Prinzip vertritt. Die Zwischenposition bejaht den Pluralismus in Kultur und Religion sowie auf der Ebene des subjektiven Bewußtseins, versteht aber Kommunikation als das Medium, innerhalb dieses Pluralismus zu Übereinstimmungen zu kommen (Schlüter 1994, 41f). „Übereinstimmung“ im Interreligiösen Lernen meint nicht den „dogmatischen Konsensus“, sondern die Zusammenführung der Fragmente religiöser Identität zu einem Gewebe. Begriffe wie Dialog und Kommunikation verweisen bereits darauf, daß Haltungen und Überzeugungen in ihrer allgemeinen Geltung problematisch geworden sind, um derentwillen Dialog bzw. Kommunikation stattfinden. Religionspädagogisch ist die zunehmende Diffusität heutiger subjektiv religiöser Landschaften ein Problem. Weil ihr möglicher veränderter Endzustand nicht einfach feststeht, reicht das Geben von Informationen, Mitteilungen und Klarstellungen nicht aus. Dialog und Kommunikation sind Prozeßbegriffe, sie verweisen darauf, daß Überzeugungen durch Interaktion entwickelt werden. Indem Lernen mehrfach die Bewegung vollzieht, Ideen vorzutragen, sie von anderen befragen und durch Kenntnisse bereichern zu lassen, um sie schließlich neu zu überdenken, nimmt das Lernen die Figur einer Spirale an. Sie besteht weniger aus der Anhäufung von Wissen, als aus fortschreitender Einsicht in die Botschaften der Religionen *in ihrer Beziehung* zum Selbst und zum Zusammenleben. In solchem Suchen und Fragen entsteht Identität. Nicht die Anhäufung von Wissen steht im Vordergrund, sondern Denken und Urteilen zu lernen.

These 9: Um der dem Pluralismus inhärenten Diversität, den Suchbewegungen Jugendlicher und der interpretativen Gestalt religiöser Identität gerecht zu werden, bieten sich in methodisch-didaktischer Hinsicht problemgesteuerte Projekte für Interreligiöses Lernen an.

In methodischer Hinsicht bedürfen wir eines Ansatzes, der *erstens* den Weg-Gedanken aufnimmt und der Einsicht Rechnung trägt, daß nicht die Produkt-, sondern die Prozeßorientierung im Vordergrund stehen muß. Der Weg- oder Prozeßgedanke ist uns unter anderem begegnet im Zusammenhang mit der eschatologischen Gestalt der Religionen, der Notwendigkeit, religiöse Identität zu erarbeiten (weil sie keinem sozialen Milieu einfach entnommen werden kann) und der adäquaten Begegnungsform des Pluralismus, in dem intrapersönliche, interpersönliche und intergenerative Kommunikation das Medium ist, angesichts der Diversität religiöser Stile Identität zu suchen – also Kommunikation gleichsam biographiebezogen mit sich selbst, mit anderen und mit der Überlieferung/Tradition/Geschichte. Der Ansatz muß *zweitens* den autonom gefaßten Suchbewegungen Jugendlicher Rechnung tragen, die insbesondere Fragen der Weltanschauung und des Glaubens der Sphäre subjektiver Entscheidungsvollmacht zuordnen. Dabei ist dem Lebensweltbezug des inhaltlichen Stoffs im Unterricht ebenso Rechnung zu tragen wie der Einsicht, daß die religiösen Suchbewegungen Heranwachsender in hohem Maße die Förderung „forschender“ Selbsttätigkeit verdienen.

Mir scheint dazu die *projektorientierte Methode des problemgesteuerten Lernens* besonders geeignet (vgl. De Graaff/Bouhuis 1993). Sie umfaßt eine Reihe von Schritten, die in der Beilage skizzenhaft erläutert werden. Vielleicht gibt es in den anschließenden Gruppen Gelegenheit, ihre Verwendung an einem Beispielthema gedanklich durchzuspielen. Diese Methode läßt sich experimenthaft in den bestehenden konfessionellen Unterricht integrieren, d.h., sie verlangt keine strukturelle Veränderung des Religionsunterrichts und bietet somit abseits aller (kirchen-)politischen Überlegungen einen pragmatischen Ansatz für interreligiöse Lernprozesse. Ich meine, daß wir solcher Experimente bedürfen, um nach einer Phase des Ausprobierens evaluieren zu können, welche Reformschritte wirklich Fortschritt bringen. Mit dieser Methode können schließlich alle Inhalte im Religionsunterricht bearbeitet werden, entscheidend ist nur, daß die Inhalte zu einem Problem verdichtet werden können, das religiös und gesellschaftlich relevant ist und daß es Verbindungen zu den Fragen Jugendlicher beinhaltet. Zur Verdeutlichung seien wenigstens die formalen Schritte benannt, die diese Methode kennzeichnen (Konkretion in: Ziebertz 1995a, 95-105)

Schritt 1: Konfrontation mit der Aufgabe

- Kenntnisnahme des Themas und erstes Benennen von Assoziationen, Kenntnissen und Erfahrungen zum Thema
- Erste Stellungnahmen zum Problemcharakter des Themas
- Zusammenfassung zentraler Begriffe

Schritt 2: Erstellen einer Problemformulierung

- Bearbeitung des Themas in Richtung einer für die Lerngruppe bündigen Problemformulierung, die die zentralen Begriffe (Schritt 1) enthält

- Formulieren des Problem als untersuchbare Frage, nicht als normative Stellungnahme

Schritt 3: Problemanalyse

- Brainstorming über Aspekte, die bei der Analyse einer Problemformulierung eine Rolle spielen können

Schritt 4: Bestandsaufnahme

- Inventarisieren und Ordnen der Aspekte
- Felder markieren, zu denen weiteres Material gebraucht wird, um das Problem besser zu erklären und zu verdeutlichen

Schritt 5: Lernziele formulieren

- Formulieren von Lernfragen, die die Bearbeitung der Problemformulierung leiten

Schritt 6: „Studium“

- Bearbeitung der Lernfragen, von denen eine Lösung des Problems erwartet wird. „Studium“ (allein oder in Gruppen): anhand von Texten, Begegnungen usw. Lernfragen beantworten

Schritt 7: Rückkoppelung

- Zusammentragen der Resultate von Schritt 6
- Rückkoppelung zunächst auf Schritt 5 (Lernziele) und weiter auf (den größeren Horizont von) Schritt 2 (Problemformulierung)
- Abschließende Diskussion

[Schritt 8: Test]

- Unter Anwendung der Erfahrungen aus dem Projekt eine weitere Facette des Problems selbständig schriftlich ausarbeiten

In dieser Methode gehen, kurz gesagt, Erwerb und Anwendung von Sachverstand Hand in Hand. Schüler lernen ein interkulturell oder interreligiös relevantes Problem zu formulieren, es zu analysieren und mögliche Lösungen zu besprechen. Diese werden durch Lehrerinformationen oder Informationen aus anderen Brunnen ergänzt, so daß am Ende eine neue Sicht auf das Problem möglich ist. Mit anderen Worten: Jugendliche bringen ihr Vorverständnis im Blick auf ein Problem zur Sprache – ihre „Sicht der Dinge“ bildet den Ausgangspunkt. Der Lernprozeß besteht darin, diese Sicht aufzugreifen und spiralförmig zu differenzieren, wobei die Inhalte der Religionen in ihrem Lebensweltbezug zur Sprache kommen (vgl. Ziebertz 1995a). Auf diese Weise wird enzyklopädisch angelegte Traktattheologie vermieden. Die Inhalte stehen in Funktion zur Entwicklung religiösen Denkens und Urteilens und zur Erhellung der eigenen religiösen Orientierung.

5. Schluß

Das zuletzt skizzierte Modell intendiert keinen ganz neuen Religionsunterricht. So sehr Utopien anregend sein können, ist ihr Wert doch begrenzt. Ein

Vorschlag, der zu weit greift und nicht von den bestehenden Bedingungen aus denkt, läßt die Bedingungen der Umsetzung im Dunkeln. Daher habe ich bewußt einen Vorschlag unterbreitet, der sich in die bestehenden konfessionellen Strukturen religiöser Erziehung einbinden läßt, der aber gleichzeitig weiter greift als die bekannten Einheiten zu den Weltreligionen. Er nimmt seinen Ausgangspunkt von der 'religiösen Signatur' (Höhn) unserer Zeit, die uns abverlangt, religiöse und christliche Identität vor dem Hintergrund des „Plurals“ zu entwerfen. Ein entscheidendes Moment ist, endgültig den Gedanken eines im Kern monologischen Bildungsverständnisses und einer im Kern monostrukturierten Identität hinter uns zu lassen.

In der aufgezeigten Perspektive Interreligiösen Lernens wird die Vielfalt als Grundbedingung des Lernens überhaupt anerkannt. Sie berücksichtigt, daß religiöses Lernen im Pluralismus bereits im Kern dialogisches Lernen sein muß, ein Lernen, zu dem die Vielfalt nicht erst als besonderer Inhalt hinzutritt, sondern in dem die Vielfalt in der Form sich überlappender Fragmente religiöser Identität prinzipiell anwesend ist. Diese Vielfalt ist sicher ein Problem, aber mehr noch eine Aufgabe. Theologisch wird der Gedanke aufgenommen, daß wir nur zur Wahrheit gelangen, wenn wir uns auf einen Weg einlassen, der uns nicht nur bestätigt, sondern auch hinterfragt, der uns nicht gleichschaltet, sondern zum Differenzieren anleitet, der uns nicht nur fertige Antworten gibt, sondern Antworten suchen und finden läßt.

Es gibt keinen Grund, dabei von der Frage nach dem Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs abzulassen. Die Herausforderung heute liegt aber darin, die Frage nach Gott zu stellen und zu beantworten im durchaus kritischen Verbund mit anderen religiösen Überzeugungen, die uns nicht nur in der Form substantieller Religion begegnen, sondern eben auch in den sehr viel schwieriger zu fassenden sogenannten 'funktionalen Äquivalenten'. Eine Kopie der Dialogmodelle, wie sie auf hohen Kirchenebenen praktiziert werden, ist für unsere Zusammenhänge untauglich. Vielmehr bedürfen wir einer eindeutig *religionspädagogischen* Ausarbeitung interreligiöser Lernprozesse, die der Situation des Pluralismus ebenso gerecht wird wie dem Frage-, Such- und Aushandlungscharakter religiöser Identität heute.

Neben allen normativen Debatten über die Zukunft des Religionsunterrichts steht es an, experimentelle Projekte zu entwickeln, sie in der Praxis durchzuführen, sie wissenschaftlich zu begleiten und gründlich zu evaluieren, um jene notwendigen Informationen zu erhalten, die wir zur Arbeit an der inneren Reform des Religionsunterrichts und der Katechese dringend brauchen.

Literatur

- Anderson N. (1984), *Christianity and World Religions*, Leicester
Barz H. (1992), *Jugend und Religion*, Bd. 2, Opladen
Bovay Cl. (1993), *Religion und Gesellschaft in der Schweiz*; in: Dubach A./Campiche R.J. (Hrsg.), *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz*, Zürich

- Clark A.D./B.W. Winter (Hrsg.) (1991), *One God, one Lord. In a world of Religious Pluralism*, Cambridge
- Comenius Institut (Hrsg.) (1994), *Aufwachsen in Pluralität*, Münster
- De Graaff E./Bouhuis P. (Hg.), *Implementation of Problem-based Learning in Higher Education*, Amsterdam 1993
- Drehse V. (1994), *Wie religionsfähig ist die Volkskirche?*, Gütersloh
- Feifel E. (1995), *Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik*; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 86-110
- Feige A. (1993), *Jugend und Religiosität*; in: *Politik und Zeitgeschichte* B 41-42/93, 3-8
- Fortmann H. (1968), *Hindoes en Boeddhisten*, Bilthoven
- Gabriel K. (1992), *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*, Freiburg
- Gabriel K. (1994), *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*; in: Brück v.M./Werbick J. (Hrsg.), *Traditionsabbruch – Ende des Christentums?*, Würzburg
- Graf F.W. (1994), *Das Recht auf Eigensinn. Die Schwierigkeit der Intellektuellen mit der Prägekraft der Religionen*; in: *Stiftung Weimarer Klassik (Hrsg.), Die Vielheit in der Einheit*, Weimar 1994, 67-82
- Heimbrock H.-G. (1993), *Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität*; in: *EvErz* 45 (1993), 573-586
- Hermans H.J.M. (1992), *Telling and Retelling One's Self-Narrative: A Contextual Approach to Life-Span Development*; in: *Human Development* 35(1992)6, 361-375
- Hermans H.J.M./Kempen H.J.G./Van Loon R.J.P. (1992), *The Dialogical Self. Beyond Individualism and Rationalism*; in: *American Psychologist* 47 (1992) 1, 23-33
- Hummel R. (1994), *Religiöser Pluralismus oder christliches Abendland?*, Darmstadt
- Jäggle M. (1995), *Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens*; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 243-258
- Kuschel K.-J. (1994), *Christologie und Interreligiöser Dialog*; in: Van der Ven J.A./Ziebertz H.-G. (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim/Kampen, 89-112
- Krewer B./Eckensberger L.H. (1991), *Selbstentwicklung und kulturelle Identität*; in: Hurrelmann K./Ulich D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel, 573-594
- Lehmann K. (1994), *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute*; hrsg. vom Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn

- Lenz K. (1994), Freiheiten, Abhängigkeiten und Belastungen. Jugendliche im Sog der Modernisierung und Individualisierung; in: Gabriel K./Hobelsberger H. (Hrsg.), *Jugend, Religion und Modernisierung*, Opladen, 11-29
- Luckmann Th./Döring H./Zulehner P.M. (1981), Anonymität und persönliche Identität; in: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft* (Enzykl. Bd 25), hrsg. von F. Böckle u.a., 5-38
- Luther H. (1992), *Religion und Alltag*, Stuttgart
- Meijer W.A.J. (1994), The plural self: a hermeneutical view on identity and plurality; in: *British Journal of Religious Education* 17 (1994) 2, 92-99
- Mette N. (1994), *Religionspädagogik*, Düsseldorf
- Mette N. (1995), *Wie können Schülerinnen und Schüler ökumenisch lernen? Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht* (Manuskript)
- Michellini D.J. (1994), Die Debatte Moderne/Postmoderne; in: Fraling B. u.a. (Hrsg.), *Kirche und Theologie im kulturellen Dialog*, Freiburg, 76-88
- Nieke W. (1995), *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, Opladen
- Nipkow K.E. (1992), 'Oikumene': Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen; in: J. Lähnemann (Hrsg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung*, Hamburg
- Nipkow K.E. (1994), Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem; in: Van der Ven J.A./Ziebertz H.-G. (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim/Kampen, 197-232
- Orth G. (Hrsg.) (1991), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*, Münster (Comenius Institut)
- Pieris A. (1986), *Theologie der Befreiung in Asien*, Freiburg 1986
- Race A. (1983), *Christians and Religious Pluralism. Patterns in the Christian Theology of Religions*, London
- Scheepers P. (1995), *Ethnocentrisme en Religie*, Nijmegen (paper)
- Schillebeeckx E. (1990), *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg
- Schillebeeckx E. (1993), Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation; in: *Katechetische Blätter* 119 (1994), 746-762
- Schlüter R. (1993), Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts; in: *Katechetische Blätter* 118 (1993), 810-814
- Schlüter R. (1994), Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problemanzeige; in: Ders. (Hrsg.), *Ökumenisches Lernen und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung*, Lembeck, 27-53
- Schlüter R. (1995), Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 176-192
- Schwan A. (1981), Pluralismus und Wahrheit; in: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft* (Enzykl. Bd 19), hrsg. von F. Böckle u.a., 143-211

- Silbermann A./Hüsters F. (1995), Der „normale“ Haß auf die Fremden, München
- Siller P. (Hrsg.) (1991), Suchbewegungen. Synkretismus, kulturelle Identität und kirchliches Bekenntnis, Darmstadt
- Skeie G., Plurality and pluralism: a challenge for religious education; in: British Journal of Religious Education 17 (1994) 2, 84-91
- Streib H. (1994), Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität; in: Georgi D. u.a. (Hrsg.), Religion und Gestaltung der Zeit, Kampen, 181-191
- Van der Ven J.A. (1995), Kommunikative Identität der Ortskirche; in: Concilium 31 (1995), 394-402
- Van der Ven J.A./Ziebertz H.-G. (1995), Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext; in: Religionspädagogische Beiträge 35/1995, 151-167
- Welsch W. (1993), Unsere postmoderne Moderne, Berlin ⁴1993
- Welsch W. (1994), Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen; in: Stiftung Weimarer Klassik (Hrsg.), Die Vielheit in der Einheit, Weimar 1994, 83-122
- Wiedenhofer S. (1994), Traditionsabbrüche – Traditionsabbruch? Zur Identität des Glaubens; in: M.v.Brück/J.Werbick (Hg.), Traditionsabbruch. Ende des Christentums?, Würzburg
- Ziebertz H.-G. (1994), Mono-, Multi- oder Interreligiös?; in: Ders. Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim
- Ziebertz H.-G. (1995), Pluriformität von Religionsmustern – Religionspädagogisches Handeln als 'Moderation'; in: Päd. Rundschau 49 (1995), Heft 4
- Ziebertz H.-G. (1995a), Empirische Anmerkungen zur Situation von Theologiestudierenden heute – Anlaß für eine hochschuldidaktische Initiative?; in: R. Zerfaß (Hg./im Auftrag des Kath.-Theol. Fakultätentages), 20 Jahre Theologischer Grundkurs. Bilanz und Perspektiven, Bonn (c/o Sekr. DBK), 18-30 [vgl. darin auch die Beschreibung des „PGL-Modell Nijmegen“, 95-105]
- Ziebertz H.-G./Van der Ven J.A. (1995), Religion in Religious Education (in print)
- Zulehner P.M./Denz H. (1993), Wie Europa lebt und glaubt, Düsseldorf

Esoterik/Okkultismus – Utopie und Auswahl.

Thesen zur Spiritualität außerhalb des kirchlichen Christentums¹

1. Als esoterisch/okkult kann man Auffassungen definieren, die außerhalb der Hauptströmungen (mainstreams) des wissenschaftlichen und weltanschaulichen Denkens von Menschen vertreten werden, die meinen, daß sie sich nur einer besonderen, höheren Erkenntnis (Intuition, Weisheit, Initiation) erschließen.
2. Der Esoterikboom, der in den USA und in West-Europa nach 1980 einsetzte, beantwortete das Unbehagen an Mängeln der etablierten (exoterischen) Wissenschaft, Religion, Wirtschaft, Medizin, Psychologie und Pädagogik mit der Utopie einer neuen Phase kosmischer Bewußtseinsentwicklung. Er versprach alternatives, „ganzheitliches“ Wissen (statt unbefriedigender Verkopfung und Fragmentarisierung) und wirksamere psychosomatische Hilfen: *New Age* statt *no future*. Neben einer kommerzialisierten Vulgär-Esoterik entfaltete sich auch eine gehobene Esoterik mit dem Angebot einer Auswahl-Spiritualität, weitgehend ohne verbindliche Lehren und Verhaltensnormen (F. Capra, K. Wilber, S. Grof, M. Ferguson). Die meisten Sympathisanten sind psychosomatisch, eine Minderheit ist religiös interessiert.
3. Die gehobene Esoterik (mit theosophischen Wurzeln) vertritt einen spiritualistischen und panenergetischen Monismus. Ihm zufolge ist der Kosmos das all-eine Geistige und Göttliche in verschiedenen Entwicklungsstufen; der Mensch findet die Kraft des Göttlichen nicht außen, sondern als Kraft in sich. Er ist durch seinen feinstofflichen Astralleib mit der psychokosmischen Lebensenergie des Kosmos vernetzt und dadurch zu außergewöhnlichen Leistungen (etwa Geistheilung, Exkursionen) fähig. Er besitzt und entwickelt diesen unsterblichen Kern im Verlauf mehrerer Reinkarnationen nach dem Karma-Gesetz.
4. Eine (immanente) Kritik wird fragen:
 - Müssen Intuition und Emotion nicht durch Reflexion begleitet werden?
 - Kann man den Mythos von der „Allmutter Erde“ naiv übernehmen und ökologische Probleme „spirituell“ lösen?
 - Soll man Krankheit und sozialer Ungerechtigkeit durch ein magisches Kontrollbewußtsein (Kraftgefühl) oder mit dem Realismus christlicher Hoffnung begegnen?
 - Ist das Göttliche ein apersonales All-Eines oder ein transzendentes Du, dem sich der Mensch verdankt und meditativ zuwendet?

¹ Die Thesen basieren auf der Veröffentlichung: B. Grom, Zum Menschen- und Weltbild heutiger Esoterik, in: H.M. Baumgartner (Hg.), *Verführung statt Erleuchtung*, Düsseldorf 1993.

- 5. Das bleibende Angebot esoterischen Gedankenguts fordert die Kirche heraus, den erwähnten Bedürfnissen überzeugender zu begegnen. Sie wird das Evangelium „experientiell“, als Erfahrung von Lebenshilfe (Ermutigung, Sinnorientierung, Heil) und von Solidarität vermitteln müssen, statt es als bloße Lehre und als Gehorsam gegenüber der Tradition und Autorität der Kirche darzustellen.

1 Die These basiert auf der Veröffentlichung: B. Grom, Zum Menschen und Weltbild heutiger Esoterik, in: H.M. Börsinger (Hr.), Verführung und Erlösung, Düsseldorf 1993.

Den Superstar verstehen!

Songtext-Analyse am Beispiel der Rockoper „Jesus Christ Superstar“¹

Einleitung

In unseren Breiten wird heute allgemein ein Schwinden des gesellschaftlichen Status des Christentums beklagt. Der Begründer der Jesus-Bewegung aber ist Gegenstand eines Opus, das seit nunmehr zwei Dezennien Abend für Abend die Auditorien füllt. Die Rede ist von der Rock-Oper „JESUS CHRIST SUPERSTAR“ (im folgenden: SUPERSTAR), mit der die Autoren Tim Rice (Text) und Andrew Lloyd Webber (Musik) 1970 ihre Weltkarriere begründeten.²

Anfang 1972 geriet die deutsche Erstaufführung in Münster zu einem Medienspektakel, das dem SPIEGEL eine Titelgeschichte wert war.³ Der messianische Bühnenheld ist beim Publikum äußerst gefragt. In den letzten Jahren erlebte das Stück auf deutschen Bühnen eine wahre Renaissance. In der Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins über die Spielzeit 1992/93 plazierte sich SUPERSTAR mit 16 Inszenierungen auf Rang 6 in der Zuschauergunst.⁴

Was sind die Motive der Intendanten und Zuschauer, die den Star aus der längst vergangenen Zeit der Hippie-Generation so überschwänglich frequentieren? Es darf vermutet werden, daß hier unter anderem der Name „Webber“ den Ausschlag gibt. SUPERSTAR ist zur Zeit nämlich das einzige Werk des britischen Erfolgskomponisten, dessen Aufführungstantiemen sich ein herkömmliches Theater leisten kann. Hinzu kommt aber wohl auch die nicht zu

¹ Prof. Dr. Herbert Vorgrimler freundlich und mit guten Wünschen zugeeignet.

² Rice ist dem britischen Publikum als Moderator aus Rundfunk und Fernsehen bekannt. Sein Musical „Chess“, 1984 nach der Trennung von Webber in Zusammenarbeit mit den ehemaligen ABBA-Musikern B. Andersson und B. Ulvaeus entstanden, wurde preisgekrönt. Neben seiner Tätigkeit in den Medien arbeitet er weiterhin erfolgreich als Liedtexter. 1995 erhielt er für die Texte zu Elton Johns Songs zu dem Disney-Trickfilm „Der König der Löwen“ einen OSCAR. Webber, mittlerweile in den Adelsstand erhoben, ist der bedeutendste Musikkomponist in Europa. Seine Werke (darunter: „Cats“ und „Phantom of the Opera“) werden weltweit en suite in teilweise speziell für sie errichteten Häusern gespielt und gehören zu den lukrativsten Investitionen des nicht subventionierten Kulturbetriebs.

³ Siehe hierzu: DER SPIEGEL, mit seiner Titelgeschichte „Jesus im Schaugeschäft“, 8 (1972), 110-123.

⁴ Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins – Spielzeit 1992/93, Köln 1994, 97. Die Werke Webbers 'schlagen' selbst Mozarts „Zauberflöte“, die mit ihren 346.863 Zuschauern gegen 720.000 Gäste in den Katakomben des Webber'schen Operngespensstes erheblich absackte; ebd., 69. Die einzige deutsche Produktion von „Phantom der Oper“ (Hamburg) schlug damit sämtliche „Zauberflöte“-Inszenierungen, die Deutschlands Opernhäuser zu bieten hatten. Zu der Problematik des Musical-Booms aus kulturpolitischer Perspektive siehe jetzt: Th. Delekat/C. Richard, Musicals: Die neue Hybridkultur?, in: Die deutsche Bühne, 7 (1994), 18-22.

unterschätzende Popularität des Werkes selbst. SUPERSTAR-Inszenierungen sind immer wieder ein Ereignis.

