

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 sorgsamem 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