Der geschilderte Sachverhalt erscheint paradox. Ein Christentum, dessen Breitenwirkung nachläßt, einerseits und ein Boom der musiktheatralisch aufbereiteten Jesus-Geschichte andererseits scheinen sich zu widersprechen. Da dieser Boom anhält und Webbers Londoner Produktionsgesellschaft jüngst eine Überarbeitung von SUPERSTAR ins Auge gefaßt hat,⁵ die eine modernisierte Fassung und Neuproduktion des Stücks erwarten läßt und zweifelsohne für Aufsehen sorgen wird, scheint es angebracht, das Opus einmal vom theologischen Standpunkt aus auf seinen Gehalt hin zu befragen.

Der vorliegende Beitrag möchte sich hierzu einem ausgewählten Aspekt widmen: Welches Jesus-Bild, so wird gefragt, stellt dieses Stück vor? Materialobjekt ist dabei das Libretto (Textbuch) des Werkes, das bislang in der Beurteilung dieses Welterfolgs kaum eine Rolle gespielt hat. Zwar liegt mit U. Prinz' Aufsatz aus dem Jahre 1972 wenigstens in Umrissen eine Analyse des *musikalischen* Materials vor,⁶ das Libretto jedoch blieb in der Forschung weitgehend unbeachtet.

Das ist nicht weiter verwunderlich, pflanzt sich in diesem Sachverhalt doch nur eine in Teilen der Musik- und Theaterwissenschaften verbreitete Position fort, die dem Libretto eines Musiktheaterwerkes allenfalls sekundären Rang einzuräumen bereit ist.

In einem ersten Schritt wird im folgenden kurz das Problem der Librettoanalyse skizziert. Im Fortgang soll dann nach dem Befund bezüglich der Jesus-Figur im Libretto von SUPERSTAR gefragt werden, ehe eine erste Stellungnahme aus theologischer Perspektive unternommen wird. Von der Qualität der Jesus-Figur könnte ja eine theologische Bewertung des (Bühnen-)Hits ausgehen. Immerhin liegt mit SUPERSTAR insofern ein interessanter Fall vor, als hier das Christentum auf eine zeitgenössische Darstellungsweise trifft, die manchem ungewöhnlich – und vielleicht auch ungehörig – erschien oder immer noch erscheint.⁷

1. Das Problem der Libretto-Analyse

Zu Beginn ist gleich ein gefährliches Mißverständnis zu vermeiden, dem sich der unkundige Theologe allzu leicht und ohne sich dessen bewußt zu werden, verfallen könnte: Es geht im folgenden nicht um eine Wertschätzung oder Kritik an der ein oder anderen *Inszenierung* (oder der Verfilmung) von SUPERSTAR. Da dies keine theaterwissenschaftliche Arbeit ist, die die Produktionen einzelner Bühnen zu analysieren und zu vergleichen hätte,

⁵ Persönliche Mitteilung der Really Useful Group Limited, London, vom 23. Mai 1994 an den Verfasser.

⁶ U. Prinz, Jesus Christ Superstar – Eine Passion in Rock. Ansätze zu einer Analyse und Interpretation, in: Musik und Bildung, 3 (1972), 194-199.

⁷ Zu der Metamorphose, die eine Vorlage bei der Bearbeitung für ein anderes Medium durchmacht, siehe: P. Hahnen, Wer bist du, Jesus? in: Publik Forum 7 (1995), 27.

besteht das Materialobjekt unseres Forschens vielmehr im *Libretto*.⁸ Das Textbuch nämlich muß verbindlicher Gegenstand aller Interpretationen des Werks sein, dem – da im vorliegenden Fall zunächst ohnehin nur als Schallplatte und gar nicht als Bühnenshow geplant – noch nicht einmal Regieanweisungen beigegeben sind.

„Der Musik gehorsame Tochter“ nannte Kurt Honolka noch in den 60er Jahren die Vertonungsgrundlage des Musiktheaters, das *Libretto*.⁹ In diesem Diktum drückt sich eine weit verbreitete Funktionsbeschreibung des Librettos aus, die ihm eine dienende Rolle zuordnet. Dieser sekundierenden Funktion entsprechen Anforderungen, die (mit Heinz von Cramer) wie folgt benannt werden können:¹⁰

1. Ein *Libretto* hat Raum zu schaffen für die Inspiration des Komponisten, der eine „eigene Welt für die Musik“ braucht.
2. Zu diesem Zweck evoziert ein (in diesem Sinne gutes) *Libretto* Anlässe komponierbarer „Kontrastmöglichkeiten“ und
3. bemüht sich um ausreichende Bereitung von Gelegenheit zu „Ruhepunkt und Gesang“.

Eine solche Position betrachtet den Text als nicht viel mehr als den 'passenden Anlaß' zur Entfaltung der musikalischen Fertigkeiten eines Komponisten, dessen tönendes Arbeitsergebnis von einem Publikum, das allein um der *Musik* willen in die Aufführung strebt, mit Interesse verfolgt wird.¹¹

Das Textbuch als solches ist Vertretern dieser Auffassung als Beurteilungsgegenstand also nahezu wertlos.¹²

Von daher ist es kaum verwunderlich, daß die Literatur bis auf den heutigen Tag kein tragfähiges Modell der *Libretto*-Analyse kennt. Klaus Dieter Link faßt zusammen: „Im methodischen Gebäude (der Literaturwissenschaft, d. Verf.) wird das *Libretto* als 'dramatische Sonderform' katalogisiert, aber nicht analysiert.“¹³

⁸ Das Wort „*Libretto*“ (= Büchlein) ist ein Diminutiv, der ursprünglich das Heft bezeichnete, aus dem die Opernbesucher im Venedig des 17. Jahrhunderts den Text des auf der Bühne Gesungenen mitverfolgen konnten und mit dem man heute den Text bezeichnet, der Kompositionsgrundlage des Musiktheaters ist.

⁹ K. Honolka, *Der Musik gehorsame Tochter*. Opern, Dichter, Operndichter, Stuttgart 1962.

¹⁰ H. v. Cramer, *Da wo die Oper sterblich ist*. Das *Libretto*, in: *Akzente* 4 (1957), 132-138, 137.

¹¹ Konsequentermaßen wurden die Komponisten lange Zeit als alleinige Urheber von Textmusik-Werken genannt. Die Namen der *Librettisten* waren – gerade bei geistlichen Werken – von eher vernachlässigter Bedeutung.

¹² Siehe hierzu: v. Cramer, Anm. 10, 137. Und solche Absicht ist nicht völlig ohne Sinn. Einer trockenen Rezitation von Wagners *RHEINGOLD*-*Libretto* wegen würde kaum jemand den Bayreuther Hügel erklimmen wollen.

¹³ K.D. Link, *Literarische Perspektiven des Opernlibrettos*. Studien zur italienischen Oper von 1850-1920, Bonn 1975, 9.

Erst die Beschäftigung mit dem „weltweit verbreiteten Musikidiom Rockmusik“ (Tibor Kneif)¹⁴ beförderte ein wissenschaftliches Nachdenken über das Libretto als literarisches Genre. Im Entwurf seiner 1978 vorgelegten „Textmusik-Analyse“ (die der Pop- und Rockmusik im allgemeinen gilt) warnt Werner Faulstich aber auch vor einer isolierten *Textanalyse*: „Der zu analysierende Song erschöpft sich nicht in seinen Noten bzw. im niedergeschriebenen Text (noch in beiden zusammen), sondern er wird *als gesungener Song* zum Gegenstand der Analyse.“¹⁵ Faulstich entwickelt deshalb konsequent ein umfangreiches Analysemodell: Rhythmus, Melodie, Harmonie und Sound treten, unter Hinzuziehung aufwendiger Wahrnehmungsprotokolle von Probanden, zu der *Textanalyse* hinzu. Ziel ist dabei die Objektivierung des Untersuchungsgegenstandes und eine möglichst weitgehende „Ent-Subjektivierung“ der Rezipientenwahrnehmung, insofern ihr analytische Kompetenz eignen soll.¹⁶ Eine solche „Ent-Subjektivierung“ der Analyse scheint in der Tat dringend gefordert. Zu groß ist sonst die Wahrscheinlichkeit, daß private Vorlieben und Stimmungen zum Auswählen des vor dem eigenen Geschmack Genehmen führen und damit Werkurteile veranlassen, die zwar elegant vorgetragen werden, aber kaum noch ernsthaft kommunikel sind.

Das von Faulstich vorgestellte komplexe Instrumentarium ist jedoch leicht geeignet, (nicht nur) den Theologen gleich in mehrfacher Hinsicht zu überfordern. Nicht zuletzt dürfte ihm (in der Regel) die musikwissenschaftliche Kompetenz fehlen. Hier läge ein weites Betätigungsfeld für interdisziplinäre Zusammenarbeit, die wohl oft gefordert, bislang aber kaum geleistet worden ist.¹⁷

Ein weiterer Umstand läßt es aber auch grundsätzlich bedenklich erscheinen, einzig die Vollform dieses Analysemodells als legitime Beurteilungsmethode zu akzeptieren: Faulstich selbst weist auf die Bedeutung des *visuellen* Eindrucks in der Performance eines Werkes hin.¹⁸ Es ist hinlänglich bekannt, daß gerade Pop- und Rockmusik in ihrer Aufführung wesentlich über das *Gesamt* von Musik, Sound, Atmosphäre und Animation wirken. Die Musiksoziologie spricht diesbezüglich von „Involvement“, das die Wahrnehmung wesentlich bestimmt. Rudolf Herfurtner führt hierzu aus: „Nur bei Live-Auftritten passiert das, was Rock wirklich meint: Zusammensein, Solidarität der Gefühle, Gleichklang der Vibrations. Tausende von Leuten auf dem gleichen Trip, Tausende, die plötzlich merken, daß es tausend andere gibt, denen es genauso

¹⁴ T. Kneif, Einführung in die Rockmusik, Wilhelmshaven 1979, 73.

¹⁵ W. Faulstich, Rock-Pop-Beat-Folk. Grundlagen der Textmusik-Analyse, Tübingen 1978, 32.

¹⁶ Ebd., 174.

¹⁷ Erste Ansätze durch U. Grün/P. Wirtz, In God we trust. Christliche Botschaften in der Rockmusik, in: Religion heute, 14 (1993), 128-137. Praktisch aufgegriffen auch durch Veranstaltungen, wie etwa die Tagung „Psychologische Grundlagen der Kirchenmusik“, die das Bischöfliche Ordinariat Würzburg im April 1993 durchführte.

¹⁸ Faulstich, wie Anm. 15, 32.

geht wie ihnen, daß es etwas gibt, das sie alle gleich macht, daß sie mit ihren Gefühlen, die sie in der Rockmusik wiederfinden, ihrem Schmerz, ihrer Wut, ihrer Freude, ihrer Sehnsucht, daß sie damit nicht alleine dastehen.“¹⁹ Die komplementäre und multifaktorielle Struktur eines solchen gefühlvollen Erlebens dürfte kaum zu konsensfähigen Ergebnissen führen. Die Versuche der Musiksoziologie, die Rezeption von Pop-/Rockmusik bestimmten charakterisierbaren „Hörertypen“ zuzuordnen, sind gescheitert. Nach Ekkehard Jost läßt jede sogenannte „Hörertypenbestimmung“ in nicht unerheblichem Umfang Minoritätengruppen als „Fehlervarianz“ unter den Tisch fallen und konstruiert so unter der Prämisse undifferenzierten Musikkonsums das Phantom eines „Durchschnittsrezipienten“, der in der Realität gar nicht existiert.²⁰ Könnte nun vor diesem Hintergrund allein das Faulstich'sche Instrumentarium (mit seinen umfangreichen Probandenprotokollen, die eine beschränkte Anzahl von Konzertbesuchern zum Mitschreiben ihrer Wahrnehmung veranlassen wollen) Geltung für sich beanspruchen, wäre alle Textmusik-Analyse zum Scheitern verurteilt. Nur der konkrete Augenblick und das individuelle Erleben von Einzelnen dürfte Untersuchungsgegenstand sein. Zu fragen wäre auch, inwieweit ein Protokollierungsauftrag, wie er oben erwähnt ist, nicht seinerseits die Wahrnehmung der Probanden zu beeinflussen vermag: ein Gedanke, den Faulstichs Publikation nicht einmal einer Erwähnung für würdig erachtet. Sein Modell bleibt jedoch sicherlich Stachel im Fleisch einer jeden Untersuchung, die sich vor übereilten Werk-Urteilen hüten muß. Gerade seine Ausführungen zum Zusammenhang von Text und Musik in der Darbietung selbst sind in der folgenden Untersuchung als 'Memento' gegenwärtig zu halten.

Dennoch darf bei dem vorliegenden Materialobjekt dem Theologen die Frage etwa nach der Zeichnung der Jesus-Figur *wie der Text sie hergibt* nicht verwehrt werden. Schließlich wäre ja auch denkbar, daß konkrete Inszenierungen (als Bestandteil des Involvements) am Libretto schlicht 'vorbeigehen'! Jeder, der ein Schauspiel- oder Opernhaus schon einmal enttäuscht ob eines sinnlos 'aufgemöbelten' Klassikers verlassen hat, versteht, daß die künstlerische Konzeption sehr wohl das von den Urhebern ursprünglich Gemeinte abändern und gar in sein Gegenteil verkehren kann.

Bei SUPERSTAR bspw. geschah das häufig mit der Beziehung zwischen Maria Magdalena und Jesus. Der Librettist Tim Rice wunderte sich, daß Regisseur Tom O'Horgan den beiden Protagonisten in der Broadway-Inszenierung eine Liason 'andichtete'. Rice empörte sich damals in einer Fernseh-Talkshow: „Es gibt keine 'Affäre' zwischen den beiden. Das steht schwarz auf weiß im Text.“²¹

¹⁹ R. Herfurtner, Hardrock, Zürich/Köln 1979, 67.

²⁰ E. Jost, Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption, Mainz 1976, 8. 80-82.

²¹ Zitiert nach dem Interview, das David Frost mit A.L. Webber und T. Rice in der „David Frost Show“ vom 9. November 1971 führte. Abgedruckt in: Jesus Christ Superstar. The

Eine Kritik an Werken bzw. angebotenen Interpretationen muß fundiert und sich ihrer Grenzen bewußt sein, ist aber, wie im Grunde jede gut gemachte Theaterrezension beweist, grundsätzlich möglich!

Das Libretto kann also – fassen wir zusammen – Gegenstand einer Untersuchung sein, die sich bewußt ist, daß sie lediglich auf einen Bestandteil eines größeren Ganzen fokussiert. Da für SUPERSTAR eine Analyse des *musikalischen* Parts schon vorliegt, erscheint heute eine inhaltliche Befunderhebung unter theologischen Gesichtspunkten als notwendige Ergänzung nicht nur legitim, sondern geradezu geboten. Eine erste Annäherung hieran, soll der vorliegende Beitrag leisten. Daß die Zeit dafür geradezu reif ist, dürften die in der Einleitung erwähnten Fakten aus dem deutschen und internationalen Bühnenleben gezeigt haben.

2. Skizze zum Instrumentarium einer Libretto-Analyse

Die Legitimität einer Befragung von Texten des Musiktheaters hat sich oben zeigen lassen. Unklar ist dabei bislang geblieben, wie denn eine praktikable Analyse konkret vorgehen könnte. Es würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, eine ausführliche Diskussion über mögliche Modelle der Librettoanalyse zu führen. Auch fehlt der Platz für eine detaillierte Song-Analyse der einzelnen Partiturabschnitte von SUPERSTAR.²²

In wenigen Zügen soll aber vorgestellt werden, wie ein Modell zur Libretto-Analyse aussehen könnte. Dieses Modell soll dann zur Veranschaulichung an zwei ausgewählten Abschnitten des Librettos zu SUPERSTAR exemplarisch angewandt werden, ehe in einem zusammenfassenden Referat zu einer Charakterisierung der Jesus-Figur im Textbuch von SUPERSTAR gefunden werden soll.

Bei Erstellen der Analyse verwendet der Verfasser ein Analyse-Modell, das sich im wesentlichen auf Text-Exzerpte stützt, mit denen einzelne Libretto-Passagen zusammengefaßt werden. Grün und Wirtz schlagen in ihrem 1993 erschienenen Aufsatz „In God we trust. Christliche Botschaften in der Rockmusik“²³ ein Untersuchungsraster vor, das, wengleich zur Analyse

Authorised Version, London 1972. (Im folgenden: Authorised Version.) In diesem Band, dem leider jegliche Seitennummerierung fehlt, sind Rezensionen, Brief-Faksimiles und andere Informationen zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte von SUPERSTAR publiziert. Es handelt sich um eine Art „Fan-Publikation“, die mit ihrem Untertitel auf die alte Standard-Bibelübersetzung (= „The Authorised Version“) des angelsächsischen Raumes anspielt und im Lay-out und bei den Kapitelüberschriften tatsächlich im Stil einer Bibelausgabe aufgemacht ist. Zum Begriff „Authorised Version“ siehe etwa: The Oxford Companion To English Literature. Ed. Margaret Drabble. Fifth Edition. Oxford et al. Oxford UP, 1985, 98f.

²² Eine solche Untersuchung hat der Verfasser in seiner Diplomarbeit vorgelegt, auf die sich die folgenden Ausführungen wesentlich stützen: P. Hahnen, Jesus als Ereignis! Das Jesusbild in 'JESUS CHRIST SUPERSTAR' und 'MENSCHENSOHN'. Zugleich ein Beitrag für das Gespräch über den Sacropop. Diplomarbeit am Fachbereich Katholische Theologie der Westfälischen Wilhelms Universität Münster (unveröffentl. Manuskript).

einzelner *Lieder* entwickelt, generell geeignet zu sein scheint, einen verkomponierten Text-Inhalt in objektivierter Weise zu erfassen und zu dem wesentlich ein solches Text-Exzerpt zu zählen ist. Ähnlich wie der Vorschlag von Grün/Wirtz formuliert auch das Analysemodell des Arbeitskreises SINGLES, das die ehrenamtlichen Mitarbeiter des BDKJ-Köln publizierten.²⁴

Für das hier vorgenommene Materialobjekt wurde diese Methode leicht modifiziert. Anlässlich von nach Songs aufgeteilten Librettoexzerpten wurden zwei Fragen an den Text gestellt:

1. Welches Bild entwirft Jesus hier (per Text oder darin impliziertem Handeln) von sich?
2. Welches Bild entwerfen andere Figuren (per Text oder darin impliziertem Handeln) von Jesus?²⁵

Der Vorteil eines solchen Exzerptes liegt darin, daß es verhältnismäßig einfach anzufertigen ist und in seinen Ergebnissen kommunikabel, nachvollziehbar, überprüfbar und diskutabel ist, was der von Faulstich geforderten „Ent-Subjektivierung“ (auch von Arbeitsgruppen oder in Stillarbeit) Genüge leistet (siehe oben).

Der analytische Durchgang erfolgt so für jede Szene in einem *Dreischritt*:

- Unter der Überschrift *Geschehen* wird die äußere Handlung knapp skizziert.
- Es folgt dann die eigentliche Analyse unter dem Stichwort *Die Jesus-Figur*.
- Da zu vermuten ist, daß das Libretto im vorliegenden Falle vielfältig durch Texte der Heiligen Schrift inspiriert ist und dabei womöglich in künstlerischer Freiheit mit der biblischen Botschaft umgeht, werden abschließend unter dem Vermerk *Biblische Motive* jeweils Hinweise auf den Zusammenhang des Geschehens und der Charakterzeichnung Jesu mit dem Text des biblischen Zeugnisses gegeben, ohne allerdings Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen. Die vom Librettisten vorgenommene Auswahl biblischer Motive – so ist dabei die Vermutung – mag vielleicht zur Profilierung der Jesus-Figur beitragen können.

Die Untersuchung arbeitet mit dem englischen Originaltext der Erstveröffentlichung, da die vom Theater-Verlag Felix Bloch Erben in Berlin zur Verfügung gestellte autorisierte Übertragung ins Deutsche der Sprachkraft und Qualität des Buches von Tim Rice leider kaum gerecht wird.²⁶

²³ Grün/Wirtz, a.a.O.

²⁴ Die „Kriterien zur Analyse und Bewertung Neuer Geistlicher Lieder“ wurden veröffentlicht in: *Musica Sacra*, 1985, 399f. Auch B. Hoffmann empfiehlt ein solches Strophenexzerpt. Siehe: *ders.*, Liedauswahl. Anmerkungen zur Didaktik und Kriterien zur Unterscheidung (neuer) religiöser Lieder, in: *KatBl* 111 (1986), 546-553.

²⁵ Dabei wären weitere Konkretionen etwa im Sinne der sprachlich-syntaktischen, semantischen oder pragmatischen Analyse denkbar.

²⁶ Diese deutschsprachige Übertragung entstand in Zusammenhang mit der Wiener Erstaufführung. Für sie hat Geltung, was J.W. Goethe in „Kunst und Altertum“ schreibt: „Übersetzer sind als geschäftige Kuppler anzusehen, die uns eine halbverschleierte Schöne als höchst liebenswürdig anpreisen: sie erwecken eine unwiderstehliche Neigung nach dem

3. Anwendung des Analysemodells

Wie die Arbeit mit diesem – aus Platzgründen oben nur skizzierten – Untersuchungsraster konkret mit dem Libretto von SUPERSTAR umgehen kann, soll kurz an zwei ausgewählten Passagen gezeigt werden. Die Wahl fällt hierzu auf zwei Stücke, die nicht zuletzt wegen ihres Ertrags sinnvolle Beispiele dafür sind, was eine genaue Auseinandersetzung mit dem Libretto an Ergebnissen zutage fördern kann, eine Auseinandersetzung, die sich nicht von Melodie und rasanter Darbietung auf Bühne oder Leinwand dominieren läßt.

This Jesus must die (Libretto-Ausschnitt)

Jerusalem, Sunday

PRIEST 1

*Good Caiaphas the council waits for you
The Pharisees and priests are here for you*

CAIAPHAS

*Ah gentlemen – you know why we are here
We've not much time and quite a problem here*

MOB outside

Hosanna! Superstar!

ANNAS

*Listen to that howling mo of blockheads in the street!
A trick or two with lepers and the whole town's on its feet*

ALL

He is dangerous

MOB outside

Jesus Christ Superstar – tell us that you're who they say you are

ALL

He is dangerous

PRIEST 2

Thee man ist in town right now to whip up some support

PRIEST 3

A rabble rousing mission that I think we must abort

ALL

He is dangerous!

MOB outside

Jesus Christ Superstar!

ALL

He is dangerous!

PRIEST 2

Look Caiaphas – they're right outside our yard

PRIEST 3

Quick Caiaphas – go call the roman guard

Original. " In jüngerer Zeit wird das Werk auch in deutschsprachigen Ländern zunehmend in seiner Originalfassung inszeniert.

CAIAPHAS

No wait – we need a more permanent solution to our problem ...

ANNAS

What then to do about Jesus of Nazareth

Miracle wonderman – hero of fools?

PRIEST 3

No riots, no army, no fighting, no slogans

CAIAPHAS

One thing I'll say for him – Jesus is cool

ANNAS

We dare not leave him to his own devices

His half-witted fans will get out of control

PRIEST 3

But how can we stop him? His glamour increases

By leaps every minute – he's top of the poll

CAIAPHAS

I see bad things arising – the crowd crown him king

Which the Romans would ban

I see blood and destruction, our elimination because of one man

Blood and destruction because of one man

ALL

Because, because, because of one man

CAIAPHAS

Our elimination because of one man

ALL

Because, because, because of one, 'cause of one, 'cause of one man

PRIEST 3

What then to do about this Jesusmania?

ANNAS

How do we deal with the carpenter King?

PRIEST 3

Where do we start with a man who is bigger

Than John was when John did his Baptism thing?

CAIAPHAS

Fools! You have no perception!

The stakes we are gambling are frighteningly high!

We must crush him completely –

So like John before him, this Jesus must die

For the sake of the nation this Jesus must die

ALL

Must die, must die, this Jesus must die

CAIAPHAS

So like John before him, this Jesus must die

ALL

Must die, must die, this Jesus must, Jesus must, Jesus must die!

Geschehen: In dieser Szene wird von Kaiphas und den Priestern der Tod Jesu mit den folgenden Gründen beschlossen:

- stetiger Zulauf der Massen;
- befürchtetes Einschreiten der römischen Besatzungsmacht und persönliche Gefährdung;
- Vorteile eines stellvertretenden Todes Jesu, gegenüber einer Bedrohung aller.

Zur Jesus-Figur: Durch die Äußerungen anderer über Jesus erhalten wir hier Elemente eines Bildes Jesu: Seine Gefährlichkeit besteht in der durch ihn verursachten Unruhe. Für manche ist er ein „hero of fools“, dem das Volk unkontrolliert zuströmt. Sein Stern ist bei seinen „Fans“ im Steigen begriffen („his glamour increases by leaps every minute“). Eine gehörige Portion 'Pfründensicherung' bewegt die Oberen der 'Priesterkaste' in ihrer Entscheidung.²⁷

Biblische Motive: Rice läßt hier Joh 11,45ff sprechen. Er läßt allerdings ein Motiv aus, das Joh sehr wohl bietet: Daß sich Israel um diesen Mann vereinen könnte, diese Befürchtung verschweigt er. Die *Einheit der „versprengten Kinder Gottes“ im jüdischen Sinne* ist für Rice kein Thema.²⁸ Die Versammlung der Gegner Jesu personalisiert die in Mk 14,1f und Lk 22,1 nicht näher benannten Israeliten. Die Namen übernimmt Rice aus Joh 11,45ff.

Trial before Pilate – 39 lashes (Libretto-Ausschnitt)

PILATE

*And so the king is once again my guest
And why is this? Was Herod unimpressed?*

CAIAPHAS

*We turn to Rome to sentence Nazareth
We have no law to put a man to death
We need him crucified – it's all you have to do
We need him crucified – it's all you have to do*

PILATE

*Talk to me Jesus Christ
You habe been brought her – manacled, beaten*

²⁷ Die Szene läßt auch musikalisch die vermeintliche Bedrohung durch den „Schreiner-König“ anklingen, indem das bombastische 'Superstar-Motiv' zitiert wird. Die „Jesusmania“ ist so auch musikalisch gegenwärtig.

²⁸ Siehe hierzu aus bibelwissenschaftlicher Perspektive: *J. Gnlika*, Israel, Gottes Volk und Kirche. in: *ders.*, Jesus von Nazareth. Botschaft und Geschichte, jetzt: Freiburg 1993, 194-203. Überhaupt sind antijudaistische Anklänge nicht ganz von der Hand zu weisen. Die spätere Verzeichnung des Herodes und die Ausmalung des jüdischen Volkes als „Mob“ sprechen dafür. Das führte nicht nur in der Verfilmung des Werkes, sondern auch in jüngeren Inszenierungen (Gelsenkirchen, Spielzeit 92/93) zu Entgleisungen. So wurde Herodes beide Male als hedonistische 'Tunte' dargestellt. In der Gelsenkirchener Produktion verfügten die Vertreter des Hohen Rates mit ihren allgegenwärtigen Feldtelefonen über eine perfekte jüdische Vernichtungsmaschinerie. Schon bei der Broadway-Premiere war es seinerzeit zu Protesten des „American Jewish Committee“ gekommen.

By your own people – do you have the first idea why you deserve it?

Listen, King of the Jews

Where is your Kingdom?

Look at me – am I a Jew?

JESUS

I have got no kingdom in this world – I'm through, through, through

MOB

Talk to me Jesus Christ

JESUS

There may be a Kingdom for me somewhere – if I only knew

PILATE

Then you're a king?

JESUS

It's you that say I am

I look for truth and find that I get damned

PILATE

But what is truth? Is truth unchanging law?

We both have truths – are mine the same as yours?

MOB

Crucify him!

PILATE

What do you mean? You'd crucify your king?

MOB

We have no king but Caesar!

PILATE

He's done no wrong – no not the slightest thing

MOB

We have no king but Caesar! Crucify him!

PILATE

I see no reason – I find no evil

This man is harmless so why does he upset you?

He's just misguided – thinks he's important

But to keep you vultures happy I shall flog him

MOB

Crucify him!

(Thirty nine lashes)

PILATE

Where are you from Jesus? What do you want Jesus? Tell me

You've got to be careful – you could be dead soon – could well be

Why do you not speak when I have your life in my hands?

How can you stay quiet? I don't believe you understand

JESUS

You have nothing in your hands

Any power you have comes to you from far beyond

Everything is fixed and you can't change it

PILATE

You're fool Jesus Christ – how can I help you?

MOB

Pilate! Crucify him!

Remember Caesar – you have a duty

To keep the peace so crucify him!

Remember Caesar – you'll be demoted, you'll be deported

Crucify him!

PILATE

Don't let me stop your great self-destruction

Die if you want to you misguided martyr

I wash my hands of your demolition

Die if you want to you innocent puppet!

Geschehen: Jesus wird erneut zu Pilatus geführt, der ihn verhört und schließlich geißeln läßt (39 lashes). Pilatus will das Leben Jesu retten, aber der Angeklagte fällt mit „everything is fixed and you can't change it“ in Schweigen. Daraufhin überantwortet Pilatus ihn zur Kreuzigung („Don't let me stop your great self-destruction“).

Die Jesus-Figur: Sowohl durch Aussagen Pilati als auch durch eigene Rede wird Jesus in dieser Szene näher bezeichnet: Kurz und knapp reagiert er im erneuten Verhör auf die bohrenden Fragen des römischen Statthalters. Auf die inhaltliche (!) Frage „What do you want Jesus?“ antwortet er nicht.

Er ist nun von allen verlassen. Über seine Zukunft hat er keine Gewißheit. Dieser Angeklagte kennt keine Beruhigung seiner Todesfurcht durch zugesicherte Auferstehung. Auf die Frage nach seinem 'anderen' Königreich antwortet er: „If I only knew.“ Auch auf die Frage „Bist du ein König?“ folgt ein nun erst recht im Lichte der Unsicherheit stehendes „It's you that say I am.“ Dieser Jesus ist nicht allwissend. Selbst die Fähigkeiten seines Wollens sind offensichtlich begrenzt.²⁹

Mit „I look for truth and find that I get damned“ umschreibt Jesus seine Biografie und Absichten mit einem Satz. Wahrheitssuche und Ablehnung der Wahrheit sind demnach das Thema seines Lebens. *Worin* diese Wahrheit indes besteht, bleibt ungeklärt.

Pilatus läßt Jesus mit 39 Hieben geißeln (39 lashes). Insofern diese Zahl als '40 weniger 1' zu lesen wäre, könnte die (biblisch ohnehin unbezeugte) Anzahl an Peitschenhieben ein Symbol für Unvollkommenheit sein. Sie stellt den Inbegriff einer Beschädigung der vollkommenen Zahl „40“ dar: 40 Tage hält Jesus sich in der Wüste auf. Die 40er Zyklen des Kirchenjahres sind andere Beispiele für die Bedeutung dieser Zahl und ihren Rang.³⁰ Mit *dieser* Geißel-

²⁹ In der Filmfassung bezeichnet Pilatus ihn als „mad“ und nennt ihn einen „sad little man ... not a king or god.“ Er gehöre „verwahrt, nicht verurteilt“. Diese Variation ist auch als Einschub im autorisierten Aufführungsmaterial des Berliner Theaterverlags abgedruckt, dort aber nicht ins Deutsche übertragen, weshalb über die Verwendung Unklarheit bestehen bleibt. Siehe Aufführungsmaterial, 266-272.

lung haftet Jesus also in zweifachem Sinne das Stigma des Erniedrigten und Gescheiterten an! Seinen Glauben aber hat er noch nicht völlig verloren. Mit einer Anlehnung an Joh 19,11 („any power you have comes to you from far beyond – everything is fixed“) fällt Jesus vor Pilatus in Schweigen.³¹

Biblische Motive: Vermehrt arbeitet das Libretto jetzt mit wörtlichen und ausgewählten Zitaten aus dem Neuen Testament. Sie entstammen Joh 18,36.38 (Königtum/Wahrheit), Mt 27,11.23 (König/Kreuzigungsforderung), Mk 15,2 (König) und Lk 23,3.21 (König/Kreuzigungsforderung).

Auf diese Weise und anhand der Leitfragen („Was sagt Jesus hier per Text über sich?“ bzw. „Was sagt der Figurentext anderer dramatis personae über ihn?“) läßt sich schließlich ein kommunikativer Befund erheben über das, was das Profil der Jesus-Figur im Libretto ausmacht. Wir beschränken uns im folgenden darauf, die Ergebnisse einer Untersuchung (die auch die übrigen vielfältigen biblischen Konnotationen und Zitate des Librettos berücksichtigte) im Überblick zu skizzieren und Anmerkungen hierzu zu machen (vgl. Anm. 22).

4. Anmerkungen zur Zeichnung der Jesus-Figur im Libretto von SUPERSTAR

Beschäftigt man sich näherhin mit dem Libretto der Rock-Oper SUPERSTAR, kommt man nicht umhin festzustellen, daß dies kein Werk ist, dessen Jesus-Figur uns vorschnell und aufgrund eigener Vorstellungskraft (vermeintlich) 'klar' sein kann. Um das Verwechseln individueller Imagination mit tatsächlich vorhandenen Aussagen des Librettos zu vermeiden, ist sorgfältige Befunderhebung des objektiv Vorhandenen gefordert. Die inszenierte Wirklichkeit der diversen Bühnenproduktionen wie auch der Eindruck, den die Verfilmung des Werkes hinterlassen, müssen mit den zwar legitim phantasierten – in unserem Zusammenhang aber verfälschenden – Visionen der je privaten Rezeptionsgeschichte Schicht um Schicht abgetragen werden, um an den Inhalt des Librettos selbst als Teil des Kerns von SUPERSTAR zu gelangen. Eines Kerns, der aufgrund der Beschaffenheit SUPERSTARs als Musiktheater und Rock-Oper wenigstens als „elliptisch“ zu bezeichnen wäre, berücksichtigt man, daß hier weder Text, noch Musik allein beherrschende Wirkfaktoren sind.

Untersucht man nun den *einen* Pol des 'elliptischen Kerns', nämlich das Libretto, so zeigt sich, daß der Jesus von SUPERSTAR durch das Dramenpersonal äußerst unterschiedlich beleuchtet wird. Der Autor Tim Rice schuf – unter erheblichen neutestamentlichen Anleihen – ein Libretto mit vielen (teils auch einander widersprechenden) Facetten. Im folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, die diversen Elemente des Befundes zu einem Gesamt-

³⁰ Siehe hierzu: O. Betz, Das Geheimnis der Zahlen, Stuttgart 1989, 148. Betz weist auch auf 2 Kor 11,24 hin, wo Paulus von der Bestrafung mit 3x39 Peitschenhieben berichtet.

³¹ Es folgt noch in Anspielung auf Mt 27,24 die Händewaschung des römischen Richters.

bild zusammenzufügen. Die erwähnte Vielfalt findet sich zum einen in der Selbstzeichnung Jesu:

Jesus engagiert sich für Sünder (What's the buzz / Strange thing mystifying / Everything's allright),³² spricht abschätzig über die Apostel (Strange thing mystifying), er empfängt Zärtlichkeiten (ebd. / I don't know how to love him), singt lauthals mit im begeisterten Lobpreis der eigenen Person (Hosanna), ist überfordert durch die Ansprüche der Hilfesuchenden (The Temple), drängt Judas zum Verrat (The Last Supper), spricht 'unverschämt-ironisch' im Gebet zu seinem Vater (Gethsemane), ficht einen inneren Kampf um Sinn und Klarheit seines tödlichen Weges (ebd.) und stirbt schließlich ohne Antwort, ohne Gewißheit, indem er sich – nicht gänzlich ohne Hoffnung – in sein Los schickt (ebd. / Trial before Pilate / Crucifixion).

Zum andern läßt sich eine Mischung auch in der Charakterisierung Jesu durch das übrige Dramenpersonal befunden: Im Urteil anderer ist Jesus seiner steigenden Popularität nicht gewachsen und fördert gar noch den Personenkult (Heaven on their minds),³³ ist er der „Held der Narren“, der die Menge verführt (This Jesus must die), der Retter und Erlöser (Hosanna), der stumm leidende Gottesknecht (Pilate's Dream), der Mann, dessen Ausstrahlung die Sünderin verändert (Everything's allright), der unerwidert Geliebte (ebd. / I don't know how to love him), die schwache, versagende Führergestalt (Damned for all time); ist er auch der Selbstinszenator, der über Leichen geht (Judas' Death) und in der Apotheose seines nahen Sterbens der befragte und herausgeforderte 'Superstar', der die Antwort auf die große Frage schuldig bleibt (Superstar).

5. Kritik und Würdigung des Jesusbilds von SUPERSTAR

Der Protagonist des rockenden Evangelien-Gig's³⁴ von Rice und Webber bleibt in all' dem seltsam undeutlich. Kuschel kommentiert das Werk wohl zu Recht mit den Worten: „Hier ist nicht mehr Jesus, sondern 'the medium the message'“. ³⁵ Er fährt fort: „Das Erfolgsrezept hat einen Show-Jesus synthetisiert, der deshalb seine Massenwirkung erzielte, weil er niemandem zunahe trat und mit dem sich alle 'irgendwie' identifizieren konnten.“ Und wenn die US-amerikanische Bühnenzeitschrift VARIETY das Werk mit den Worten

³² Die Titel rühren von der Erstveröffentlichung auf Tonträgern (MCA/DECCA-Records) her. Sie haben sich als Songtitel bis heute erhalten und finden auch im autorisierten Aufführungsmaterial Verwendung. Libretto-Zitate sind zudem im folgenden mit „“ kenntlich gemacht.

³³ Rosemary Say, Rezensentin des SUNDAY TELEGRAPH, sah in ihm ein durch die Ansprüche seiner Fangemeinde ausgelaugtes psychisches Wrack und ein „Pop-Idol, dessen Stern im Begriff ist zu sinken“. Siehe: Authorised Version. Für die freundlich gewährte Unterstützung in der Durchführung des Forschungsaufenthaltes dankt der Verf. den Mitarbeitern des Study Rooms im Theatre Research Institute (London).

³⁴ Als „Gig“ bezeichnen Rock-Gruppen ihre Bühnenauftritte.

³⁵ K.J. Kuschel, Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, jetzt: München 1987, 239.

„JCS is entertainment for all!“ kommentiert, trifft sie damit (unbeabsichtigt womöglich, aber erfreulich klar) den Sachverhalt in mehrfacher Hinsicht ziemlich genau.³⁶ Zugegeben: *SUPERSTAR bietet dem Konsumenten eine Fülle von Assoziationsmöglichkeiten. Aber es scheut sich, seine Jesus-Figur zu profilieren. Inhaltliche Forderungen stellt dieser singende Zimmermannssohn nicht auf.* Er reißt mit, weckt (unter Umständen) Gefühle, Mitgefühl vor allem, und überläßt im übrigen jedem Zuhörer die beliebige Imagination eigener Jesusbilder.³⁷ So steht man vor einem paradoxen Ergebnis: Nahezu alle Facetten des von uns für SUPERSTAR eruierten Jesus-Bildes sind mehr oder weniger biblisch inspiriert, entsprechen aber in ihrer 'Aufbereitung' kaum christlicher Theologie. Man kommt nicht umhin, den Autoren diesbezüglich Gedankenlosigkeit zu attestieren.³⁸ Sicherlich ist – wie hier geschehen – eine Betonung der menschlichen Seite Jesu möglich. Hierin liegt ohne Zweifel eine Stärke des Werkes. Jesus wird dem Rezipienten 'nahbar' ohne vorhergehende Katechisierung des Auditoriums. Hier ist Jesus 'Ereignis' im doppelten Sinne: Er ist zum einen *direkt* erlebbar (im Sinne dramatischer Wirkung), zum andern ist er hier ohne dogmatisierenden Überbau der kirchlichen Tradition nahbar. Hierin wird er durch die musikalische Gestaltung der Rock-Oper unterstützt. All dem entspricht der Verzicht auf explizit homiletisch-missionarische Elemente. So fehlt etwa jeglich Lehrrede Jesu. Aber dieser Preis ist hoch! Trotz der Spiegelung in vielen Gestalten bleibt Jesus undeutlich bis hin zu einer der je privaten Vorstellungskraft seines Publikums willfährigen Karikatur. Jegliche *inhaltliche* Kohärenz zur Botschaft des biblisch bezeugten Christus wird vermißt. Was Rahner/Vorgrimler als die Mitte der Botschaft Jesu, wie die neutestamentlichen Schriften sie bezeugen, benennen, nämlich die Selbstidentifikation Jesu als Sohn Gottes, seine Basileia-Preldigt und die Metanoia-Forderung, sucht man in Tim Rice's Text vergeblich.³⁹

Worin besteht nun aber die Leistung von SUPERSTAR? Sicherlich war die Kombination des neutestamentlichen Stoffes mit damals üblicher Pop-/Rockmusik für viele (gerade wenn sie die Entwicklung in der zeitgenössischen Kirchenmusik nicht verfolgen konnten, wofür unter anderem die Versuche seitens solcher offizieller Kirchenvertreter verantwortlich waren, die die

³⁶ VARIETY, 13. Juli '71. Begeistert berichtet die Rezension, daß die konzertante Aufführung vom Vortag selbst noch den Zuschauerrekord überboten habe, den das letzte Tom Jones-Konzert kurz zuvor aufzustellen in der Lage gewesen war.

³⁷ Zum weitgehend folgenlosen Erleben solcher Produktionen siehe jetzt: P. Hahnen, Zum Mythos der Rockoper „Jesus Christ Superstar“, in: Stimmen der Zeit (1995) 7, 488-494.

³⁸ Und dieses Urteil wäre auch jenen kirchlichen Vertretern vorzuhalten, die SUPERSTAR vorschnell eine quasi missionarische Qualität bescheinigten. So etwa der Dekan von Londons St. Pauls Kathedrale, Martin Sullivan, oder Nordamerikas Evangelisationspromoter Billy Graham.

³⁹ Art. „Jesus Christus“, in: K. Rahner/H. Vorgrimler (Hg.), Kleines Theologisches Wörterbuch, Freiburg ¹⁰1976, 212-217, 212. Die Umkehr Maria Magdalenas scheint eher erotische Wunschträume zum Anlaß zu haben.

Ansätze hierzu zu unterbinden trachteten) ungewöhnlich und neuartig. Insofern wird als Leistung des Werkes anzuerkennen sein, daß das Geschehen um Jesus durch das Stück wenigstens in der Form eines undeutlichen Interesses 'gegenwärtig' gesetzt wird. Das Dramenprinzip der Unmittelbarkeit gewinnt hier ganz eigene Bedeutung. Der in SUPERSTAR vorgestellte Jesus drückt sich mit den musikalischen Mitteln des Alltags aus. Um ihm zu begegnen, muß man keinen Umweg über die Gregorianik oder den musikalischen Geschmack, der sich an den Schöpfungen Johann Sebastian Bachs orientiert, machen! Neu aber war eine Konfrontation der Figur Jesu mit den Idiomen der Pop-/Rockmusik nicht.⁴⁰ Vor SUPERSTAR indes dürfte keine musikalische Verarbeitung eines Jesusstoffes derart extrem von einer Marketing-Abteilung publizistisch gestützt worden sein.⁴¹

Nimmt man all dies zusammen und berücksichtigt es bei dem Versuch, ein verantwortetes Urteil über das SUPERSTAR-Libretto zu finden, so wird man anfragen können, ob der Jesus aus SUPERSTAR nicht nur noch ein 'Typ' mit einem interessanten Erscheinungsbild ist. Jesus im Top-Design musikalischer Mode! Ein nahbarer Gottessohn, der niemand mehr zu nahe tritt!

Der Komponist Webber hat in der Tat einmal in einem Gespräch gesagt, daß die Wahl des biblischen Stoffes sich einzig dessen dramaturgischer Handlichkeit verdankt: „Wir wollten etwas schreiben mit vielen Mitwirkenden, etwas Dramatisches, das alle Leute anspricht.“⁴² So werden dann manche Ungeheimheiten des Librettos verständlich. Eine konkrete Theologie hat die Schöpfer von SUPERSTAR gar nicht interessiert. Wenn man nur deshalb ein Stück über Jesus von Nazareth schreibt, weil der Stoff dramatische Ausbeute verspricht, kann man sich freilich mit 'dogmatischen Feinheiten' nicht aufhalten. Die von den Autoren praktizierte Ausnutzung der biblischen Überlieferung als 'Steinbruch' für ein aufwendiges, dramatisches Passionsspektakel vermag unbezweifelbar Sympathie mit dem Gekreuzigten zu wecken. Nach theologischen Maßstäben aber kommt man nicht umhin, bedenkliche Verkürzungen am Kern des zu Verkündenden festzustellen. Keines der zentralen Themen Jesu wird auch nur annähernd, geschweige denn in ausreichender Weise aufgegriffen: Weder die Nachricht vom nahen Gottesreich, noch die Umkehrforderungen Jesu werden erwähnt. Selbst das Geschehen um die Dirne Maria Magdalena (zweifelsohne wegen der Konnotationen zoelibatärer Disziplinverletzungen für manche Zeitgenossen besonders reizvoll) erfüllt diesen

⁴⁰ Schon vorher hatte etwa D. Axelrod die MASS IN F MINOR für die Band 'Electric Prunes' komponiert.

⁴¹ Zur propagandistischen Begleitmusik von SUPERSTAR siehe: *Hahnen*, *Mythos*, a. a. O., 488-490.

⁴² Zitiert nach einem Interview, das Webber Jack Bornoff gab. Das Interview erschien in: *Cultures I*, 1 (1973) und wird hier wiedergegeben nach dem Programmbuch der Gelsenkirchener Neuzensurierung (Spielzeit 91/92), Programmbuch N°32, 60-62, 62. Und M. Walsh nennt Rice diesbezüglich in seiner Webber-Biografie einen „leicht spöttischen Agnostiker“, *ders.*, A.L. Webber. *His Life and Works*, New York 1989, 37.

Anspruch nicht. Mit Aussagen wie „Everything is fixed and you can't change it“ (N^o 20) wird Jesus schließlich auch noch zum Prediger fatalistischen Unglaubens deformiert. So ist das Jesus-Bild in 'gefährlichem' Ausmaß unvollständig.⁴³

Hier muß nun aber schließlich ein zusätzlicher Aspekt bedacht werden: SUPERSTAR steht in mancherlei Hinsicht in der Tradition herkömmlicher Passionsspiele.⁴⁴ Auch solche Darstellungen verzerren ja die biblische Botschaft, indem sie sie per *Imitation* als historische Begebenheit vorstellen. Dadurch wird nicht nur die Überlieferung der Heiligen Schrift, die immer auch schon Glaubensbotschaft ist, auf Berichterstattung reduziert, sondern hier wird auch ein extrem individualisierendes Jesusverständnis bedient. Nicht mehr eine communautaire Glaubensbewegung mit ethischen Konsequenzen wird so erzählt. Vielmehr wird eine (sicherlich ergreifende) Leidensgeschichte 'kulinärisch' aufbereitet.⁴⁵ Das schließt nicht aus, daß die Zuschauer vom Erleben eines solchen Spiels angerührt werden.⁴⁶ Es ist ja ein bekanntes Faktum, daß packende Musik vom gesungenen Text und seiner Aussage ablenkt.⁴⁷ Es ist durchaus nachvollziehbar, wenn der ein oder andere während des delectierenden Kunstgenusses in der Aufführung oder beim Anhören vor den Lautsprecherboxen ein erhebendes Erlebnis hat, aber das ändert nichts an den Vorbehalten, die der verantwortliche Theologe (und Christ) gegenüber

⁴³ Daß biblischer Stoff auch inhaltlich anspruchsvoll auf die Bühne gebracht werden kann, bewies 1991 das Londoner Musical CHILDREN OF EDEN, das sozusagen die 'alttestamentliche Antwort' auf SUPERSTAR darstellte. In zwei Akten werden Schöpfungsbericht und Sintfluterzählung thematisiert, ohne das 'Spielhafte' aus dem Auge zu verlieren, mit dem das Bühnenergebnis Metapher einer weiterreichenden Wahrheit wird. Das Libretto dieser (infolge des Golfkrieges nach nur knapp über 100 Vorstellungen eingestellten) Produktion (Text: John Caird/Stephen Schwartz) zeugt von erheblicher Sensibilität gegenüber grundlegenden Fragen von Anthropologie und Theologie. Die Leistung dieses Librettos kann hier leider nicht aufgezeigt werden, wäre aber an anderer Stelle einer ausgiebigeren Behandlung würdig.

⁴⁴ Siehe hierzu etwa auch die erstaunlichen Parallelen zu Textkomposition und Inhalt des Jesus-Romans von G. Papini (Lebensgeschichte Christi, München 1924), der just zu Beginn der 70er Jahre neu aufgelegt wurde.

⁴⁵ Das vollständige Gespräch findet sich dokumentiert in: Theologie der Gegenwart (1995) 3, 226-229.

⁴⁶ Der Münsteraner Domchordirektor H.G. Freimuth widmete der „Gottese Erfahrung in der Musik“ (Zürich 1983) gleich ein ganzes Bändchen mit eindringlichen Analysen und Interpretationen von Kompositionen. Leider kommt er bei seinen Bemühungen über die Besprechung von Werken des 19. Jahrhunderts nicht hinaus.

⁴⁷ Dörte Wiechell weist auf US-amerikanische Untersuchungen hin, die belegen, daß Komposition und wenige im Text verstreute Assoziationsbegriffe ausreichen, um Menschen einem Werk jenseits aller intellektueller Fertigkeiten anhängen zu lassen. So stellte sich etwa heraus, daß sogar politisch engagierte Song-Rezipienten nicht in der Lage waren, den Textinhalt konkreter Beispiele aus der von ihnen selbst aufgestellten Hitliste politischer Popmusik wiederzugeben. Siehe hierzu: D. Wiechell, Didaktik und Methodik der Popmusik, Frankfurt 1975, 57-76.

solchen Darbietungen haben wird, gleich ob sie nun auf Bühnen in London, Münster oder Oberammergau stattfinden.

Die 'Oberfläche' eines solchen Jesus ist zweifelsohne von freundlich-attraktivem 'Design'. Aber zu seiner attraktiven Oberfläche korreliert ein hohes Maß an inhaltlicher Oberflächlichkeit. Wo jedoch die soteriologischen, ethischen und politischen Implikationen des Christlichen zugunsten einer 'benutzerfreundlichen' Hülle verschwiegen werden, wird die Privatisierung und Verharmlosung der Sache Jesu unterstützt. Just dies scheint im Libretto von SUPERSTAR der Fall zu sein. Übrig bleibt so der „problemlose Ersatz-Christus aus Disneyland“⁴⁸. Der aber hat kaum noch etwas zu tun mit dem Erlöser, den das Christentum meint.

6. Abschluß

Manches mußte hier aus verständlichen Gründen unausgeführt bleiben. Auch verdiente das ein und andere sicherlich eine ausführlichere Behandlung. Ganz gewiß jedoch wäre der Eindruck verfehlt, als hätte hier schließlich ein Anathema gegen SUPERSTAR als Ganzes gefällt werden sollen. Unvollständig oder irreführend ist schließlich auch mancher Text im Einheitsgesangbuch „Gotteslob“ oder in zahllosen Sammelwerken Neuer Geistlicher Lieder. Schon gar nicht war es dem Verfasser darum, sämtliche Versuche musikalisch-theatralischen Umgangs mit der Jesus-Figur (oder der Idee des Christentums) als unzulänglich abzutun. Theater bleibt Theater und ist eben keine Vorlesung in Dogmatik. Entsprechend unterschiedlich sind die Ansprüche und (berechtigten) Erwartungen daran.

Der voranstehende Beitrag wollte einem Defizit abhelfen und auf eine Lücke aufmerksam machen, die die theologischen Disziplinen in ihren Reihen weitgehend aufweisen, die unter anderem die interdisziplinäre Begegnung und nicht zuletzt das Gespräch mit kulturellen Erscheinungen unserer Zeit betrifft. Gerade die Beschäftigung mit den Idiomen der Pop-/Rockmusik eröffnet der pastoraltheologischen Forschung ein weites und noch weitgehend unberücksichtigtes Feld. Für eine *endgültige* Beurteilung von SUPERSTAR wäre nun ganz im Sinne des etwa von W. Faulstich angemahnten Untersuchungsrasters (s.o.) eine umfassende Beobachtung des musikalischen und szenischen Settings von Rice/Webbers Opus denkbar und nötig. Vielleicht kommt mit der geplanten Neuproduktion von SUPERSTAR ein solches umfassendes und interdisziplinäres Projekt in Gang, das nur zu begrüßen wäre.

In der Tat: Es besteht für den Theologen kein Grund, im Diskurs etwa mit der Lebenswelt der darstellenden Künste nur deshalb abseits zu stehen, weil hier Sentenzen formuliert, Weisen ersonnen und Menschenbilder vorgestellt werden, die nicht am Schreibtisch des Akademikers entstanden sind. Mitunter kommt die Wahrheit eben von außen auf uns zu!

⁴⁸ Siehe hierzu: DER SPIEGEL, wie Anm. 3, 123.

Für die Religionspädagogik bedeutsame Beziehungen und deren Logik

Meine Erwägungen wurden zum Teil ausgelöst durch die Lektüre von „Bilanz der Religionspädagogik“ (Ziebertz/Simon, 1995). In diesem informativen, multiperspektivischen Sammelband sind u.a. diverse Beziehungen zwischen verschiedenen Variablen der Religionspädagogik thematisiert. In etlichen Fällen geht diese Rede jedoch vonstatten, ohne daß die Natur der betreffenden Beziehung eindeutig klar würde. Ziel dieses Beitrages ist, Typen derartiger Beziehungen zu erstellen, ihre Anwendung an einigen Fällen zu erläutern und weitere Fälle mittels dieser Typen zu kommentieren. Ihre systematische Benutzung sollte helfen, die Gefahr von Mißverständnissen zu verringern.

Zur Illustration des Spektrums von ausdrücklichen bzw. impliziten relevanten Beziehungen folgen (in alphabetischer Reihenfolge) einige wortwörtliche Beispiele aus obigem Werk: Bilanzierung der Vergangenheit der Religionspädagogik und Perspektive auf zukünftige Möglichkeiten; Curriculumtheorie und Religionsunterricht (RU); didaktische Ansätze und Religionspädagogik; Elemente der Begründung des RU; Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik; Familie und religiöse Erziehung; Fragestellungen in der Religionspädagogik, benutzte Forschungsmethode und Erkenntnisfortschritt; Gemeindekatechese und schulischer RU; Humanwissenschaften und Seelsorge; Ideologiekritik und Religionspädagogik; normative Einsichten und empirische Erkenntnisse in ihrer Bedeutung für die religionspädagogische Methodologie; Religionspädagogik und Religionswissenschaft; Religionspädagogik und Theologie; religiöser Glaube und Lebenserfahrung; Selbst- und Weltverständnis; religiöse Erziehung und Psychopathologie; Theorie und Praxis der Religionspädagogik; Zuordnungen der Reflexionsebenen religionspädagogischer Theoriearbeit; Zusammenhänge zwischen dem konfessionell-monoreligiösen, dem multireligiösen und dem interreligiösen Modell des RU.

1. Arten von Beziehungen und Eingrenzung der hier behandelten Fälle

Der Begriff „Beziehung“ ist vielfältig und bedeckt ein weites Gebiet, von politischen, gesellschaftlichen und menschlichen Verbindungen (mit neutralen, Vorteil verschaffenden, intimen und anderen Konnotationen) über innere Zusammenhänge wie jene zwischen Lebensalter und Weltsicht bis zu wechselseitigen Verhältnissen wie Angebot und Nachfrage. Nicht alle sind für die Religionspädagogik von primärem Interesse und Raumbeschränkungen zwingen überdies zu einer Auswahl.¹

¹ Wenn es einfach um die Zuordnung zweier Wörter oder Begriffe geht, kann es sich bekanntlich um Antonyme (Oppositionswörter) oder Synonyme (bedeutungsgleiche Wörter), um Metaphern („Der Mann ist ein Fuchs“) oder um Analogien („Der Autofahrer fährt auf der grünen Welle wie ein Surfer auf der Meereswelle“), um eine grundlegende

Wenn es um verschiedene Variablen geht, so kann ihre Abhängigkeitsbeziehung öfters durch lineare oder nichtlineare Gleichungen ausgedrückt werden, durch exponentielle und andere mathematische Funktionen, als statistisch überzufällige Korrelation, als Wahrheitstafel des logischen Aussagenkalküls, durch deterministische oder durch probabilistische quantitative Aussagen etc. Das ist kaum ein geeignetes Thema für eine allgemeine Betrachtung, weil im Einzelfall die stimmige Beziehung durch theoretische und empirische Forschung zu eruieren ist, es sich also kaum vornehmlich um ein Einordnungsproblem handelt.

Hier sollen vor allem formallogische, dialektische und komplementäre Beziehungen diskutiert werden.² Die Hoffnung ist, daß das Bereitstellen von solchen 'Schubfächern' die Ermittlung und Präzisierung der Kennzeichnung einer gegebenen Beziehung anregt und erleichtert. Es geht dabei ausdrücklich nicht darum, ein Prokrustesbett zu erstellen, in das eine solche Beziehung auf alle Fälle zu zwingen wäre. Dies um so weniger, als je nach theoretischer Ausrichtung, religionspädagogischer Position usw. nominal gleiche Beziehungen in unterschiedliche Schubfächer einzuordnen sind, einschließlich solcher, die hier nicht zur Sprache kommen. Es gibt jedoch eine genügende Zahl von Fällen, die eindeutig in einem der angebotenen Schubfächer Platz haben, so daß diese als Unterscheidungs- und Ordnungsmittel von Nutzen sein sollten. In einem weiteren Abschnitt komme ich noch auf eine komplexere Beziehung zu sprechen.

2. Beziehungen gemäß traditioneller Logik

Die traditionelle, formale Logik bezieht sich bekanntlich auf die Form von Beziehungen und nicht auf deren materialen Inhalt. Ihre Regeln sind universal (bspw. Bochenski, [1949], 1983) und nicht empirischer Verbesserungsfähigkeit unterworfen. Die gemäß einer solchen Logik denkbaren Beziehungen (Venn, [1881], 1971, S. 6f) werden zunächst symbolisch dargestellt (*Schaubild 1*) und mit Beispielen verdeutlicht.

1. Beide Klassen sind völlig getrennt. Beispiel: Dialektische Theologie (A) und Humanwissenschaft (B). Eine derartige Auffassung birgt die Gefahr in sich, die jeweils andere Klasse – hier die andere Disziplin – als irrelevant (wenn nicht noch radikaler) in den Schatten zu stellen.
2. Die Klassen überlappen sich. Beispiel: Religionspädagogik als logisches Produkt (= Durchschnitt, d.h. Schnittmenge) von Praktischer Theologie (A) und allgemeiner Pädagogik (B). Die eingangs zuerst genannte Beziehung „Bilanzierung der Vergangenheit der Religionspädagogik (A) und

Kennzeichnung und ein unterscheidendes Merkmal („interreligiöser RU“) handeln und dergleichen mehr. Davon soll hier nicht die Rede sein, vornehmlich weil solche Zuordnungen in der Regel eindeutig sind.

² Anderweitig diskutiere ich diesbezügliche und weitere Denkweisen aus einer bildungstheoretischen Perspektive und plädiere für ihre pädagogische Bewußtmachung (Reich, 1995a).

- Perspektive auf zukünftige Möglichkeiten (B)“ dürfte auch hier einzuordnen sein.
3. Eine Klasse schließt die andere ein; (a) A schließt B ein, (b) B schließt A ein. Beispiele: (a) Religiöse Normen (A) bestimmen, was Moral (B) beinhaltet; (b) religiöse Moral (A) ist eine Sonderform universeller moralischer Normen (B). Hier kann es also auch um unterschiedliche Standpunkte gehen und es lassen sich wahrscheinlich auch Positionen finden, für die beispielsweise praktische Theologie (A) und Religionspädagogik (B) oder allgemeine Pädagogik (A) und Religionspädagogik (B) im einen oder im anderen Sinne hierher gehören.
 4. Die Klassen sind logisch identisch (überdecken sich); es herrscht Extensivgleichheit (gleicher Begriffsumfang, gleiche Ausdehnung), jedoch nicht Intensivgleichheit (Begriffsinhalt). Beispielsweise sind gleichseitige und gleichwinklige Dreiecke logisch identisch: Es geht immer um Dreiecke (Extension), aber nicht um den gleichen Inhalt. Weitere, nicht ganz streng stimmige Beispiele wären Universum und Kosmos (Weltall neutral oder als Harmonie) sowie das apostolische und das nicaeno-konstantinopolitanische Glaubensbekenntnis: Beide Male wird der Glaube an Gott Vater, Gottessohn, und Gott den Heiligen Geist bezeugt, aber nicht mittels sprachlich identischer Aussagen.

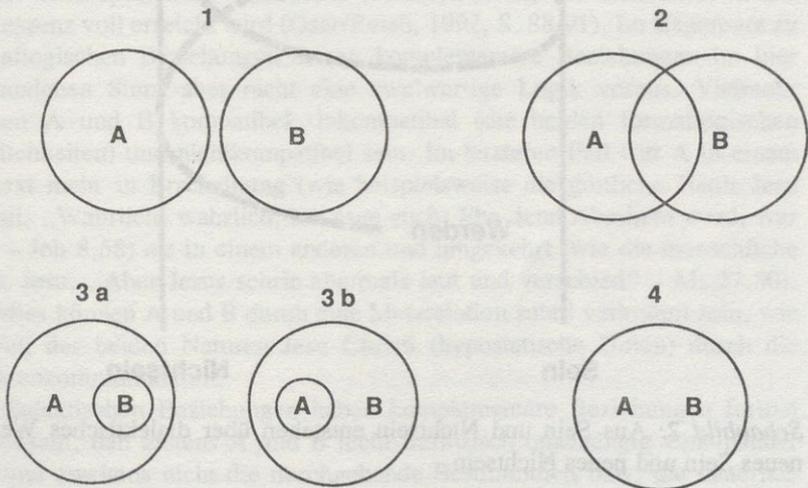


Schaubild 1: Venn-Diagramme von Bezügen zwischen Klassen A, B

Formallogische Bezüge unterstellen u.a. Widerspruchsfreiheit und den Ausschluß des Dritten, d.h. eine strikt zweiwertige Logik. Außerdem wird

zeitliche Konstanz der betroffenen 'Elemente' vorausgesetzt. Das hat u. a. zur Folge, daß bei Zeitumkehr der Ausgangspunkt einer zeitlichen Operation wieder genau erreicht wird (wie bei den Schwingungen eines 'reibungsfreien' Pendels). Von daher wird verständlich, daß die Bezüge von Schaubild 1 kaum in dynamischen Verhältnissen, bei Änderungen, bei Entwicklung usw. anzutreffen sind. Hier geht es häufig um dialektische Beziehungen.

3. Dialektische Beziehungen

Die Grundsituation einer dialektischen Beziehung definiert sich dadurch, daß aus Sein und Nichtsein über dialektisches Werden neues Sein und neues Nichtsein entstehen (*Schaubild 2*). Bei Entwicklungsvorgängen nehmen im Falle der kognitiven Entwicklung „bewußt“ und „vorbewußt“ und im Fall der Entwicklung des Selbst „Unabhängigkeit“ und „Zugehörigkeit“ die Stelle von Sein und Nichtsein ein (bspw. Kegan, [1982], 1986; 1994).

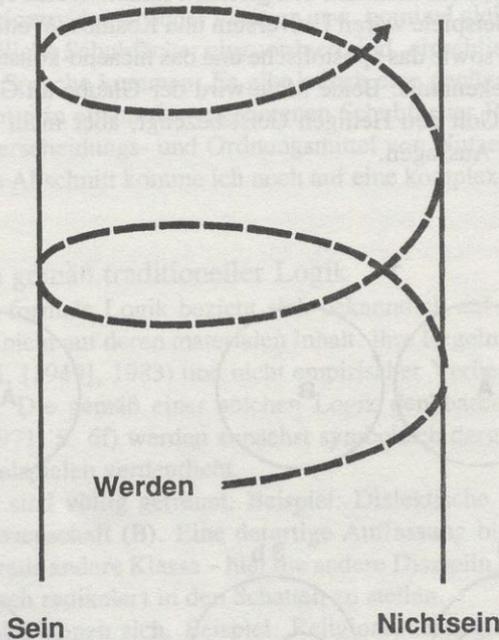


Schaubild 2: Aus Sein und Nichtsein entstehen über dialektisches Werden neues Sein und neues Nichtsein

Unter den eingangs aufgeführten Beispielen ist „Selbst- und Weltverständnis“ ein Prototyp für eine dialektische Beziehung. Beide Arten von Verständnis sind nicht unabhängig voneinander, sondern konstituieren sich gewissermaßen gegenseitig. Ihre Entwicklung geht dadurch voran, daß sich das Selbst in der (physikalischen und der sozialen Um-)Welt erlebt, sie verändert, bzw. damit experimentiert und das Erlebte reflektiert. Ein geändertes Weltverständnis

führt oft zu einem geänderten Selbstverständnis und umgekehrt. Wir sind weit entfernt von der Statik des Schaubildes 1.

Eine andere der oben genannten Beziehungen, genauer deren Entwicklung, ist wahrscheinlich auch als dialektisch zu klassifizieren, nämlich religiöser Glaube und Lebenserfahrung. Allerdings ist da die Lage komplexer als im letzten Fall (bspw. Reich, 1992). Gesehenes, Gehörtes, Erlebtes, Reflektiertes kann zu Gott hin, aber auch von ihm weg führen (Reich, 1993).

4. Komplementäre Beziehungen

Da diese Beziehungen weniger bekannt sind, hole ich etwas weiter aus. Als Grundkennzeichen von Komplementarität gilt in allen Fällen:

- Es geht immer um mindestens zwei Beschreibungen, Erklärungen/Theorien, Verhaltensweisen usw. (A, B, C ...), die sich auf ein gemeinsames Explanandum beziehen.
- A, B, C ... sind alle zusammen für eine komplette Beschreibung/Erklärung/Handlungseinsicht erforderlich.
- A, B, C ... unterscheiden sich klar voneinander und stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander wie (scheinbare) 'Unvereinbarkeit', Vervollständigung, Hierarchie.

Komplementäre Beziehungen haben mit den formallogischen gemeinsam, daß ihre Strukturen systematisiert wurden, die aktuell vorliegende Struktur mittels Hypothesenbildung und empirischer Studien erfaßt werden kann und dafür jeweils eine spezifische Denkform erforderlich ist, die frühestens in der Adoleszenz voll erreicht wird (Oser/Reich, 1992, S. 88-91). Im Gegensatz zu formallogischen Beziehungen setzen komplementäre Beziehungen im hier verstandenen Sinn³ aber nicht eine zweiwertige Logik voraus. Vielmehr können A und B kompatibel, inkompatibel (die beiden formallogischen Möglichkeiten) und nichtkompatibel sein. Im letzteren Fall tritt A in einem Kontext mehr in Erscheinung (wie beispielsweise die göttliche Natur Jesu Christi, „Wahrlich, wahrlich, ich sage euch: Ehe denn Abraham ward, war ich“ – Joh 8,58) als in einem anderen und umgekehrt (wie die menschliche Natur Jesu, „Aber Jesus schrie abermals laut und verschied“ – Mt 27,50). Überdies können A und B durch eine Metarelation subtil verknüpft sein, wie im Fall der beiden Naturen Jesu Christi (hypostatische Union) durch die Ideomenkommunikation.

Mit dialektischen Beziehungen haben komplementäre Beziehungen formal gemeinsam, daß erstens A und B nicht intrinsisch unabhängig voneinander sind und zweitens nicht die durchgehende Bestimmtheit bzw. die dauernde

³ Umgangssprachlich wird „komplementär“ meist klassenlogisch verstanden („Diese Betrachtungsweisen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern sind komplementär“). Das bedeutet einen speziellen Inhalt des Typs 1 im Schaubild 1: A enthält jene besonderen Kennzeichen, die nicht zu B gehören und umgekehrt. Eine solche Verengung des Komplementaritätsbegriffs verliert die mögliche intrinsische Verschränktheit von A und B sowie deren etwaige Kontextabhängigkeit aus dem Auge.

Verfügbarkeit von A und B vorausgesetzt ist. Diese formalen Gemeinsamkeiten sind jedoch jeweils anders ausgeprägt. Wie wir gesehen haben, konstituieren sich A und B bei den dialektischen Beziehungen gegenseitig und verändern sich mit der Zeit dialektisch. Im Fall der komplementären Beziehungen können – wie bereits angedeutet – A und B (sowie ggfs. C, D ...) durch eine Metarelation verbunden sein und je nach Kontext individuell mehr oder weniger stark in Erscheinung treten bzw. ein mehr oder weniger starkes Erklärungs- bzw. handlungsleitendes Potential aufweisen.

Weitere Kennzeichen komplementärer Beziehungen sind die kategorialen Unterschiede von A, B, C ..., die Unmöglichkeit, A, B, C ... aufeinander zurückzuführen sowie – noch einmal – die Notwendigkeit, alle für eine Beschreibung bzw. Erklärung des Explanandums einzubringen (cf. Reich, 1994a).

Zur Konkretisierung bzw. Anwendung des soweit Gesagten wählen wir aus den eingangs aufgeführten Beispielen „normative Einsichten (A) und empirische Erkenntnisse (B) in ihrer Bedeutung für die religionspädagogische Methodologie“. In der einfachsten Interpretation dieser Beziehung kann man für eine komplementäre Beziehung plädieren, weil A und B jeweils kategorial verschieden, nicht aufeinander rückführbar sind und beide ausdrücklich berücksichtigt werden sollen. In einem nächsten Schritt kann man nach einer Metarelation Ausschau halten und dafür „ultra posse nemo tenetur“ als Kandidaten benennen: Nur solche normative Forderungen sollen aufgestellt werden, von denen aus empirischer Sicht angenommen werden kann, daß sie auch erfüllbar sind.

Wenn man Rudolf Englert (1995, S. 159f.) folgt, treten weitere komplementäre Beziehungen ins Blickfeld. Englert plädiert dafür, normative Einsichten und empirische Erkenntnisse auf drei Ebenen für die religionspädagogische Theoriearbeit einzubringen: auf der fundamental-theologischen bzw. fundamental-pädagogischen/subjekttheoretischen Ebene einer religionspädagogischen Grundlagentheorie (A), auf jener einer religionspädagogischen Kairologie (rechtzeitige Anpassung an veränderte Voraussetzungen – B) sowie auf der situationbezogenen Ebene einer religionspädagogischen Praxeologie (C). Deren kategoriale Verschiedenheit, gegenseitige Nichtrückführbarkeit und Notwendigkeit der Berücksichtigung von A, B und C machen wohl kaum Probleme. – Wie sieht es mit den Metarelationen aus? Deren Existenz und Formulierung ist vermutetermaßen an die jeweilige Position geknüpft. Für Englert scheinen sie sinngemäß zu lauten: „Weil Religionspädagogik sowohl mit Transzendenz wie mit SchülerInnen zu tun hat, muß sie sich an den entsprechenden Grundlagenwissenschaften orientieren“ (intra A); „Grundlagen haben eine lange Lebensdauer, aber keine unendlich lange und müssen deshalb bei veränderten Voraussetzungen unter deren Berücksichtigung überdacht und ggfs. einem Aggiornamento unterworfen werden“ (A-B); „Eine religionspädagogische Praxis, die Bestand haben und sich deshalb am akkumulierten Erfahrungswissen orientieren will, muß Grundlagenwissenschaft

zur Kenntnis nehmen“ (A-C); „Wenn Religionspädagogik effizient sein soll, dann muß sie die Kairologie berücksichtigen“ (B-C).

5. Noch komplexere Beziehungen

Es ist nicht vorgesehen, alle eingangs aufgeführten Beziehungen hier im Detail zu analysieren (siehe jedoch den 6. Abschnitt). Eines dieser Beispiele soll nichtsdestoweniger verwendet werden, um zu diskutieren, wie möglicherweise mit sehr komplexen Beziehungen umgegangen werden kann: „Fragestellungen in der Religionspädagogik, benutzte Forschungsmethode und Erkenntnisfortschritt“.

Als strukturelles Modell kann in so einem Fall möglicherweise die Trinitätslehre dienen (Reich, 1994b/1995b). Deren Komplexität drückt sich u. a. in der Differenzierung „immanente Trinität“ (opera ad intra) und „ökonomische Trinität“ (opera ad extra) aus. Im erstgenannten Kontext kommt die Unterscheidbarkeit der drei göttlichen Personen zum Tragen: Der Vater ist der Vater wegen des Sohnes, der Sohn ist der Sohn wegen des Vaters und der Heilige Geist ist (in der Westkirche – filioque) aus beiden hervorgegangen. Ihr Wirken nach außen ist gemäß Augustinus hingegen unteilbar. Das Geheimnis des einen Gottes in drei Begegnungsweisen wird – soweit überhaupt faßbar – durch die Perichorese beschrieben, ihr Ineinandersein. Der trinitarische Gott ist sowohl transzendent wie immanent, überzeitlich wie zeitlich.

Aus solch einem Blickwinkel wird man zunächst fragen, ob die in Rede stehende Begriffskette „Fragestellungen in der Religionspädagogik, benutzte Forschungsmethode und Erkenntnisfortschritt“ genügend vollständig ist, um die Beziehungen im einzelnen zu analysieren. Wahrscheinlich kann man sagen, daß bei der vorliegenden Formulierung vor allem die 'opera ad extra' ins Blickfeld gelangen. Aber wie steht es mit den 'opera ad intra'? Larry Laudan (1984, S. 62-66) plädiert dafür, „Fragestellungen/Ziele“ und „Methoden“ noch durch „Theorien“ zu ergänzen und diese drei unter der Annahme von Gleichwertigkeit erst einmal intern zu koordinieren: Die Ziele müssen von der Theorie her gesehen grundsätzlich erreichbar sein und die Ziele ihrerseits die Methoden rechtfertigen; die Methoden müssen sicherstellen, daß die Ziele voraussichtlich auch wirklich erreicht werden und klären, ob die Theorie auf realistischen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Überprüfbarkeit beruht; die Theorie schließlich muß außer einem beschränkenden Möglichkeitsraum für die Ziele auch einen solchen für die Methoden bereitstellen. Was nun die 'opera ad extra' betrifft, so stellt sich die Frage nach den Kriterien für den Erkenntnisfortschritt. Sie ist möglicherweise kaum allgemeingültig zu beantworten, weil kein Konsensus hinsichtlich der Kriterien besteht. Wie bei dem Ringen um die Trinitätslehre helfen dann eine sorgfältige Ausarbeitung dieser Kriterien, ihre Darlegung und ihre einsichtige Anwendung weiter.

6. Kurzbemerkungen zu den noch nicht diskutierten Beziehungen
Um die vorgestellten Beziehungstypen näherzubringen, folgen einige Kurzbemerkungen zu den noch nicht betrachteten eingangs aufgeführten Beziehungen (und die nicht im Hinblick auf diesen Abschnitt ausgewählt wurden).⁴

Curriculumtheorie und RU. Eine Möglichkeit wäre, Curriculumtheorie (A) und RU sowie die damit verbundene Religionsdidaktik (B) im Sinne vom Typ 3a des Schaubildes 1 als eine hierarchische Beziehung zu verstehen.

Didaktische Ansätze und Religionspädagogik. Je nach Position werden in diesem Fall wohl mehrere Möglichkeiten in Betracht kommen. Eine ist wieder Beziehung 2 des Schaubildes 1: Religionspädagogik als mehr oder weniger große Schnittmenge von Didaktik und (Praktischer) Theologie. Wenn die Religionspädagogik die Ziele angibt, die Theologie die Theorie repräsentiert und die Religionsdidaktik (im engeren Sinn) die Mittel, so kann auch Laudans obige komplexe Beziehung als Modell dienen. Wird hingegen Religionsdidaktik im weiteren Sinn verstanden, so ist auch vorstellbar, daß sie und Religionspädagogik als komplementär aufgefaßt werden. Die Religionsdidaktik konzentriert sich in diesem Fall mehr auf das Unterrichtsgeschehen, die Religionspädagogik auf alle Aspekte religiöser Bildung und Erziehung. Die Metarelation wäre das jeweilige Selbst des Edukanden, das Einflüsse, Strebungen und eigene Neigungen so koordiniert, daß möglichst erlebter Selbstwert und Konsistenz des Verstehens und des Handelns erhalten bleiben.

Elemente der Begründung des Religionsunterrichtes. Als erste Möglichkeit kann angesetzt werden, daß diese Elemente, nämlich die pädagogischen (kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen), die theologischen sowie die rechtlichen Elemente als additiv verstanden werden, als eine Akkumulation von Beziehungen des Typs 1 des Schaubildes 1. Eine andere Möglichkeit wäre, zumindest die pädagogischen und theologischen Elemente als komplementär aufzufassen: Als Metarelation käme die Verschränktheit von Leben und Glauben als einer gegenseitigen Interpretation in Betracht.

Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik. Je nach Position kommen hier wieder mehrere Möglichkeiten in den Blick (was noch einmal die Notwendigkeit einer Klärung der jeweils gemeinten Beziehung unterstreicht). Typ 1 des Schaubildes 1 war dort als Möglichkeit implizit bereits angesprochen worden. Man kann sich aber auch die Religionsdidaktik (im engeren Sinne) als eine Schnittmenge aus Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik vorstellen. Schließlich ist die Komplementarität von Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik vorstellbar mit der Metarelation „Entwicklung als Ziel der Erziehung“.

⁴ Insoweit diese Beziehungen im Sammelband abgehandelt werden, habe ich die dortigen Darlegungen berücksichtigt, durchweg ohne die jeweiligen Kapitel ausdrücklich heranzuziehen. Der Bezug dürfte jedoch in der Mehrzahl der Fälle selbstevident sein.

Familie und religiöse Erziehung. In diesem Fall kommt möglicherweise eine dialektische Beziehung in den Blick: religiöses Familienklima und religiöser Glaube beeinflussen sich gegenseitig, entwickeln sich in einen oder anderen Sinn u.a. aufgrund dieser Beeinflussung. Eine andere Betrachtungsweise wäre, religiösen Glauben als die Schnittmenge von religiösem Familienklima und der Summe anderer Einflüsse aufzufassen.

Gemeindekatechese (GK) und schulischer RU. Je nach Art der GK und des schulischen RU reicht das Spektrum vom Typ 1 bis zum Typ 4 des Schaubildes 1. Ein komplementäres Verhältnis ist auch vorstellbar, mit der Verknüpfung von Glauben (GK) und Wissen (RU) als Metarelation.

Humanwissenschaften und Seelsorge. Das zu „Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik“ Gesagte gilt mutatis mutandis.

Ideologiekritik (A) und Religionspädagogik (B). Wenn man Jesus als Sozialrevolutionär versteht, so kommt Typ 3b in den Sinn, ein überzeugter Ideologiekritiker denkt hingegen wahrscheinlich eher an Typ 3a des Schaubildes 1. Religionspädagogik kann aber auch als Schnittmenge von Ideologiekritik und allen anderen relevanten Randbedingungen aufgefaßt werden.

Religionspädagogik und Religionswissenschaft. Aus einer geschichtlichen Perspektive betrachtet reicht das Spektrum vom Typ 1 des Schaubildes 1 bis zu einer dialektischen gegenseitigen Beeinflussung.

Religiöse Erziehung und Psychopathologie. Eine Möglichkeit wäre, Psychopathologie als Schnittmenge von religiöser Erziehung und allen anderen pathogenen Einflüssen zu sehen. Eine radikalere Einschätzung würde ein dialektisches Verhältnis postulieren.

Theorie und Praxis der Religionspädagogik. In dem Drei-Ebenen-Modell von Englert war bereits für Komplementarität argumentiert worden. Eine dialektische Beziehung kann aber nicht ausgeschlossen werden. Übrigens: Eine gesellschaftliche oder eine individuelle Einsicht in eine komplementäre Beziehung entwickelt sich gewöhnlich dialektisch. Wenn also – unbeschadet einer an sich komplementären Beziehung – mehr von dialektischer Beziehung die Rede ist, so geschieht dies, weil sich das Verständnis oder aber auch die Beziehung selbst (seltener) in vergleichsweise rascher Veränderung befindet.

Zusammenhänge zwischen dem monoreligiösen, dem multireligiösen und dem interreligiösen Modell des Religionsunterrichts. Auch bei diesem letzten Fall gibt es mehrere Möglichkeiten. Das konfessionell-monoreligiöse und das multireligiöse Modell können als vom Typ 1 des Schaubildes 1 aufgefaßt werden mit der zusätzlichen Bedingung, daß in einem gegebenen Fall nur eins von beiden Modellen angenommen werden kann. Die Beziehung zwischen dem interreligiösen Modell (A) und dem multireligiösen Modell (B) kann als vom Typ 3a aufgefaßt werden: eine multireligiöse Orientierung ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine interreligiöse

Orientierung. Zu Letzterer gehört auch noch eine persönliche Identifikation mit der eigenen religiösen Tradition. Von daher betrachtet kann man also eine interreligiöse Orientierung als die Schnittmenge von einer konfessionell-monoreligiösen und einer multireligiösen Orientierung auffassen, oder möglicherweise als Ergebnis einer dialektischen Beziehung zwischen den beiden letzteren.

7. Abschließende Bemerkung

Ausgehend von einer Zufallsstichprobe von Beziehungen, die in der Religionspädagogik von Bedeutung sind, habe ich Beziehungstypen verschiedener Logik vorgestellt und illustriert. Mit ihrer Hilfe wurden die Beziehungen der Stichprobe länger oder kürzer kommentiert. In etlichen Fällen zeigte sich, daß für die nominal gleiche Beziehung insbesondere je nach der theologischen, pädagogischen oder wissenschaftstheoretischen Position mehrere Zuordnungen von Beziehungstypen möglich sind. M.E. unterstreicht dieser Tatbestand das Interesse an einer konsensuellen Typologie von Beziehungen. Mit ihrer Hilfe könnten diverse Positionen effizient und präzise gekennzeichnet werden. Vor allem aber sollte ein solches Vorgehen zu einer Schärfung der Analyse der jeweils vorliegenden Beziehung und damit möglicherweise zu vertieften Einsichten führen.

Literatur

- Bochenski, I.M.* (1983). Grundriß der formalen Logik, (aus dem Französischen übersetzt, neu bearbeitet und erweitert von Albert Menne,) Paderborn 1983, UTB 59 (Originalausgabe 1949).
- Englert, R.*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174.
- Kegan, R.*, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, (aus dem Amerikanischen übersetzt von A. Gesert und J. Schneeweiß,) München 1986. (Originalausgabe 1982).
- Kegan, R.*, In Above Our Heads: The Mental Demands of Modern Life, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1994.
- Laudan, L.*, Science and Values. The Aims of Science and their Role in Scientific Debate, University of California Press, Berkeley u.a. 1984.
- Oser, F./Reich, K.H.*, Entwicklung und Religiosität, in: E. Schmitz (Hg.), Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes, Göttingen 1992, 65-99.
- Reich, K.H.*, Religious Development across the Life Span: Conventional and Cognitive Developmental Approaches, in: D.L. Featherman/R.M. Lerner/M. Perlmutter (Hrsg.), Life Span Development and Behavior, Vol. 11, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (New Jersey) 1992, 145-188.

- Reich, K.H., Integrating Differing Theories: The Case of Religious Development, in: Journal of Empirical Theology 6/Nr. 1, 39-49, 1993.
- Reich, K.H., Komplementarität als Begriff in Wissenschaft und Alltag. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 105, Pädagogisches Institut, Universität Freiburg i.Ü. 1994 (a).
- Reich, K.H., Die Trinitätslehre als Modell für die Strukturierung der Beziehungen zwischen Religion und Naturwissenschaften, in H. Schwarz (Hrsg.), Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim Gesellschaft, 7. Jg., Brendow, Moers 1994 (b), S. 202-222. Fortführung in: The Doctrine of the Trinity as a Model for Structuring the Relations between Science and Theology, in: Zygon: Journal of Religion and Science 30/Nr.3, 383-405, 1995 (b).
- Reich, K.H., Verschiedene Weisen des Betrachtens, Erkennens und Argumentierens sowie deren pädagogisches Bewußtmachen, unveröffentlichte Ausarbeitung eines Referats auf der Kölner Tagung der Kommission „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1.-3. März 1995 (a).
- Venn, J., Symbolic Logic, Chelsea, Bronx (New York) [1881], 1971.
- Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.

Ein Zwischenruf: Gesucht – dialektisches Denken in der religionspädagogischen Theorie

Unbestreitbar müssen Diskussionen kontrovers geführt werden, müssen Argumente herausgearbeitet, einander gegenübergestellt und abgewogen werden, um letzten Endes das beste Ergebnis zu erreichen. Eine solche Kultur der Diskussion ist jedoch selten geworden. Augenfälligstes Beispiel sind die Diskussionen in der Politik. Da werden vorher festgelegte und entschiedene Standpunkte vertreten, ohne die Argumente des anderen ernst zu nehmen und in die eigene Entscheidungsfindung einzubeziehen. Die Diskussion verfolgt nicht mehr das Ziel, in der Auseinandersetzung die richtige Position zu finden; der angeblich richtige Standpunkt liegt oft von Anfang an aus parteipolitischem oder wahltaktischem Kalkül fest und ist durch keine wie auch immer geartete Argumentation zu erschüttern. Einseitiges Denken bricht sich Bahn; unflexibles Denken gewinnt die Oberhand; Aufeinander-Hören und vorsichtiges Gewichten von Argumenten sind nicht gefragt; der Standpunkt des anderen wird nicht mit einbezogen, oft hört man ihm überhaupt nicht zu (vgl. die Bilder aus dem Plenarsaal des Deutschen Bundestages).

Daß solch eine Haltung auch Pädagogen und Theologen nicht fremd ist, darauf verweist Gabriele Miller (1993, 116): „Wir verstehen trefflich zu argumentieren und zu diskutieren, Positionen zu definieren, uns abzugrenzen, Debatten zu führen. Was wir nicht gut können und wohl auch nicht kennen, ist einen Dialog zu führen. Wenn zwei sich darauf einlassen, dann heißt das: Jeder der beiden ist überzeugt, daß der andere ihm etwas zu sagen hat (das Kind den Eltern – der Schüler dem Lehrer – der Laie dem Theologen, und nicht nur umgekehrt), daß er Argumente und Gründe kennt, die mir fremd und unbekannt sind, die ich bedenken, erwägen, berücksichtigen muß, um dann vielleicht meine Meinung zu modifizieren, zu revidieren, zu ändern.“

Damit sich Ansätze solcher (Un-)Kultur der Diskussion in der Religionspädagogik nicht ausbreiten, soll dieses Plädoyer geführt werden

- gegen ein einseitiges Denken und Argumentieren,
- gegen ein vorschnelles Abwerten des Einen zugunsten des Anderen,
- für ein ernsthaftes, redliches Verstehen der Standpunkte anderer,
- für eine gemeinsame Suche nach einem vernünftigen Konsens in einem freien Diskurs gleichberechtigter Argumentationspartner und vor allem
- für ein *dialektisches Denken*, das die „multidimensionale Faktorenkomplexion“ des (Religions-)Unterrichts (F. Winnefeld) selbst als dialektischen Sachverhalt versteht. Einem solchen Gegenstand wird nur gerecht, wer ihn als Resultat verschiedenster, auch entgegengesetzter Momente betrachtet, die immer aufeinander bezogen sind. „Für sich genommen, also ohne das andere, ist jedes dieser Momente einseitig, abstrakt, Teilaspekt. Ihren konkreten Sinn haben die Aspekte nur, wenn sie *miteinander im wahren Ganzen* ... aufgehoben sind“ (Anzenbacher 1981, 96).

Wenige Beispiele aus der jüngeren religionspädagogischen Literatur sollen das Gesagte verdeutlichen.¹

Beispiele

– Ein Heft der Zeitschrift „Religion heute“ vom Juni 1995 trägt in der redaktionellen Einleitung die Überschrift „Beziehung statt Erziehung im Unterricht“ (S. 74). Die Krise der Schule wird dabei als Beziehungskrise zwischen LehrerInnen und Jugendlichen verstanden, die durch das vorherrschende autoritäre Gefälle in der pädagogischen Praxis bedingt ist. Deswegen vermag der lehrerzentrierte Unterricht, der von den Jugendlichen zu viel Anpassung fordert, diese Krise nicht zu beheben (Eigenartigerweise wird lehrerzentrierter Unterricht mit Erziehen gleichgesetzt.). Stattdessen müssen die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern gestärkt, die Interaktionen auf eine gleichwertige und gleichberechtigte Basis gestellt, die Persönlichkeit der LehrerInnen gebildet und die Jugendlichen aktiv in den Unterrichtsprozeß mit einbezogen werden.

Diesen Forderungen wird jeder zu großen Teilen zustimmen können. Beachtet werden muß vor allem der programmatische Ausgangspunkt dieser Forderung, daß Lernen immer in Beziehung geschieht und daß das Gelingen dieser Beziehung wesentlich zum Erfolg des Lernens beiträgt. Aber all das bedeutet doch nicht, daß Unterricht gänzlich auf Erziehung verzichten müßte oder könnte. Jeder gute Unterricht hat immer schon eine Erziehungsdimension, denn Unterricht steht, wie Erziehung generell, immer im Dienste der Selbstverwirklichung der jungen Menschen und läßt sich – so verstanden – aus Schule und Unterricht nicht wegdenken.² Daß sich solche Erziehung nicht in einem autoritären Gefälle, sondern auf einer partnerschaftlichen Basis vollzieht, bleibt noch einzulösende Forderung der Pädagogik. „Partnerschaftlichkeit“ darf dabei aber nicht mißverstanden werden im Sinne einer symmetrischen Beziehung. Die Partnerschaft zwischen LehrerInnen und SchülerInnen „ist vielmehr auf ‚komplementäre‘ Beziehungsstrukturen angewiesen, die von sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten bestimmt sind“. Deswegen braucht auch die „Lehrerautorität ... in einem partnerschaftlichen Unterrichtskonzept kein tabuisiertes Thema zu sein“ (Hermanutz 1986, 38).

– Inhaltlich differenzierter, aber in die gleiche Richtung weist Norbert Mette (1994, 108ff). Er bestimmt Erziehung bzw. „pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis“ in Abhebung zum intentionalen Handeln. „Erziehung ist weder eine Selbstaktivität des Zöglings noch ein intentionales Handeln des

¹ Die Beispiele sind zufällig ausgewählt. Die Liste ließe sich fortsetzen.

² Vgl. Mette (1986, 55): „In bisher unüberholter Weise hat F. Schleiermacher mit den Begriffen ‚Verhüten‘ (‘Behüten’), ‚Gegenwirken‘ und v.a. ‚Unterstützen‘ Maximen eines erzieherischen Handelns umschrieben, das gebührend auf die Situation des Kindes und des Heranwachsenden Rücksicht nimmt und ihr Werden auf immer größere Selbständigkeit und Freiheit hin behutsam und verantwortungsvoll begleitet.“

Erziehers. Der Kern von Erziehung, das Handeln, das im Dienste der 'Selbstermöglichung des anderen' (Klafki) steht, ist eine kommunikative Praxis, die in der Bildung von Subjektivität und Objektivität, in der sich Subjektivität verwirklicht, wirksam ist'" (ebd., 111f; zit. J. Masschelein). In der Entfaltung dieser Theorie konkretisiert Mette: „Erziehen bedeutet ja nicht, auf die Entwicklung des Heranwachsenden bestimmenden Einfluß zu nehmen, sie so zu formen und zu prägen, wie es den eigenen Vorstellungen und Erwartungen entspricht, sondern ihm die Chance anzubieten und ihn dazu zu befähigen, selbst zu bestimmen, wer er sein will“ (Mette 1994, 176).

Natürlich ist es richtig, daß Erziehen immer kommunikative Praxis voraussetzt und daß Ziel der Erziehung immer das mündige Subjekt ist, ausgestattet mit einer stabilen Identität. Und ebenso ist richtig, daß Mündigkeit und Subjektwerdung nicht am Ende des Erziehungsprozesses stehen können, wenn sie nicht auch den Erziehungsprozeß insgesamt mitbestimmen. Aber warum muß damit eine einschlußweise Abwertung des intentionalen Handelns einhergehen? In den siebziger Jahren erlebte die (religions-)pädagogische Praxis einen starken Schub gerade dadurch, daß man die Intentionen des Erziehens und Unterrichtens überhaupt in den Blick nahm.³ Warum wird diese positive Entwicklung jetzt abgebrochen, indem dieser Gegensatz zwischen intentionalem und kommunikativem Handeln aufgebaut wird? Es wäre wünschenswert, wenn eine Kapitelüberschrift von Mette über dieser ganzen Konzeption stehen würde: „Das 'pädagogische Paradox'" (1994, 109). Ziel und Weg der Erziehung müssen Freiheit, Subjektwerdung und Identität sein. Aber am Anfang dieses Weges steht „ein eindeutiges Gefälle zwischen den Polen Mündigkeit und Unmündigkeit“ (ebd.), und der „überlegene“ Erzieher muß diesen Weg entwerfen, gestalten mit der Zielvorgabe, daß Freiheit und Mündigkeit einen immer größeren Raum einnehmen können. Auch auf diesem Weg des teilweise fremdbestimmten Lernens geschieht Subjektwerdung. Auch die Fähigkeit, über mich selbst bestimmen zu können, muß gelernt werden. Eine Identität kann nur ausbilden, wer klare Vorgaben und Erwartungen kennengelernt hat, sich an ihnen orientiert und mit ihnen auseinandersetzen kann (vgl. Mette 1994, 34).⁴

³ Auch heute noch wird bei Unterrichtsbesuchen und Hospitationen deutlich, daß guter Unterricht sich häufig durch klare Zielsetzung auszeichnet.

⁴ Selbst die Freiarbeit, in der die Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Freiheit der SchülerInnen als Bedingung des Lernprozesses verstanden und gefördert werden, braucht eine pädagogische, didaktische Strukturierung, sprich eine Vorgabe, innerhalb dessen sich Freiheit und Selbständigkeit erst entfalten können. In der Praxis sind das der Wochenarbeitsplan und die vorgegebenen Arbeitsmaterialien. – Das Dilemma zwischen Fremd- und Selbstbestimmung wird auch im Erziehungsalltag der Eltern deutlich. Wer als Elternteil z.B. darauf beharrt, daß das Kind nur mit einem Fahrradhelm Fahrrad fahren darf, nimmt nicht nur auf eine aktuelle Handlungsweise bestimmenden Einfluß, sondern er hofft, daß sich diese Verhaltensweise festsetzt und beispielhaft eine ganze Einstellung prägt: Jeder Mensch muß mit seinem Leben und seiner Gesundheit sorgsam umgehen und dafür Sorge tragen. Solche Einstellung hat hoffentlich noch Auswirkungen auf den Umgang mit den

Auch in dem Buch von Norbert Mette werden überall Vorstellungen und Erwartungen deutlich, die ihm für den Erziehungsprozeß wichtig sind und einen Zielhorizont umschreiben, der für Schule allgemein und für den RU speziell Geltung beansprucht. Mit anderen Worten: Auch Norbert Mette hat bestimmte Intentionen für den Erziehungsprozeß vor Augen, und um diesem Zielhorizont näher zu kommen, wird er „bestimmenden Einfluß“ auf Lernprozeß und SchülerInnen nehmen, indem Inhalte und Methoden ausgewählt und Ziele festgelegt werden. Dieser Zielhorizont läßt sich umschreiben mit Begriffen wie globales Denken, Option für die Armen und Entrechteten, universelle Solidarität usw. Solche Einstellungen sind für unsere Welt überlebenswichtig; sie sind in der gesellschaftlichen Diskussion von den relevanten Gruppen weitgehend anerkannt und stehen nicht zur Disposition. Wie ein solcher Zielhorizont erreicht werden kann, ist eine andere Frage. Er läßt sich sicher nicht erreichen über den Weg des „Diktates“, das – von „oben“ vorgegeben – nur noch zu befolgen ist. Der Weg dorthin wird sicher gekennzeichnet sein durch ein gemeinsames, gleichberechtigtes Nachdenken aller Beteiligten, durch ein Hinterfragen der Lebenswirklichkeit und durch ein empathisches und sympathisches Nachsinnen und Nachspüren, das sich auf konkrete Lebenssituationen bezieht.

Den gleichen Vorwurf der Einseitigkeit trifft das Verständnis von Theologie und Didaktik in einem Aufsatz von Dietrich Zilleßen (1995). Zilleßen schreibt: „Theologie kann nicht Reproduktion von Tradition sein, nicht definitive urchristliche Anfänge ursprungs-mythisch reproduzieren. ... Umgang mit Tradition ist stets Neuentwurf unter den laufenden Lebensbedingungen“ (332f). Und: „Didaktik als Prozeß lebendigen Lernens oder des Lernens von Lebendigkeit ist kein Verstehenlernen ... eher ein Verfahren im wahrsten Sinn des Wortes, ein tastendes In-die-Irre-Fahren, ein behutsames In-der-Irre-Suchen, Spurensuche“ (334).

Natürlich ist Zilleßen zuzustimmen, daß Theologie nicht nur Abbildung und Reproduktion von Tradition sein kann, ohne daß zugleich nach der Bedeutung dieser Tradition für den heute lebenden Menschen in seiner Lebenswirklichkeit gefragt wird. Insofern ist Theologie auch immer „Neuentwurf unter den laufenden Lebensbedingungen“, ein Neu-Buchstabieren des Glaubens in das Heute hinein. Dann ist auch richtig, daß eine Didaktik des RU sich nicht nur um das richtige Verstehen dieser Tradition bemühen muß, sondern immer auch den produktiven Umgang mit ihr, dieses Neu-Buchstabieren im Blick haben und die SchülerInnen dazu anleiten muß (Korrelation). Aber das alles steht unter der Klammer des „nicht nur – sondern auch“, des „sowohl – als auch“. Theologie bemüht sich sowohl um eine richtige Abbildung oder Wiedergabe von Tradition als auch um ein neues bzw. tieferes Verstehen und um ein (produktives) Fortschreiben dieser Tradition angesichts heutiger Lebenssituationen. Didaktik bemüht sich sowohl um ein Verstehenlernen we-

sentlicher Teile dieser Tradition wie auch um ein Anleiten zum Suchen, zum Neu-Aussprechen, zur subjektiven Aneignung des Glaubens. „Unbefriedigend ist .. ein 'Entweder-Oder' als antinomisches Denken, das nicht sehen will, was pädagogisch zusammengehört: Schülerinnen und Schülern die Bildungsgehalte erschließen, so daß sie dadurch zugleich der Welt der Kultur erschlossen werden“ (Albrecht 1995, 342).⁵

In einem Artikel zum Gedenken an Klemens Tilmann wird die Bedeutung der Meditation als „Einübung in das richtige Menschsein“, als „Hilfe zur Identitätsfindung und Weg zur Erfahrung der Transzendenz“ betont. Sie bildet auch im Religionsunterricht den entscheidenden Zugangsweg zur religiösen Dimension unserer Wirklichkeit, indem sie die SchülerInnen für die hintergründige, sinnvolle und mehrdimensionale Wirklichkeit sensibilisieren kann (vgl. Blum 1994, 908). Das Fazit des Aufsatzes lautet dann: „Primäre Aufgabe des Religionsunterrichtes ... muß es deswegen sein, den Blick der Schüler für das Hintergründige, Staunenswerte und Unscheinbare im Alltäglichen und der eigenen Existenz zu öffnen. Nur wenn dies gelingt, wird der RU angesichts einer dem Glauben zunehmend indifferent gegenüberstehenden Schülerschaft noch zukunftsfähig sein“ (Blum 1994, 910).

Daß dies eine wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichtes und der gesamten religiösen Erziehung ist, wird niemand ernsthaft bestreiten. Aber warum muß in solchen Äußerungen eine Rangfolge, eine Wertigkeit aufgestellt werden? Die Sensibilisierung für den Anderen – vor allem für den notleidenden Anderen, für den Armen und Entrechteten –, das Einüben von Sympathie und Empathie sind doch ebenfalls wichtige Qualifikationen, die religiöse Erziehung verfolgt.⁶ Warum kann der eine Aspekt in seiner Bedeutung nicht neben dem zweiten (und dritten, vierten, ...) Aspekt stehenbleiben in der Überzeugung, daß erst die Zusammenschau aller Aspekte den Sinn des wahren Ganzen ausmacht?

Rudolf Englert skizziert Umriss einer „absichtslosen Religionspädagogik“ (1994, 481-489). Auf die Frage, wie Gott im Leben der Menschen Raum geschaffen werden kann, verweist er auf das „empathische Dabei-Sein“ der Christen vor allem in Situationen der Verlorenheit (vgl. 486). Er fährt dann fort: „Nicht der religiöse Akt macht den Christen, sondern das Teilnehmen am Leiden Gottes im weltlichen Leben' (*Bonhoeffer*). Und in ähnlicher Weise gilt wohl auch: Vielfach macht nicht so sehr das didaktische Know-how die

⁵ Beispielhaft wird deswegen in dem Heft 5 der KBl von 1995 die Ansicht Zilleßens kontrovers diskutiert und durch die Artikel von Langer (1995) und Albrecht (1995) zurechtgerückt.

⁶ In diesem Sinne stellt Schillebeeckx gerade die umgekehrte Rangfolge auf: „Meines Erachtens sind es in erster Linie die Leidenserfahrungen der anderen, die uns sensibel werden lassen und ein entsprechendes Medium formen, um mit postmodernen Menschen sinnvoll, verantwortet und lebbar über Gott zu sprechen“ (Ziebertz 1994, 759).

gute Religionspädagogin, sondern ihre Teilnahme am Leben der Kinder und Jugendlichen“ (486).

Auch hier stellt sich wieder die Frage, warum der Autor diese doppelte Gegenüberstellung vornimmt? Sicher ist der Glaube tot, wenn er nicht Werke vorzuweisen hat (vgl. Jak 2,17). Aber das Eintreten für den Menschen macht zwar einen guten Humanisten, jedoch noch keinen Christen. Bekenntnis und solidarische Teilhabe gehören zusammen. Ebenso ist Merkmal des guten Religionspädagogen nicht nur die Teilnahme am Leben der Kinder und Jugendlichen, sondern auch die didaktische und methodische Kompetenz. Warum muß das eine gegen das andere ausgespielt oder doch wenigstens in eine Rangfolge gebracht werden? Lassen wir doch beides gleichberechtigt nebeneinander stehen.

– In einer Überschrift in den Katechetischen Blättern fordert Horst Rumpf den „Abschied vom Bescheidwissen“ (1994, 232ff). Allein der Titel signalisiert eine bestimmte Auffassung, eine bestimmte Wertung bzw. eine Abwertung des (Bescheid-)Wissens. Das ist sicher gerechtfertigt angesichts einer „scheinhaften Überlegenheitsattitüde des Bescheidwissens“ und angesichts einer ausschließlichen Konzentration der Lernziele auf Wissensaspekte. Andererseits ist der Wert von Wissen unbestritten. Es darf keinen Abschied vom Bescheidwissen geben. Stattdessen muß das Bescheidwissen gleichermaßen seine Berechtigung haben wie das langsame Einlassen mit Unbekanntem und das Umgehen-Können auch mit Fragmentarischem, Unvollständigem, Unbeantwortetem.⁷ Gleichermaßen steht nicht das Abschaffen der üppigen Medienparks an, einhergehend mit einer neuen Armut an Lehrmaterialien, so eine weitere Forderung Rumpfs (S. 236). Stattdessen müssen wir uns alle einüben in eine Kultur des sorgsamsten Umgangs mit Wenigem bei *gleichzeitigem* Einsatz ausgesuchter, guter, motivierender Medien, die sich abwechseln und ergänzen.

Hubertus Halfas beschreibt seinen Ansatz der Bibeldidaktik mit den Worten „intuitiv-bildhaft“ (Halfas 1985, 201). Kinder sollen demnach der Bibel nicht auf dem Weg diskursiver Erörterung begegnen, sondern über einen intuitiven Modus, „der sich stark auf erzählerische, bildliche und symbolische Möglichkeiten stützt und damit einen inneren Sinn stiftet, der die Kinder für das Verständnis metaempirischer Wahrheit disponiert“ (ebd.). Es geht Halfas also „nicht um intellektuelle Erkenntnis, es geht um ein affektives Vertrautwerden, um eine erste, noch vage bleibende Intuition“ (S. 202).

Der Verdienst von Hubertus Halfas für die Theorie und Praxis des RU kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Von seiner Schulbuchreihe einschließlich den Lehrerhandbüchern gingen und gehen viele hilfreiche und nützliche Impulse für die Religionspädagogik aus. Das gilt auch für den Bereich der Bibeldidaktik, speziell für das Bemühen, angesichts der kognitiven

⁷ Am Schluß seines Artikels schlägt Rumpf diesen verbindenden Bogen. Dann stellt sich aber die Frage, warum die Überschrift zum Artikel in eine solch einseitige Richtung weist.

Fähigkeiten von GrundschülerInnen die Intuition als eigenständigen Erkenntnisweg zu fördern.

Aber auch hier wird wieder das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Warum können nicht beide Zugangswege – der intuitiv-bildhafte und der rational-begriffliche – nebeneinander stehen bleiben? Warum wird der eine auf Kosten des anderen als der ausschließliche Weg proklamiert? Natürlich bilden die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen einen nicht zu überschreitenden Bezugsrahmen. Aber diese kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich auch im Bereich der Grundschule weiter. Und sie werden sich umso besser entwickeln, je mehr sie gefördert und gefordert – nicht überfordert – werden. Deswegen muß beides gelten: Bibelunterricht in der Grundschule schreitet in hohem Maße auf einem intuitiven Weg voran; er wird aber ergänzt durch rational-begriffliche Brücken, wenn die SchülerInnen trittfest genug sind. Das Konzept heißt auch hier: Mehrschichtigkeit (So die Überschrift über das anschließende Kapitel im Lehrerhandbuch 3, S. 203).

Fazit

Was ist denn nun falsch daran, wenn solche Forderungen akzentuiert erhoben werden? Müssen nicht auch theoretische Erkenntnisse einseitig dargestellt werden, um aus der Lethargie festgefahrener gedanklicher Gleise herausgerissen zu werden?

Falsch daran ist die Eindeutigkeit und vorgegebene Klarheit, die vielen LeserInnen signalisieren, daß hier ein neuer (Königs-)Weg gefunden worden ist und daß ich mich im Einlassen auf diesen neuen Weg von dem alten getrost verabschieden kann. Das heißt: Eine solch akzentuiert vorgetragene Forderung oder ein einseitig dargestelltes Ergebnis religionspädagogischen Nachdenkens und Untersuchens erzeugt bei vielen eine neue Einseitigkeit. Das ausgewogene Maß wird in der Praxis nicht gefunden, weil in der Theorie nicht ausgewogen diskutiert oder das Ergebnis nicht ausgewogen dargestellt wird. Hinzu kommt, daß viele „PraktikerInnen“ dem theoretischen Diskussionsstand nicht folgen können, da sie zu wenig Zeit zum Lesen haben. Deswegen lesen viele, die in der Praxis des Unterrichtens stehen, nur fragmentarisch, mal hier etwas, mal dort etwas. Sind diese wenigen Beiträge dann nicht ausgewogen, werden einseitige Wege und Lösungen als vermeintliche Hilfen weitergegeben. *Den* einen richtigen Weg oder die *eine* richtige Theorie religiöser Erziehung kann es aber nicht geben, weil die Aufgabe zu umfassend ist. Religiöser Erziehung als Sonderfall multidimensionaler Faktorenkomplexion wird nur der gerecht, der viele unterschiedliche Momente in diesem weiten Feld wahrnimmt, sie aber nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern sich bewußt ist, daß diese verschiedenen Momente nur im Ganzen aufgehoben sein können. Jede Einseitigkeit wird diesem Ganzen nicht gerecht. Es gilt auch hier der Standpunkt von Rainer Winkel, den er in der Diskussion um die Kommunikative Didaktik bezogen hat: „Unterricht ist ... dermaßen viel-

schichtig, komplex, widersprüchlich und uneingrenzbare, daß ich persönlich heilfroh bin, eine Reihe unterschiedlicher didaktischer Theorien zur Verfügung zu haben, die freilich in einem kritischen Gespräch bleiben müssen, wenn Erkenntnisfortschritte gemacht werden sollen. Wie anders sollen angehende Lehrer/innen in die komplexe Analyse von realem und in die vieldimensionale Planung von möglichem Unterricht eingearbeitet werden und damit ein entsprechend reichhaltiges Problembewußtsein aufbauen als durch die gründliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien?“ (Winkel 1992, 182). Und noch weitergehend: In dem manchmal widersprüchlichen Komplex Unterricht können auch sich scheinbar widersprechende Aussagen, Behauptungen und Wege wahr und richtig sein. Manchmal ist angesichts einer unüberschaubaren Praxis und einer Aporie von (Religions-)Unterricht auch die paradoxe Rede über Unterricht, seine Bedingungen, seine Inhalte und seine Wege angemessen und richtig – richtig für bestimmte Bedingungskonstellationen, aber falsch und in der Tat paradox, wenn man sie losgelöst von dem Bedingungsfeld zu einer Maxime pädagogischen Handelns erheben würde. So verstanden kann die paradoxe, dialektische Rede von Unterricht darauf hinweisen, daß das Beachten der Voraussetzungen unverzichtbar ist, daß die Vielgestaltigkeit von Unterricht nicht eindeutig zu fassen ist und daß erst eine Fülle unterschiedlichster Teilaspekte das Ganze des Unterrichts bei prinzipieller Unabgeschlossenheit beschreiben hilft.⁸ Es ist Hilbert Meyer Recht zu geben: „Ich gehe davon aus, daß Unterricht ein dialektischer Prozeß ist, der durch den Widerspruch von Lehren und Lernen, von Führung und Aneignung, von Fremdbestimmung und Selbständigkeit gekennzeichnet ist“ (Meyer 4. Aufl. 1991, 54); die Aufzählung ließe sich erweitern (s.o.). Paradoxe Rede kann damit die gängige Meinung und die vereinfachte Darstellung mit korrigierenden Fragezeichen versehen.

Bibliographie

- Albrecht, Wilhelm 1995, Vorort fröhlicher Unerfahrenheit. Anmerkungen zu einem Aufsatz von Dietrich Zilleßen, in: *KatBl* 120 (1995), 342-345
- Anzenbacher, Arno 1981, Einführung in die Philosophie, Wien
- Blum, Hans-Joachim 1994, Meditation als Einübung in das richtige Menschsein. Zum Gedenken an Klemens Tilmann, der am 31. 12. 1994 90 Jahre alt geworden wäre, in: *KatBl* 119 (1994), 904-910
- Englert, Rudolf 1994, Gott Raum schaffen. Umrisse einer absichtslosen Religionspädagogik, in: *KatBl* 119 (1994), 481-489

⁸ Heinz Jürgen Ipfling spricht in einem Artikel zum Thema „Schule öffnen!“ von dem „komplementären, dem ergänzenden Aspekt und verdeutlicht dabei, wie angemessen das dialektische Sprechen von Unterricht ist. Vgl. 1994, 53: „Ich möchte neben das Motto ... 'Macht die Schule auf, laßt das Leben rein!' ein zweites, komplementäres Motto stellen: 'Macht die Schultür zu, fangt das Denken an!'“.

- Halbfas, Hubertus 1985, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 3, Zürich, Düsseldorf
- Halbfas, Hubertus 1986, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf/Zürich, 573-577
- Hermanutz, Leo 1986, (Religions-)Lehrer/Schüler, in: Gottfried Bitter/Gabriele Miller (Hg), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe Bd. 1, München, 35-38
- Ipfling, Heinz Jürgen 1994, Schule öffnen!?, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (1994) H.I, 50-59
- Knecht, Lothar 1977, Bibel im Unterricht. Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe I. Bd. 1: Einleitung und Grundformen des Gestaltens, Freiburg
- Langer, Wolfgang 1995, Religiöses Lernen im Widerspruch. Anmerkungen zu einem Aufsatz von Dietrich Zilleßen, in: KatBl 120 (1995), 337-341
- Mette, Norbert 1986, Erziehung, in: Gottfried Bitter/Gabriele Miller (Hg), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe Bd. 1, München, 52-60
- Mette, Norbert 1994, Religionspädagogik (Leitfaden Theologie 24) Düsseldorf
- Meyer, Hilbert 4. Aufl 1991, Unterrichtsmethoden, Bd. I: Theorieband, Frankfurt
- Miller, Gabriele 1993, Dialogfähigkeit und Großmut. Mit zwei Erfahrungen illustriert, in: ru (1993) 116f, Hier: 116
- Rumpf, Horst 1994, Abschied vom Bescheidwissen. Über Bildung und Sterblichkeit, in: KatBl 119 (1994), 232-238
- Winkel, Rainer 1992, Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik, in: Die Deutsche Schule DDS (1992) H2, 178-187
- Ziebertz, Hans Georg 1994, Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. Hans-Georg Ziebertz im Gespräch mit Edward Schillebeeckx anlässlich desssen 80. Geburtstag am 12. November, in: KatBl 119 (1994), 756-762
- Zilleßen, Dietrich 1995, Bildung und Didaktik im Religionsunterricht, in: KatBl 120 (1995), 330-336

Haller, Hubert: 1985, *Religionsunterricht in der Grundschule*, Leipzig, Buch 7, Kirsch, Düsseldorf.

Haller, Hubert: 1986, *Religionsunterricht in der Grundschule*, Leipzig, Buch 4, Düsseldorf, Nr. 23-27.

Hammann, Leo: 1986, *Religion: Schüler in Gott*, Bielefeld, Siele Müller (G), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München, 25-32.

Jahring, Heinz-Jürgen: 1991, *Schule öffnet in evangelischer Zeitschrift für Erziehung und Schule* (1991) H. 1, 20-29.

König, Lutz: 1977, *Bibel im Unterricht: Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe 1*, Bd. 1, Heilbronn und Göttingen, Les-Verlag.

Langer, Wolfgang: 1997, *Religion: Lernen im Widerspruch*, Aarau, Sauerländer, Nov 2004, sehr gute und klare Darstellung.

Neuber, 1986, *Erziehung in Gott*, Bielefeld, Siele Müller (G), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München, 22-29.

Neuber, 1994, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 2. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 1997, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 3. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 1999, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 4. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2001, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 5. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2003, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 6. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2005, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 7. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2007, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 8. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2009, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 9. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2011, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 10. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2013, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 11. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2015, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 12. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2017, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 13. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2019, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 14. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2021, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 15. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2023, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 16. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, 2025, *Religionspädagogische Grundbegriffe*, 17. Aufl., Düsseldorf, 22-29.

Neuber, Hans-Georg: 1994, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 1997, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2001, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2005, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2009, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2013, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2017, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2021, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Neuber, Hans-Georg: 2025, *Tradition und Erfahrung: Von der Konzeption zur kritischen Interaktion*, Hans-Georg Neuber im Gespräch mit...

Edgar Schmitz

Zur theoretischen Bedeutung religiöser Überzeugungen für die Handlungspsychologie.

In der vorliegenden Untersuchung soll dargelegt werden, daß das Konstrukt der Religiosität in der gegenwärtigen Psychologie potentiell wieder an Bedeutung gewinnt. Dieser Vorgang ist um so bemerkenswerter, als der gesamte Komplex der religiösen Einstellungen, der Religiosität und sogar der Religionspsychologie insgesamt in der deutschsprachigen Psychologie der letzten Jahrzehnte kaum eine Rolle gespielt hat (Grom, 1992; Schmitz, 1992). Diese neue Möglichkeit liegt im Rahmen des heute allgemeinen Trends der Psychologie: Der gegenwärtige Stand der Theorienbildung der Psychologie ist nämlich im wesentlichen dadurch gekennzeichnet, daß die Denkmodelle der Handlungstheorien mehr und mehr die allgemeine Anerkennung unter den wissenschaftlich arbeitenden Psychologen gefunden haben. Die einfachen S-R-Modelle sind abgelöst. Doch es hat weniger eine „Revolution durch Paradigmawechsel“ gegeben als vielmehr einen nahtlosen Übergang von Neobehaviorismus zum Paradigma der Handlungstheorien. Infolge dieser Entwicklung gewann die Psychologie theoretische Möglichkeiten zurück, die sie zeitweise aus dem Blick verloren hatte, nämlich u.a. die hier interessierende Möglichkeit, den normativen Gesichtspunkt des Verhaltens bzw. des menschlichen Handelns, den bereits Wilhelm Wundt, der als der Begründer der wissenschaftlichen Psychologie gilt, als wesentlich für die Psychologie hielt, wieder in deren Theorienbildung einzubeziehen.

Wenn hier die handlungstheoretische Bedeutung religiöser Überzeugungen erörtert werden soll, dann wird damit eine Diskussion wieder aufgenommen, die schon G.Th. Fechner (1801-1887) angefangen hatte. Er suchte in seiner Abhandlung „Über die Motive und Gründe des Glaubens“ darzulegen, daß die psychologische Begründung des sittlichen Handelns das Konstrukt der religiösen Überzeugung notwendig macht. Er hat die Notwendigkeit der Religion von der psychologischen Theorie her begründet. Eine gewisse Bestätigung fand er später u.a. durch den bekannten Psychotherapeuten C.G. Jung. Für ihn war Religiosität eine wesentliche Voraussetzung für die seelische Gesundheit. Der moderne Mensch benötige Ideen, die seinem Leben einen Sinn geben. Umgekehrt sei das grundlegende Problem von Neurotikern ihre gestörte Einstellung zur Religion (Jung, GW 1971, VII, S.393f, XI, S.4). Auch die Empiriker William James und G.W.Allport, die zu den einflußreichsten Lehrern der Psychologie zählen, schrieben der Religion einen potentiell bedeutsamen Beitrag zur seelischen Gesundheit zu.

Doch bestimmend für die Psychologie wurden andere: Der religiöse Affekt sei die interessanteste Krankheit, der der Mensch bisher verfiel (XVI, S 317), Religion sei eine Narkose (VII, S.204) und jede Religion habe für ihre Bilder ein Analogon in einem Seelenzustand (VII, S.195). Diese Gedanken Friedrich Nietzsches (1922) zur Religion nahm Sigmund Freud, der Begründer der

Psychoanalyse, auf und nannte – im Jahr 1907 – Religion kurzerhand eine „universelle Zwangsneurose“ (Freud, GW VII, 1940 S. 138 f). Ähnlich wie Nietzsche, der Religiosität für eine psychische Regression hielt, die „einer unreifen Intellektualität“ der Menschen entspreche (X, S. 83), hielt auch Freud die Religion „einer Kindheitsneurose vergleichbar“. Seither traten Vertreter der Psychoanalyse in der Nachfolge Freuds immer wieder mit Vehemenz dafür ein, den Menschen von seinen „religiösen Zwängen“ zu befreien. Unterstützung fand diese Richtung der Psychologie im empirischen Denkmodell, das die Naturwissenschaften des 19. Jahrhunderts beherrschte.

Die Kontroverse um Ablehnung oder Anerkennung der Bedeutung der Religion für die seelische Gesundheit des Menschen ist bis heute nicht abgeflaut und flammte anlässlich der 92. Jahrestagung der Sektion „Spiritual Issues“ der American Psychological Association (APA) 1984 in Los Angeles erneut auf. Dort referierte der Begründer der „Emotiven Therapie“ Ellis über den nachgewiesenen negativen Zusammenhang von Religiosität und geistiger Gesundheit. Damit löste er heftige Reaktionen aus. Besonders Sharkey & Maloney (1986) zogen seine Argumente in Zweifel. Diese Diskussion zog sich einige Jahre hin (vgl. Schmitz, 1992, S. 131 ff).

Bei uns wird die im Titel dieses Aufsatzes gestellte Frage kaum diskutiert. Über Jahrzehnte gab es kein originäres deutschsprachiges Werk zur Religionspsychologie. Während Länder wie Holland und Belgien an den Universitäten Lehrstühle für Religionspsychologie eingerichtet haben, existiert im gesamten deutschsprachigen Raum nicht ein einziger.

Viele Leser wird es sicher interessieren, daß gerade die neueste Theorienentwicklung in der Psychologie die Bedeutung wertegeleiteter und d.h. eben auch religiöser Überzeugungen für den einzelnen Menschen nachhaltig betont. Hier soll nun der Standpunkt der gegenwärtigen wissenschaftlichen Psychologie zum Problem der Bedeutung der Religion – dabei geht es nicht um ein bestimmtes Bekenntnis – dargelegt werden.

Das handlungstheoretische Konzept

Im Folgenden seien die Grundzüge der Handlungstheorien dargestellt: Handlungen haben Ziele, insofern sind sie motiviert, sie haben Ergebnisse und Konsequenzen, welche wiederum die geistige Vorwegnahme künftiger Handlungen beeinflussen. Eine Handlung wird also anhand ihres Ergebnisses und ihrer sozialen Konsequenz subjektiv rückgekoppelt. M.a.W. eine Handlung kann in einen Erfolg oder in einen Mißerfolg münden. Die Wertung nach Erfolg oder Mißerfolg setzt einen Vergleichswert voraus. Der Ausdruck Vergleichswert wird synonym mit Standard oder Referenzwert verwendet. Dieser ist im Ziel, das eine Person mit ihrer Handlung erstrebt, enthalten. Soweit dürfte das Modell den meisten Lesern bekannt sein. Neu und wichtig ist nun die Annahme der Regulationstheorie des Handelns, daß für eine Handlung Standards als Referenzwerte (Vergleichswerte) auf verschiedenen

Abstraktionsstufen i.S. einer hierarchischen Struktur existieren (Carver & Scheier, 1990; Schmitz & Hauke, 1992). Infolgedessen werden die Handlungen auf hierarchisch angeordneten Ebenen rückgekoppelt. So wird eine Handlung subjektiv auf verschiedenen Bedeutungsebenen wahrgenommen, gewertet und gedeutet, von den übergeordneten Zielen und Handlungsprogrammen der Kontrollhierarchie bis hinunter zu den einfachsten Muskelkontraktionen. Diese Vorstellung ist in ihren Grundzügen schon bei Spranger zu finden (Hermans, 1992, S.185). Entscheidend ist nun, daß jede Rückkopplungsschleife in diesem hierarchischen System von der übergeordneten Schleife kontrolliert wird, d.h. das übergeordnete Rückkopplungssystem liefert den Referenzwert für das untergeordnete System.

Ein Beispiel für ein einfaches rückgekoppeltes System ist der Lenker eines Fahrzeugs im Straßenverkehr. Er mißt ständig den Abstand des Fahrzeugs vom Straßenrand bzw. von der Mittellinie, insbesondere in einer Kurve, vergleicht ihn mit dem ungefähren optimalen Abstand in seiner Vorstellung als Referenzwert und steuert bei Abweichung (Diskrepanz) von Istwert und Referenzwert das Fahrzeug in die entsprechende Richtung. Der geübte Fahrer wird die nötigen Anpassungen durch Lenken so geschickt ausführen, daß die Diskrepanzen immer sehr klein bleiben.

An diesem Beispiel sind vorerst zwei Punkte wichtig:

1. Das System interagiert mit der Umgebung, um den dort gemessenen Wert nahe am eingestellten Wert zu halten; das ist eine negative Rückkopplung, „negativ“, weil eine Handlung dazu dient, eine registrierte Diskrepanz zu verkleinern.
2. Der zweite bemerkenswerte Punkt ist der, daß der Referenzwert quasi „von oben“ eingestellt wird, von einem übergeordneten System.

Menschen handeln gewöhnlich im Rahmen von Handlungssystemen, die wir Projekte nennen. Das Projekt „Führerschein machen“ besteht aus einer Hierarchie von Handlungen und Handlungskomplexen. Die Durchführung von Projekten wird durch die Prinzipien, welche hier die Referenzwerte darstellen, kontrolliert. Alle Menschen haben derlei Prinzipien, ohne sich dessen immer bewußt zu sein. Prinzipien stellen das individuelle Verhaltensregulativ dar, ein Prinzip kann ein sittliches Ideal sein, muß es aber nicht: Hilfsbereitschaft, Bereitschaft zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität, zur Verantwortung, persönliche Leistungsfähigkeit, Gerechtigkeit, Toleranz u.a. Kategorien, die auch immer wieder von Pädagogen genannt werden, können solche Prinzipien sein aber auch Machtstreben, Ausbeutung, Selbstverwirklichung auf Kosten anderer u.s.w. Wo die wertegeleiteten, sittlichen Verhaltensregulative fehlen, folgen Orientierungslosigkeit, mangelndes Rechts- und Verantwortungsbewußtsein und mangelnde sittliche Gesinnung mit den entspr. Verhaltensweisen sowie Mangel an Sinnerfüllung mit innerer Langeweile.

Ein Beispiel mag die verschiedenen Hierarchieebenen einer Handlung veranschaulichen: Ein Mann kocht für ein paar ungeladene Gäste eine Kanne Kaffee.

Kaffeekochen besteht aus mehreren Handlungen, die in einer bestimmten Reihenfolge vollzogen werden müssen. Beispielsweise muß zuerst der Filter eingelegt werden, bevor der gemahlene Kaffee eingeschüttet wird. Jede dieser Handlungen und Teilhandlungen wird über eine Regelung kontrolliert. Aber was tut der Mann eigentlich, wenn er das Kaffeepulver löffelt? Mißt er die Kaffeemenge? Taucht er bloß den Löffel in das Pulver? Oder kontrahieren sich seine Muskeln? Oder handelt er freundlich? Er macht sicher alles gleichzeitig, denn jede komplexe Handlung enthält solche Aktivitäten, die alle mehr oder weniger gleichzeitig ablaufen und rückgekoppelt werden. Aber eines ist entscheidend: Dieser Mann kocht Kaffee, weil er der Meinung ist, ein wohlzogener, höflicher Mensch müsse seinen ungeladenen Gästen gegenüber freundlich sein. Das ist also der Grund der vielen eben genannten Handlungen und Teilhandlungen.

Auf der höchsten Ebene der Handlungshierarchie steht das Prinzip: „Ein guter Gastgeber sein“. Dieses Prinzip kontrolliert das ganze Programm des komplexen Handlungsablaufes als Referenzwert oder Standard. Das Prinzip hätte auch anders lauten können, etwa „Hilfsbereitschaft realisieren“. Darauf kommt es nicht an. Es leuchtet ein, daß die Ebene, ein guter Gastgeber sein zu wollen, für die handelnde Person und für ihr Selbst eine größere Bedeutung hat, als irgendeine Muskelkontraktion, obwohl ohne diese die ganze Handlung nicht möglich wäre. Entscheidend ist die Tatsache, daß das Handeln von übergeordneten Werten und Normen, deren psychische Entsprechung hier Prinzipien sind, kontrolliert und gesteuert wird.

Nun kommt ein Gedanke, der wichtig ist: Die Person definiert sich über ihre eigenen Prinzipien, die entsprechende rückgekoppelte Reflexion darüber nennen wir das Selbst (Details bei Schmitz & Hauke, 1992). Die Prinzipien stellen die Referenzwerte für die Rückkoppelung bei der Durchführung des Handelns bzw. der Projekte dar. In der Regel werden Handlungen und Ereignisse auf Passung hinsichtlich der eigenen Prinzipien geprüft und gewertet.

Auf der Prinzipienebene ist die höchste Spitze der Hierarchie erreicht. Ein weiteres übergeordnetes System, das einen Referenzwert liefern könnte, gibt es nicht. Somit stellt sich hier natürlich die Frage, *woher Menschen ihre Prinzipien haben und wie das Konzept der Prinzipien entsteht, welches das ganze hierarchische System kontrolliert.*

Wenn Menschen sagen, sie müßten sich selbst finden, dann meinen sie in Wirklichkeit oft, sie möchten sich über diejenigen eigenen Prinzipien klar werden, die ihr Verhalten und Erleben kontrollieren. Man kann sich gut vorstellen, daß es bei diesen Kontrollmechanismen zu Kollisionen und Störungen kommen kann, weil manche Prinzipien widersprüchlich angelegt sind. Vielfach sind ihnen diese Prinzipien, die das Verhalten der Menschen kontrollieren und steuern, anscheinend nicht bewußt. Aber sie sind zweifellos vorhanden! Erst in einem Gespräch über Einstellungen treten die Prinzipien langsam ins Licht des Bewußtseins.

Die Beobachtung von Mitmenschen spielt bei der Bildung von Standards resp. Prinzipien eine wichtige Rolle. Viele Menschen suchen aktiv bei Mitmenschen nach Merkmalen für die Bildung von Standards für das eigene Erleben und Verhalten. Ein Großteil des Wissens über Standards wird im Konsens mit der Meinung anderer validiert. Menschen fühlen sich sicher, wenn sie sich in Übereinstimmung mit den Standards der Menschen ihrer näheren Umgebung glauben. Doch im wesentlichen muß jeder einzelne diese Arbeit für sich selbst leisten. Die Psychologie sagt dazu: *Der Mensch konstruiert sein eigenes Selbst*. Er tut dies in eigener Verantwortung unter den gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. In unserer heutigen Gesellschaft ist der Akt der Selbstkonstruktion besonders schwierig. Der Grund liegt in der Vielfalt der Meinungen über Werte, Normen und eben Prinzipien. Aus dieser Vielfalt resultiert für viele Menschen eine allgemeine Verunsicherung hinsichtlich ihrer eigenen Prinzipien. Mindestens zwei Konsequenzen sind zu beachten.

1. Anhand des hierarchischen Kontrollsystems wird deutlich, daß diese Unsicherheit nicht einfach nur irgendwelche abstrakten Neigungen und Einstellungen betrifft, sondern daß sie gemäß der Hierarchie hinunter in die Ebenen einfachsten Verhaltens und Erlebens wirkt. Von daher ist es auch einleuchtend, daß Störungen im Erleben und Verhalten ursächlich mit der übergeordneten Ebene der Prinzipien verbunden sind, Angst- und Panikanfälle, Bulimie, bis zum Hungertod sind ebenso eine Folge der Verwirrung auf der Prinzipienebene wie etwa Aggression in der Schule.
2. Da der Mensch das System seiner Prinzipien selbst konstruiert, kann dieses System natürlich auch Prinzipien enthalten, die nicht mehr in die Kategorie des Sittlichen und des Ethos gehören wie Machtstreben, übersteigertes Besitzstreben, Ausbeutung, Intoleranz u.a., die die o.g. Prinzipien in ihr Gegenteil verkehren. In der Geschichte gibt es dafür genügend Beispiele. Hier tut sich die Frage nach der Unterscheidungsfähigkeit des Individuums von „gut“ und „böse“ auf. Es steht völlig außer Zweifel, daß diese Unterscheidung nirgendwo klarer und eindeutiger getroffen werden kann als auf dem Boden eines religiös verankerten Prinzipiensystems.

Das Fazit dieser Abhandlung läßt sich wie folgt zusammenfassen: Der Mensch definiert sich als Person über seine Prinzipien; m.a.W. er konstruiert seine seelisch-geistige Existenz in eigener Verantwortung unter den individuell aufgefaßten kulturellen, sozialen etc. Bedingungen. Dieses System von Prinzipien liefert im regelungstheoretischen Sinn die Referenzwerte für sein Handeln und Erleben und sie wirken in der Regelungshierarchie bis hinunter in die Details der Handlungsdurchführung. Beim Konstruieren dieses Systemkonzepts kann der Mensch sich bestenfalls an den äußeren Merkmalen von Modellen orientieren („Lernen am Vorbild“); Hinweise auf die intrapsychische, kognitive Struktur solcher Konstrukte hat er kaum. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe soll an einem Bild erläutert werden: Bei der Konstruktion des eigenen Selbst findet der Mensch sich in der Situation eines Schiffbrüchigen auf hoher See, der mit ein paar herumschwimmenden Planken ein Schiff bauen

soll nach vagen Erinnerungsbildern, ohne eine solche Kohstruktion je gesehen zu haben. Er benötigt dringend ein Konstruktionssystem, um sich langfristig vor dem Ertrinken retten zu können.

Dieses System, das die Unterscheidungen von richtig und falsch, gut und böse, also die Bedingung des Unrechtsbewußtseins enthält, kann allein die Religion liefern, die eine Tradition von ethisch-moralischen Grundsätzen hat und diese auch begründet. Natürlich läßt sich fragen, warum ein solches Wertesystem nicht auch von anderen gesellschaftlichen Gruppen geliefert oder in gesellschaftlicher Übereinkunft geschaffen werden könnte. Dafür sind schließlich historische Beispiele bis zurück in die Antike bekannt. Die Antwort ist klar: Alle diese Beispiele belegen mehr oder weniger deutlich das Scheitern derartiger Versuche. Der Grund für das Scheitern liegt darin, daß den bloß menschlichen Übereinkünften die Macht der Verbindlichkeit fehlt. Werten, die nicht transzendental verankert sind, ist eine gewisse Beliebigkeit eigen. Die Verbindlichkeit von sittlichen Werten und Gewissen als Verhaltensregulativ wird allein im transzendentalen Akt realisiert.

Abschließend läßt sich feststellen, daß die gegenwärtige psychologische Theorienbildung, insbesondere unsere Kontrolltheorie des Handelns, die Annahme eines sittlichen Handlungsregulativs erzwingt. Ohne diese Annahme kann das Handlungsmodell nicht funktionieren. Zur Validierung und Begründung dieses Regulativs an der Spitze der Kontrollhierarchie ist offensichtlich die transzendente Dimension i.S. einer religiösen Verankerung nahezu unumgänglich. Die Möglichkeit irgendeiner anderweitigen Verankerung ist jedenfalls nicht in Sicht.

So eröffnet die neueste Theorienbildung in der Psychologie allen im Bereich der Religion und Theologie Tätigen die Möglichkeit, ihre Denkmodelle nicht mehr, wie bisher, in Apologese und Abwehr gegen die Psychologie entwerfen zu müssen, sondern vielmehr mit der Psychologie integrativ konstruieren zu können. Denn heute gibt die erfahrungswissenschaftliche Psychologie, auf deren objektive Methoden ihre Vertreter zurecht stolz sind, denjenigen Recht, die schon immer behaupteten, daß der Mensch, sofern er reflektiert, ohne übergeordnete Lebensprinzipien ein psychischer Torso bleiben muß.

Literatur:

- Carver, Ch. & Scheier, M.F. (1990) Origins and Functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review* 97, 1, 19-35.
- Freud, S. (1940) *Gesammelte Werke*, Bd.14, 322-380; 393-396, London (Erstdruck 1927).
- Grom, B. (1992) *Religionspsychologie*. München.
- Hermans, H.J.M. (1992) Die persönliche Wertung von Religion. In: Schmitz, E., *Religionspsychologie*, 181-208.

Andrea Schulte

Stationen auf dem Weg zur Religionslehrerin und zum Religionslehrer

Bemerkungen zum Fachpraktikum als der ersten Station der Praxisbegegnung

I.

Innerhalb der Lehramtsstudiengänge, die an den Universitäten absolviert werden können, gehören schul- bzw. unterrichtspraktische Abschnitte mittlerweile zu integrativen und unverzichtbaren Bestandteilen universitärer Lehrer(aus)bildung. Es scheint Konsens darüber zu bestehen, daß sich diese in der Tradition der Pädagogischen Hochschulen stehenden Praktika als erste bescheidene Konkretionen angestrebter Berufswünsche bewährt haben.

Wer hochschulintern die Fachpraktikantinnen und -praktikanten in den Studiengängen Ev. Religionslehre betreut und nach Orientierung bietenden Wegweisern zur konzeptionellen Planung und organisatorischen Durchführung der Praktika Ausschau hält, wird nur wenige davon in der fachliterarischen Landschaft finden. Das Fachpraktikum, sofern es gegenüber den anderen Disziplinen Ev. Theologie mit einem emanzipatorischen Anspruch auftritt, sieht sich um die Anerkennung als wissenschaftliche Veranstaltung zu ringen genötigt. Diese standortbestimmende Aufgabe stellt die überschaubare Zahl von Autoren, denen an der Reputation des FPs gelegen ist, als wesentlich und grundlegend heraus:

Nach Gert Otto¹ gewinnen die Studierenden im Praktikum durch die bewußte Auseinandersetzung mit Unterricht didaktische Grundeinsichten. Darin liegt also die didaktische Aufgabe des Praktikums und seiner wissenschaftlichen Legitimation: jeder Unterrichtsversuch soll reflektiert und theoretisch durchdrungen werden.²

Indem dem Praktikum die wissenschaftliche Funktion der Theorie-Praxis-Vermittlung zugesprochen wird, erfährt es für Folkert Rickers³ die notwendige Aufwertung als wissenschaftliches Lehrangebot. Im Kontext der Religionspädagogik wird es zum Modell „forschenden Lernens“ insofern, als den Studierenden eine lernende Teilnahme am Forschungsprozeß einer „empirischen Religionspädagogik“ ermöglicht,⁴ in den zukünftig in besonderem Maße die Religionssoziologie und -psychologie eingebunden sein sollen.⁵

¹ Otto, G., Das Fachpraktikum in Religion als didaktische Veranstaltung. In: Glauben und Erziehen. Pädagogen und Theologen im Gespräch, hg. H. Heeger, 227-235, Neumünster 1960.

² Ebd., 230.

³ Rickers, F., Das religionspädagogische Fachpraktikum als Modell „Forschenden Lernens“. In: Theologia Practica 7 (1972), 223-239.

⁴ Ebd., 236.

⁵ Das von F. Rickers vorgestellte Programm einer „empirischen Religionspädagogik“ ist von H.-D. Bastian kritisch kommentiert worden (ThP 7, 239-241). Die Zusammenschau

Während G. Otto und F. Rickers für das Fachpraktikum vornehmlich die „Didaktik“ und „(Religions)Pädagogik“ als Bezugsgrößen betonen, ist für Johannes Lähnemann das FP konzeptionell „Zwischen Theologie und Unterricht“ anzusiedeln,⁶ wodurch die Arbeit an der „Sache“, sprich: die Einbindung der Fachwissenschaften, stärker in den Blick genommen wird.⁷ Der Autor warnt allerdings vor der Gefahr einer bloßen „Zulieferung“ des theologischen Gegenstandes: „Es muß verhindert werden, daß die 'Sache' nur für den Unterricht zurechtgestutzt wird wie auch umgekehrt, daß man sie dem Unterrichtsgeschehen als einen Fremdkörper überstülpt.“⁸ Darüber hinaus bestimmen weitreichendere Schwierigkeiten das Spannungsfeld des FPs zwischen Theologie und Unterricht: „Sind bestimmte Themen für den Religionsunterricht auszuklammern, nur weil sie weithin nicht in Schülererwartungen hineinpassen (z.B. biblische Inhalte und kirchliche Lehre)? Und umgekehrt: Wie steht es um die theologischen Schülerfragen, denen mit akademisch-theologischen Theorien nicht befriedigend zu antworten ist (siehe z.B. die theologische Rede von Gott als dem 'Vater' und die eigenen Vatererfahrungen der Schüler)?“⁹ So sieht Lähnemann das FP als geeignete Herausforderung für die (Fach)Theologie und deren Selbstvermittlung und Denkbereitschaft.¹⁰

Über einen Pfad, der sechzehn Jahre lang nicht ausgetreten wird, wächst bekanntlich Gras. Unter veränderten Vorzeichen fragt Friedrich Johannsen somit 1991 erneut nach dem Schlüssel für ein sachgemäßes Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext des FPs.¹¹ Als entscheidendes Qualifikationselement stellt er die bewältigte Erfahrung heraus: „Genau diese Qualifizierung wird vernachlässigt, wenn theoretische und praktische Ausbildung in der ersten Phase ohne Praxisbezug bleibt und damit die Auseinandersetzung mit der Praxis und ein darauf basierender kritischer Umgang mit Theorien ausgeklammert wird.“¹² Somit zeichnet sich das FP als universitäre Lehrveranstaltung dadurch aus, daß es die Integration von Theorie und Praxis vor dem Hintergrund ihrer dialektischen Beziehungen anzustreben vermag. Es dient dazu, „in dieser Schulwirklichkeit Unterrichtsgeschehen unter dem Blickwinkel theoretischer Einsichten und Erkenntnisse wahrzunehmen, zu analysieren, zu konzipieren und zu reflektieren...“, es fördert „die Ausbildung der Urteils-kraft, die der Lehrer benötigt, wenn er sich der *reflexion engagè* verpflichtet weiß“, zugleich motiviert es „zum Studium wissenschaftlicher Theorien, die

beider Aufsätze ist lohnend.

⁶ Lähnemann, J. . Zwischen Theologie und Unterricht. Zur Konzeption eines Fachpraktikums. In: EvErz 26 (1974), 127-136.

⁷ Ebd., 127.

⁸ Ebd., 128.

⁹ Ebd., 130.

¹⁰ Ebd., 134.

¹¹ Johannsen, F., Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung. In: JRP 7 (1991), hg. P. Biehl et al., 197-208, Neukirchen-Vluyn.

¹² Ebd., 201.

der didaktischen Urteilskraft förderlich sein können. ¹³ Erst wenn nicht länger die Aufarbeitung und Behebung von Defiziten in der Kenntnis allgemein- und religionspädagogischer Theorien vornehmlich Gegenstand und Ziel fachlich-inhaltlichen Arbeitens im FP zu sein braucht, kann es nach F. Johannsen in Zukunft die theologische und religionspädagogische Urteilskraft fördern und somit „zu einem fruchtbaren Moment im Bereich der Theorie-Praxis-Vermittlung werden...“¹⁴

Dieser kurze Abriss über vorhandene Überlegungen zum FP folgte der Chronologie ihrer Entstehung, an der eine inhaltlich-konzeptionelle Genese abzulesen ist: Bei G. Otto und F. Rickers hat sich das FP inhaltlich-konzeptionell eher an der allgemeinen Didaktik und den Erziehungswissenschaften als Bezugswissenschaften zu orientieren. Es bleibt zu fragen: Was ist das Spezifikum, daß hier von einem Praktikum in Religion gesprochen werden kann? Hinweise wie „...er (der Unterrichtsentwurf; A.S.) umfaßt ausführliche Textexegese und Durchdringung der theologischen Problematik...“¹⁵ können nicht zufriedenstellen. Lähnemann und Johannsen beziehen darüber hinaus die Theologie als konstitutive Größe in ihre Überlegungen ein, ist doch das FP Bestandteil der theologisch-religionspädagogischen Ausbildung zur Fachlehrerin oder zum -lehrer in Ev. Religionslehre.

Vor diesem Hintergrund der monumentalen Ansprüche an das FP ist meines Erachtens ganz schlicht zu fragen: Welche Kompetenzen erwarten wir zum Zeitpunkt des FPs von den Studierenden bzw. zu welchen Kompetenzen wollen wir sie während ihres FPs als ersten zaghaften Schritt in die schulische und vor allem religionsunterrichtliche Wirklichkeit befähigen, wenn doch der Erwerb bestimmter, den spezifischen Anforderungen des Faches Religion genügenden Kompetenzen insgesamt sowohl mit dem Studium als dem ersten Ausbildungsabschnitt als auch mit der Anwärterzeit bzw. dem Referendariat als der zweiten Phase angestrebt wird?

Fast alle Lehramtsstudenten und -studentinnen sind zur Zeit des FPs Studierende in höheren Semestern, bei denen allgemeinpädagogische und -didaktische Grundeinsichten und Kenntnisse durchaus vorhanden sein sollten. Meinen eigenen Beobachtungen zufolge ist es zwar immer wieder zu erinnern geboten, Unterricht als Kausalzusammenhang vielfältiger Bedingungen und Entscheidungen zu sehen (vgl. W. Klafki; W. Schulz), aber diese Rückgriffe brauchen nicht zu Exklusivhalten des FPs erhoben zu werden, sie sind allenfalls einer Gesamtkonzeption dienlich.

Indem das FP wesentlich zum Forum der Selbstreflexion und Rezeption theologischer Inhalte vor dem Hintergrund konkreter Unterrichtspraxis wird, wird exemplarisch der Bezug theologischen Denkens auf die Lebenspraxis, -erfahrung und -welt von vornehmlich jungen Menschen in der Gesellschaft deutlich gemacht werden können. Durch diesen ersten Gewinn an „hautnahen“ Einblicken in den triadischen Zusammenhang von Religion, Gesellschaft

¹³ Ebd., 203; Hervorhebungen im Original.

¹⁴ Ebd., 206.

¹⁵ Otto, a.a.O., 234.

und Einzelnem (hier ist auch der Student/die Studentin gemeint!) in Erziehungsprozessen erhält das FP meines Erachtens sein universitäres Profil. Warum ich die Frage nach einer dem aktuellen Zeitpunkt des FPs entsprechenden theologisch-religionspädagogischen Kompetenz als so prominent erachte und was ich letztendlich inhaltlich damit abstecken möchte, werde ich an einigen Beobachtungen und Folgerungen aus meiner letzten Praktikumsbetreuung zeigen.¹⁶

II.

1. Nach meiner Einschätzung nehmen die Studierenden nicht in den Blick, daß sie durch diese ersten Praxiserfahrungen schon mit der zur Disposition stehenden eigenen Berufssozialisation konfrontiert werden und das bisherige Studium darin maßgeblich verankert sein kann. Konkret: Die im Studium erworbenen Kenntnisse im Sinne eines Zuwachses an (auch persönlichen) Einsichten scheinen kaum eine Relevanz für die theologisch-religionspädagogische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit sowohl im Hinblick auf die schon angesprochene eigene Berufssozialisation als auch hinsichtlich der damit verbundenen, bevorstehenden Unterrichtspraxis. Die in den Lehrveranstaltungen aufgenommenen Inhalte scheinen nicht rezipiert und reflektiert zu werden. Auch ihr möglicher Transfer wird nicht entschieden bedacht, zum Beispiel dahingehend, daß schon erschlossene Themenbereiche durchaus zu Teilthemen konkreter Unterrichtsgegenstände hätten werden können.
2. Habe ich unter 1. die Berufssozialisation angesprochen, so ist in Folge die Berufsidentität zu nennen: Daß mit dem FP schon im Studium erste Schritte in Richtung auf eine solche Identitätsfindung gegangen werden, wird meines Erachtens nicht genügend gedanklich durchdrungen und gewürdigt. Die in diesem Beziehungsgeflecht von Sozialisation und Identität angesiedelte Auseinandersetzung mit dem „Wer bin ich?“ bzw. „Wer will ich sein?“ („Lehrerrolle“) sollte im Kontext von aktuell diskutierten Theorien zur religiösen Erziehung und Sozialisation von Mädchen und Jungen stattfinden. Daß die Studierenden im Rahmen ihrer schulischen Handlungsfelder wesentlich zur religiösen Sozialisation des Kindes und des Jugendlichen beitragen, an deren Teilhabe verantwortungsvoll herangegangen

¹⁶ Ich spreche hier von der Betreuung der Fachpraktikantinnen und -praktikanten an der Universität Oldenburg im WS 1993/94. Während des Semesters fand einmal wöchentlich ein zweistündiges Vorbereitungsseminar statt. Im Anschluß an das WS gingen die Studierenden für sechs Wochen an die unterschiedlichsten Schulen. Neben eigenen Beobachtungs- und Hospitationsphasen führten sie in Absprache mit ihren Mentoren und Mentorinnen an den Schulen in der Regel eine Unterrichtseinheit von sechs bis acht Stunden selbständig durch. In der Zeit ihres eigenen Unterrichtens haben wir alle mindestens einmal besucht. Eine Nachbesprechung über die gesehene Stunde schloß sich an. Knapp vor Beginn des SoSe 1994 erfolgte eine Nachbereitung in Form einer eintägigen Kompaktveranstaltung. Bis zum Ende des SoSe 1994 hatte von jedem und jeder ein ausführlicher Praktikumsbericht vorzuliegen.

werden sollte, ist allemal am fernen Horizont „persönlichen“ und „berufsbezogenen“ Denkens sichtbar.

Somit läßt sich u. a. auch erklären, daß vorhandenes didaktisches Material zum Unterrichtsthema oftmals unreflektiert, d.h. über die Köpfe der Schüler und Schülerinnen hinweg, übernommen wird. Dem umfangreichen Katalog an wünschenswerten Sensibilisierungen ist das Kapitel hinzuzufügen, daß schulischer Unterricht insgesamt eine Verzahnung und ein komplexes Netz unterschiedlichster Anforderungsfäden von Praxis- und Sozialisationsvollzügen ist. Dem zu unterrichtenden jungen Menschen in den unterschiedlichsten Lebensaltern und je verschiedenen Lebenserfahrungen und Lebens(um)welten ist als einem Fragenden und einem Suchenden nach Sinngebungen, Wahrheit und Wirklichkeit zu begegnen.

3. Bietet der Wissenschaftsbetrieb „Universität“ eigene Identifikationsmöglichkeiten und persönliche „Auseinandersetzungspotentiale“ für die Studierenden, so können jene im FP erfreulicherweise einen Prozeß gelingender unterrichtlicher Vermittlung initiieren.

Erfreulich war der zögerliche Versuch zweier Studierender, ein Teilthema des rp Seminars „Religion in meinem Leben“ als Unterrichtseinheit für einen Kurs der gymnasialen Oberstufe didaktisch zu reduzieren und angemessen aufzubereiten. In der Unterrichtsstunde, die ich im Rahmen der Praktikumsbetreuung hospitiert habe, waren eine übergroße Ansprechbarkeit und ein reges Interesse des Kurses zu verzeichnen; die eigene Betroffenheit der jungen Menschen war deutlich zu spüren, konnten sie sich doch kritisch mit dem Phänomen Religion in Abgrenzung zu Kirchlichkeit und Christsein auseinandersetzen und zum Nachdenken über einen für sie neuen Religionsbegriff angeregt werden.

4. Viele Studierende lassen sich von dem reichen Angebot an Medien und der Möglichkeit, vielfältige Methoden im Unterricht zur Anwendung gelangen zu lassen, ver-, nicht bezaubern, und zwar dergestalt, daß sie kritiklos zu ihrer Übernahme bereit sind. Ich möchte an dieser Stelle nicht mißverstanden werden. Es ist sicherlich zu begrüßen, daß von diesem Einsatz im Sinne einer Bezauberung reger Gebrauch gemacht wird; an diesem Punkt scheint die Rezeption zu gelingen! Medien und Methoden genügen sich aber nicht selbst, sondern sind dem zu vermittelnden Inhalt in seiner Relevanz für die Lerngruppe dienlich, müssen sich also auch auf ihre theologisch-didaktische Aussagekraft hin befragen lassen. Ein Beispiel: Bei einem medialen Einsatz der bekannten Münsteraner Christusfigur „Christus hat keine Hände, nur unsere Hände...“ im Unterricht müßte im Vorfeld problematisiert werden können, daß dieses Medium durchaus theologisch (heils geschichtlich) kontrovers in den Blick zu nehmen ist. Wo bleibt, salopp gesprochen, der christologische „Eigenwert“, wenn „Menschenhand“ alles ausrichten kann?
5. Da das Handlungsfeld der (zukünftigen) Religionspädagogin und des -pädagogen, der Unterricht, wesentlich durch sprachliche Vorgänge bestimmt ist, wird die Sprache nicht nur als Vermittlungsmodus von Inhalten, sondern auch als Handlungsträgerin sehr ernsthaft in den Blick zu nehmen

sein, ist doch in vielen Fällen Handeln identisch mit Sprechen.¹⁷ Wie gesprochen wird, d.h. inwieweit Intention und Wirkung sprachlicher Vollzüge korrelieren, entscheidet hier über die Wirkungen der unterrichtlichen Praxis.

Deshalb ist ebenso ein hohes Maß sprachlicher Kompetenz in Richtung eines sensiblen Umgangs mit der Alltags- und religiösen Sprache und damit verbundener Implikationen (Was ist Religion? Wie wird der Mensch religiös?) erforderlich. Die in den letzten Jahren (auch in der Religionspädagogik) diskutierten Ansätze zur Bestimmung und Analyse religiöser Sprache (als metaphorischer Sprache, als symbolischer Sprache) sollten um den oben angesprochenen, auf der analytischen Sprachphilosophie (*Ordinary Language Philosophy*) basierenden Ansatz erweitert werden. Unterrichtssituationen, in denen in einem 5. Schuljahr wie selbstverständlich vom „Blut, das für uns vergossen wurde“ oder in einem 3. Schuljahr von der „wahrhaftigen Auferstehung“ gesprochen wird, könnten unter Berücksichtigung und Wahrung der Korrelation von Absicht und Wirkung des Sprechens vermieden werden. Eine solche Einsicht nötigt, das Augenmerk (stärker als bisher) auf die Entwicklungsbedingtheiten und das damit verbundene sprachliche Vermögen der Kinder und Jugendlichen zu richten. Diesen Zusammenhang zu reflektieren, scheint mir gerade auch für die Studierenden im FP wichtig zu sein (s. Punkt 2), kann die Reflektion doch dazu beitragen, die theologische Kompetenz mit dem Anforderungsprofil einer sprachlich-kommunikativen Kompetenz zu verbinden und die Bedeutsamkeit in Hinblick auf religiöse Sozialisationsverläufe (vor sprachlichen Handlungsvollzügen) transparent(er) zu machen.

¹⁷ Ein Zweig der von den angelsächsischen Ländern ausgegangenen analytischen Sprachphilosophie, die *Ordinary Language Philosophy*, ist durch einen sprachhandlungstheoretischen Ansatz geprägt. Durch die Frage „Was tun wir, wenn wir sprechen?“ wird Sprache als mit aktiven und bewußten Handlungen verknüpft gesehen. Die Sprache kennt sogar Wortverbindungen, die allein schon die Handlungen bewirken, die in ihnen ausgedrückt werden. Ein Versprechen wird durch die Äußerung „Ich verspreche dir, dieses oder jenes zu tun“, ein Glückwunsch wird durch die Äußerung „Ich beglückwünsche dich zu diesem oder jenem“ ausgesprochen. Diese Handlungen bedürfen also allein eines sprachlichen Vollzuges. Ihnen ist der Oxforder Philosoph J.L. Austin durch den Begriff der *performative utterance*, der performativen Äußerung, beigegeben. Seine Theorie der performativen Äußerung hat er später um die Theorie der Sprechakte erweitert, womit er zum Ausdruck bringen wollte, daß alles Sprechen, jede sprachliche Äußerung letztendlich eine Absicht und ein Ziel verfolgt und darin also Handlung ist. Bei jeder sprachlichen Äußerung kann gefragt werden: „Wozu wird sie ausgeführt?“ und „Was soll sie bewirken?“ Performative Äußerungen stellen demnach nur einen Teilbereich der größeren Klasse der Sprachhandlungen oder Sprechakte dar.

III.

Welche Desideria können angesichts der geschilderten Beobachtungen und Folgerungen aufgestellt werden?

Ich gehe davon aus, daß der Erwerb von Kompetenzen, wie sie für den Religionspädagogen und die -pädagogin im schulischen Wirkungsfeld notwendig sind, als Prozeß erst am Ende der gesamten Ausbildungszeit vorläufig abgeschlossen ist, und nenne in unserem Zusammenhang:

1. Das Fachpraktikum in Ev. Religion als Trias von intensiver Vorbereitung, Durchführung und konstruktiver Nachbereitung kann nicht als exklusive Aufgabe der Religionspädagogik zugeschrieben werden. Nach wie vor ist es ein FP in Religion, wie G. Ottos Aufsatztitel besagt; insofern meint es zum einen das zukünftig zu erteilende und inhaltlich breit gefächerte Unterrichtsfach Religion, zum anderen verweist es auf den universitären Studiengang, der sich aus den Einzeldisziplinen Religionspädagogik, Systematische Theologie, Kirchengeschichte, Neues und Altes Testament zu einem Ganzen konstituiert. Darin also muß F. Rickers widersprochen werden, der dem FP eine genuin rp Kontur verleihen will, wodurch auch die Religionspädagogik zur bloßen „Anwendungswissenschaft“ degradiert würde.¹⁸
2. Eine kooperative Arbeit der Religionspädagogik mit den übrigen theologischen Disziplinen ist ernsthaft zu bedenken. Dadurch kann für die Studierenden eine höhere *Transparenz* der fachlichen Inhalte und ihrer sich bedingenden *Verzahnungen* im Sinne einer Reflexion der Fragestellungen von Religion in pädagogischen Arbeitsfeldern ermöglicht werden.

2.1 Für das FP bedeutet das:

- a) Die als direkte Vorbereitung auf das FP ausgewiesene (in den meisten Fällen) rp Veranstaltung ist gemäß Absprache mit einem darauf abgestimmten Lehrangebot einer anderen Disziplin gekoppelt.

oder

- b) Im Sinne eines interdisziplinären Arbeitens wird die vorbereitende Veranstaltung so konzipiert, daß sowohl der Vertreter oder die Vertreterin der Religionspädagogik als auch einer weiteren Disziplin daran beteiligt sind.

2.2 Für andere Abschnitte im Studium bedeutet das:

Der Blick über den Tellerrand zu den Bezugswissenschaften zeigt, daß projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten in schulischen Erziehungsprozessen als förderliches Prinzip mittlerweile weithin Anerkennung gefunden hat. Warum nicht auch die Studierenden zeitweise daran teilhaben und somit die aufgestellten Postulate der Transparenz und Verzahnung Gestalt annehmen lassen?

¹⁸ Ähnlich ist B. Jendorffs Buch angelegt: Fachpraktikum Religion. Ein Leitfadens gegen den Praxisschock. München/Stuttgart 1994.

Annäherungen an einen Themenbereich von verschiedenen Seiten können zwar zu Konfusionen führen, die allerdings wiederum zur persönlichen Auseinandersetzung und Selbstreflexion nötigen und somit Identifikationen ermöglichen. Der Student oder die Studentin fragt sich: a) Welche Zugangsweise habe ich selbst angesichts der mir aufgezeigten Möglichkeiten und Vielfältigkeiten? b) Welcher Brückenschlag zu späterem eigenen Unterricht gelingt mir selbst, dadurch daß die durch projekt- und handlungsorientierte Aufarbeitung von Inhalten transparent wird?

Ich nenne ein konkretes Beispiel aus dem Lehrangebot der Universität Oldenburg im SoSe 1994:

Religionspädagogik:	Leben im Kloster Projekt- und handlungsorientierter RU am Beispiel eines mittelalterlichen Frauenklosters
Kirchengeschichte:	Frauenklöster als weibliche Lebenswelt im Mittelalter
Textilgestaltung/Kulturgeschichte:	„Ora et labora“ – Nadelkunst in niedersächsischen Frauenklöstern

3. Das FP mit den ersten eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden trägt maßgeblich zur Schulung und Förderung der eigenen theologisch- (religions)pädagogischen Urteils- und Reflexionsfähigkeit bei. FP ist Training zum „Freischwimmer“! Vor dem Hintergrund der sich bildenden Berufsidentität sollte auch schon die Vorbereitung darauf Trockenübungen ermöglichen, dadurch daß insgesamt Mut gemacht wird, der magischen Unantastbarkeit der fachwissenschaftlichen Literatur und den fertigen Materialien zur Gestaltung von RU durch den eigenen, begründeten Standpunkt kühn entgegenzutreten und ein eigenes theologisch-(religions)pädagogisch-didaktisches Gespür für Unterricht entwickeln zu lassen.

4. In jüngster Zeit beschäftigt sich verstärkt die Praktische Theologie mit der Betrachtung und der Relevanz von Sprache in den ihr eigenen Untersuchungsfeldern.¹⁹ Hier scheint eine erneute Besinnung auf den Ursprung des Wortes *Theologie* stattgefunden zu haben, in dem immer schon sowohl die objekt- und metasprachliche Komponente (religiöse Sprache – wissenschaftliche/theologische Rede) als auch die Vermittlungs- und Übersetzungskomponente impliziert ist.

Aber gerade auch dieser nun initiierte Weg ist zukünftig für die Religionspädagogik von prominenter Bedeutung (s. Punkt 5). Ich meine an dieser Stelle nicht die schon erfolgte und intensive Inblicknahme von kommunikativen Ansätzen oder Konzeptionen, die Symbole und Metaphern als

¹⁹ Vgl. Grözinger, A., Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen. München 1991. Luther, H., Predigt als Handlung. Überlegungen zur Pragmatik des Predigens. In: ZThK 80 (1983), 223-243.

Eigenheiten der Sprache der Religion betonen.

Im Sinne des unter II, Punkt 5 Gesagten erwäge ich hier eine kommunikativ-alltags-(theo)logische Ausprägung, die zum jetzigen Zeitpunkt noch kein Standbein in der Religionspädagogik gefunden hat. Wie wichtig die Entwicklung einer sprachlichen Kompetenz in der Ausbildung zum Religionslehrer und zur -lehrerin ist, mag man vermuten und ermessen, wenn Sprachfähigkeit vor dem Hintergrund religiöser Sozialisationsverläufe betrachtet wird.

Nur: In welcher Sprache bzw. adäquaten Sprachform macht sich der Religionslehrer in dem ihm zgedachten Kontext des Religionsunterrichts (mit den dem Fach zugesprochenen Inhalten) verständlich? Wie gelingt Kommunikation? Es ist unbestritten, daß er zum einen die allen vertraute Alltags- und Umgangssprache verwendet, sich zum anderen aber auch mit der spezifischen Sprache der Religion („religiöse Sprache“) konfrontiert weiß. Wo sind hier Übereinstimmungen, wo Differenzierungen, wo Brückenschläge auszumachen? Die Auseinandersetzung darüber wird unter der Maßgabe eines gebotenen verantwortlichen Redens in religiösen Lernprozessen umso dringlicher.

Soweit ich das überblicke, scheint ein sich an der englischen Sprechakttheorie orientierender Ansatz eine nicht nur für die Praktische Theologie (die sie zögerlich betrachtet), sondern auch für die Religionspädagogik attraktive Ausgangslage zu sein. Die Bedeutsamkeit dieses Ansatzes kann durch seine denkbar einfache Grundidee erahnt werden: Was tun wir, wenn wir sprechen? Sie zielt auf die Berücksichtigung und Wahrung von Absicht und Wirkung des Sprechens in unseren alltäglichen Situationen. Zu einem beträchtlichen Teil realisiert sich RU durch sprachliche Handlungsvollzüge. Damit wird ein umfassender Fragenkatalog aufgeschlagen:

- Was macht der Religionslehrer oder die -lehrerin sprachlich im Unterricht: Welcher Sprechakte bedient er/sie sich?
- Gibt es spezielle Sprechakte in religiösen Lernprozessen? (Zusammenhang von Inhalt, Absicht und Wirkung)
- Was sind dann „religiöse Sprechakte“ im RU?

Die weitere Untersuchung darüber wird einen entscheidenden Anteil an der Beantwortung der Frage „Was trägt dazu bei, daß das Kind oder der junge Mensch religiös wird?“ nehmen.

Da dieses Desiderat das weitestreichende ist, habe ich es an das Ende des Aufsatzes gesetzt und schließe mit ihm. Ich hoffe, daß es dadurch länger in Erinnerung bleibt und eines Tages – „who knows when?“ – Niederschlag in der universitären Ausbildung der Religionslehrer und -lehrerinnen findet.

Die religionswissenschaftliche Forschung hat sich in den letzten Jahrzehnten in einer bemerkenswerten Weise entwickelt. Sie hat sich von einer vornehmlich deskriptiven Disziplin zu einer kritisch-analytischen Wissenschaft gewandelt. In diesem Zusammenhang ist die religionswissenschaftliche Hermeneutik als eine der zentralen Methoden der religionswissenschaftlichen Forschung zu betrachten. Sie zielt darauf ab, die religiösen Texte und Symbole in ihrem ursprünglichen Kontext zu verstehen und zu deuten. Dies geschieht durch eine sorgfältige Analyse der sprachlichen, kulturellen und historischen Bedingungen, in denen diese Texte und Symbole entstanden sind. Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist somit eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt.

Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt. Sie zielt darauf ab, die religiösen Texte und Symbole in ihrem ursprünglichen Kontext zu verstehen und zu deuten. Dies geschieht durch eine sorgfältige Analyse der sprachlichen, kulturellen und historischen Bedingungen, in denen diese Texte und Symbole entstanden sind. Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist somit eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt.

Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt. Sie zielt darauf ab, die religiösen Texte und Symbole in ihrem ursprünglichen Kontext zu verstehen und zu deuten. Dies geschieht durch eine sorgfältige Analyse der sprachlichen, kulturellen und historischen Bedingungen, in denen diese Texte und Symbole entstanden sind. Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist somit eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt.

Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt. Sie zielt darauf ab, die religiösen Texte und Symbole in ihrem ursprünglichen Kontext zu verstehen und zu deuten. Dies geschieht durch eine sorgfältige Analyse der sprachlichen, kulturellen und historischen Bedingungen, in denen diese Texte und Symbole entstanden sind. Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist somit eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt.

Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt. Sie zielt darauf ab, die religiösen Texte und Symbole in ihrem ursprünglichen Kontext zu verstehen und zu deuten. Dies geschieht durch eine sorgfältige Analyse der sprachlichen, kulturellen und historischen Bedingungen, in denen diese Texte und Symbole entstanden sind. Die religionswissenschaftliche Hermeneutik ist somit eine Disziplin, die sich mit der Interpretation und dem Verständnis der religiösen Wirklichkeit beschäftigt.

Stellungnahme der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften zum Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Abitur – Allgemeiner Hochschulreife/Studierfähigkeit

Angesichts der großen Bedeutung von Bildung und Ausbildung für den „Wissenschaftsstandort Deutschland“ formuliert die Hochschulrektorenkonferenz in einem vorläufigen Positionspapier vom Mai 1995 Erwartungen an die Studierfähigkeit der Abiturienten und skizziert Leitlinien einer Reform der Lehrerbildung.

Ein besonderes Anliegen ist der HRK dabei die stärkere Rückbindung der Fachdidaktik an die Schulpraxis. Diese Kopplung glaubt die HRK dadurch verbessern zu können,

„daß die Fachdidaktiken nicht durch Professuren auf Lebenszeit vertreten werden, sondern wissenschaftlich qualifizierte, d.h. promovierte, Schulpraktiker nach Ausschreibung und Auswahl durch die Hochschulen für Lehre und Forschung in der Fachdidaktik zeitlich befristet in die Hochschule wechseln“. Die Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften begrüßen das Anliegen, Fachdidaktik und Schulpraxis stärker zu verknüpfen. Sie halten den vorgeschlagenen Weg jedoch für falsch. Er führt nicht zu einer Professionalisierung der Lehrerausbildung. Vielmehr würde ein solches Verfahren eine Abwertung der Fachdidaktik, wenn nicht das Ende der wissenschaftlichen Lehrerausbildung bedeuten.

1. Konsequenzen für die Forschung

Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule.

Im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten befaßt sie sich mit der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem befaßt sie sich mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr-Lernmaterialien.

Die wissenschaftliche Fachdidaktik sichert damit die interdisziplinäre Bearbeitung von Bildungs- und Qualifikationsanforderungen, die z.B. durch die Einführung neuer Technologien, gesellschaftlichen Wandel oder globale Umweltveränderungen entstehen. Dazu gehören z.B. Arbeiten zum Sprachverstehen, zum politischen Lernen und zu vorunterrichtlichen Vorstellungen von naturwissenschaftlichen Begriffen.

Die Fachdidaktik beschäftigt sich – wie bereits erwähnt – nicht nur mit schulischen Vermittlungsprozessen. Beispielsweise führt die Anforderung nach lebenslangem Lernen in den verschiedenen Bereichen der Aus- und Weiterbildung von Jugendlichen und Erwachsenen zu einer Diversifizierung fachdidaktischer Forschungsfelder. Weiterhin werfen die gesellschaftlichen

Auswirkungen von Forschungsgebieten wie beispielsweise von Atomphysik, Gentechnik und Neurobiologie Fragen nach der Wahrnehmung und Beurteilung von Wissenschaft in der Gesellschaft auf, die von den zuständigen Fachdidaktiken im In- und Ausland zunehmend aufgegriffen und wissenschaftlich bearbeitet werden. Darüber hinaus wird Fachdidaktik bei der Beratung und kritischen Begleitung von Bildungspolitik wichtig, etwa im Bereich der Formulierung einer europäischen Sprachenpolitik. Somit stellt die Schulpraxis nur ein Praxisfeld der Fachdidaktik dar.

Die genannten vielfältigen Forschungsaufgaben können nur dann erfolgreich durchgeführt werden, wenn fachdidaktische Forschung fachlich breit angelegt, langfristig konzipiert und institutionell durch Professuren abgesichert ist. Eine Umsetzung der im Positionspapier vorgestellten Überlegungen bedeutete das Ende der fachdidaktischen Forschung. Dies wäre um so weniger verständlich, als innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Psychologie gerade in den letzten Jahren die Bedeutung des fachspezifischen Lernens hervorgehoben wird. Überdies wird in den USA und Japan die fachdidaktische Forschung unter dem Aspekt der Zukunftssicherung verstärkt gefördert.

2. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Im Rahmen der Lehrerbildung nehmen die verschiedenen Fachdidaktiken eine vermittelnde Funktion zwischen Schule, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften wahr. Sie tragen in dieser Funktion wesentlich dazu bei, die Lehrerbildung in den verschiedenen Fächern auch in pädagogischer Hinsicht wissenschaftsorientiert zu gestalten. Sie führen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer an kognitions-, motivations- und entwicklungspsychologische Determinanten fachlichen Lehrens und Lernens sowie an theoriegeleitete Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht heran; sie machen ihnen weiterhin die methodischen Möglichkeiten und Grenzen, fächerverbindenden Dimensionen und die gesellschaftlichen Anwendungsbezüge des Faches deutlich. Ein Ansatz „aus der Praxis für die Praxis“ schließt diese wissenschaftliche Perspektive nicht ein. Dies gilt nicht nur für die Lehramtsstudiengänge der Sekundarstufen I und II, sondern gleichermaßen für die der Primarstufe. Der Bereich des grundlegenden Lernens in der Primarstufe kann nicht von den übrigen schulbezogenen Arbeitsfeldern abgetrennt werden.

Die fachdidaktischen Studienanteile in der ersten und zweiten Phase und die Praxiserfahrung allein befähigen aber keineswegs dazu, die Fachdidaktik an Hochschulen und Universitäten in Forschung und Lehre eigenverantwortlich zu vertreten. Denn auch für die Fachdidaktik ist die Verzahnung von Forschung und Lehre unabdingbar.

Würden die im Positionspapier der HRK genannten Überlegungen Wirklichkeit, so bedeutete dies einen Rückschritt in längst überwundene Zeiten. Die Lehrerbildung wurde doch gerade deshalb reformiert, weil die Studierenden theoriegeleitet an die Schulpraxis herangeführt werden sollten. Die fachdidak-

tische Ausbildung der Studierenden der verschiedenen Lehrämter würde dann wieder durch Lehrer erfolgen wie seinerzeit an den Lehrerbildungsanstalten. Weiterhin ist zu bedenken, daß promovierte Lehrerinnen und Lehrer überwiegend am Gymnasium tätig sind. Folglich erhielten auch die Studierenden der Lehrämter an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und zum Teil sogar an Sonderschulen die fachdidaktische Ausbildung praktisch ausschließlich von Gymnasiallehrern. Dies widerspräche der spezifischen pädagogischen Ausrichtung der verschiedenen Schultypen, insbesondere den besonderen Anforderungen und Aufgaben der Primarstufe, auf die die HRK in ihrem Positionspapier besonders abhebt. Hinzu kommt, daß es ohne fachdidaktische Professuren keine fachdidaktischen Promotionen gibt und damit letztendlich fachfremde Qualifikationen vorliegen.

Natürlich ist die Abordnung von Lehrerinnen und Lehrern an fachdidaktische Lehrstühle als Mitarbeiter für die Lehrerbildung von Vorteil. Sie ist ein Weg unter mehreren, den Praxisbezug zu vertiefen. Sie ergänzt die Kontakte, die die Fachdidaktiker mit der Schule halten.

3. Schluß

Fachdidaktische Professuren sind unerlässlich. Deshalb wenden sich die Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften mit allem Nachdruck gegen die im Positionspapier der HRK formulierten Überlegungen, die Fachdidaktik an Hochschulen und Universitäten lediglich durch zeitweise abgeordnete Lehrer und Lehrerinnen vertreten zu lassen.

Sie sehen mit Befremden, daß dieses Positionspapier ohne Konsultation der betroffenen Fachvertreter entstanden ist. Die Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften (KVFF) bietet der Hochschulrektorenkonferenz eine Zusammenarbeit in allen Fragen an, die die weitere Entwicklung der Fachdidaktik betreffen. Dabei sollte es auch um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gehen.

Salzau, den 08.09.1995

Unterzeichner

Symposium Deutschdidaktik

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)

Konferenz für Geschichtsdidaktik. Verband der Geschichtsdidaktiker
Deutschlands e.V.

Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM)

Arbeitsgemeinschaft Fachdidaktik der Naturwissenschaften und der
Mathematik (AFNM)

Sektion Fachdidaktik im Verband Deutscher Biologen e.V. (VDBiol)

Fachgruppe Chemieunterricht der Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh)

Gesellschaft der Didaktik der Chemie und Physik (GDChP)

Fachausschuß Didaktik der Physik der Deutschen Physikalischen Gesellschaft
(DPG)
Deutsche Vereinigung für politische Bildung
Sektion Politische Wissenschaft u. politische Bildung der Deutschen
Vereinigung für politische Wissenschaft
Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)
Arbeitskreis für Religionspädagogik (AfR)
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU)
Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft
(dvs)

Für die folgenden Fachgesellschaften:

Symposium Deutschdidaktik

B. Knechtlich

Deutsche Gesellschaft für
Fremdsprachenforschung (DGFF)

Heidi Joch

Fachverband Moderne/ Fremdsprachen (FMF)

Kornad Quirin

Hochschulverband für Geographie
und ihre Didaktik e.V.

Schubert

Konferenz für Geschichtsdidaktik. Verband der Ge-
schichtsdidaktiker Deutschlands e.V.

W. J. J. J.

Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM)

Richard Meißner

Arbeitsgemeinschaft Fachdidaktik der Natur-
wissenschaften und der Mathematik (AFNM)

H. Schmidt

Sektion Fachdidaktik im Verband
Deutscher Biologen e.V. (VDBiol)

H. Beyer

Fachgruppe Chemieunterricht der Gesellschaft
Deutscher Chemiker (GDCh)

G. Lichte

Gesellschaft der Didaktik der
Chemie und Physik (GDChP)

S. Fleck

Fachausschuß Didaktik der Physik der
Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG)

W. B. B.

Deutsche Vereinigung für politische Bildung

D. Carl

Sektion Politische Wissenschaft u. politische Bil-
dung der Deutschen Vereinigung
für politische Wissenschaft

B. M. M.

Arbeitsgemeinschaft Katholischer
Katechetik-Dozenten (AKK)

K. J. J.

Arbeitskreis für Religionspädagogik (AfR)

J. J.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.
(GDSU)

J. J.

Sektion Sportpädagogik der Deutschen
Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs)

A. J. J.