Hesse

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 41/1999

Lange, Bild und Wort

Nastainczyk, Re-Visionen

Ebner, Diesterwegs „allgemeiner" Religionsunterricht.

Ritter, Was ist „Sache"?

Ulrich- Eschmann, Gegen eine Pädagogisierung

Wächter, Lernen im Religionsunterricht der Hauptschule

Fleckenstein, Schlüsselqualifikationen – ohne Türschloß?

Theis, Lernen in Beziehung

Langenhorst, Lehrmeister Hiob

...tz, Multikulturelle Gesellschaft – religiöse Bildung

WZ
ZA 4253

...schrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

ZA 4253

Inhalt RpB 41/1999

Vorwort 1

Günter Lange, Bild und Wort. Religionspädagogische Einsichten und Ausblicke 3

Wolfgang Nastainczyk, Re-Visionen. Aufwachsen und Christseinlernen unter dem NS- und dem DDR-Regime in Rückblick und Ausblick 31

Robert Ebner, Diesterwegs Forderung nach einem „allgemeinen" Religionsunterricht. Bedenkenswerte Aspekte bei der heutigen Diskussion um den Religionsunterricht 53

Werner H. Ritter, Was ist „Sache"? Zur Identität Evangelischer Religionspädagogik heute 63

Karin Ulrich-Eschmann, Gegen eine Pädagogisierung des Religionsunterrichts 83

Jörg-Dieter Wächter, Was heißt Lernen im Religionsunterricht der Hauptschule? 91

Wolfgang Fleckenstein, Schlüsselqualifikationen – ohne Türschloß? Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Menschenbildung 105

Joachim Theis, Lernen in Beziehung 117

Georg Langenhorst, Lehrmeister Hiob. Hiobsweisheiten im Umgang mit Leiden 129

Hans-Georg Ziebertz, Multikulturelle Gesellschaft und religiöse Bildung. Kulturpolitische und religionspädagogische Überlegungen 143

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Freiburg

Schriftleiter: Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34127 Kassel, Tannenheckerweg 11c

e-mail: zwergel@hrz.uni-kassel.de; Tel. 0561/89 00 857

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 33 DM, 3 Hefte (nur 1999!) 45 DM; Einzelheft 20 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. 606 376, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten; Abdruckgenehmigungen über den Schriftleiter.

Druckvorlagen: Herbert A. Zwergel, erstellt mit Ventura Publisher®. *Bildbearbeitung*: Harry M. Zwergel

Druck: Dissertationsdruck Darmstadt.

Vorwort

Die Bemerkungen *in eigener Sache* stehen diesmal am Beginn des Vorworts von *Religionspädagogische Beiträge* 41/1999: Wer diese Zeitschrift im Abonnement bezieht, hat festgestellt, daß 1998 das Heft 40/1997 als Nachlieferung (2. Heft) des Jahrgangs 1997 ausgeliefert worden ist, danach aber kein Heft mehr folgte. Dies bedarf insbesondere deshalb der Erläuterung, weil dieses Heft 41 als Heft 41/1999 folgt, also keine Lieferung unter dem Jahr 1998 vorliegt: Neben den Arbeitsbelastungen, die gelegentlich auch einen Schriftleiter daran hindern, im „Ein-Mann-Betrieb" mit Schriftleitung, technischer Realisierung und Vertrieb eine Zeitschrift pünktlich vorzulegen, hat vor allem ein Mangel an Manuskripten in den Monaten Januar bis September 1998 zum Ausfall des oben erwähnten Jahrgangs geführt. Wie auch dieses Heft zeigt, sind Religionspädagoginnen und Religionspädagogen weitgehend um Begründungs-, ja Legitimationsfragen des Religionsunterrichts und, daraus folgend, um das Verständnis von Religionspädagogik zentriert. Dies ist angesichts der Situation des Religionsunterrichts – das erwartete Karlsruher Urteil wird dies sicher noch verstärken – wohl notwendig und sinnvoll, blockiert aber möglicherweise andere Frageperspektiven unserer Disziplin.

Da im letzten Vierteljahr nun doch durch qualifizierten Manuskripteingang eine Nummer *Religionspädagogische Beiträge* gestaltet werden konnte, wird dieses Heft aber als 1. Heft des Jahrgangs 1999 vorgelegt, um nicht weiterhin Rückstände nachzuarbeiten. Zur Teilkompensation des Ausfalls des Jahrgangs 1998 werden dafür in 1999 drei Hefte vorgelegt: Neben diesem Heft noch:

- Heft 42/1999: Dokumentation des gemeinsamen Kongresses der AfR und der AKK, einschließlich Informationen zum Internet und Datenbanken (erscheint im Sommer);
- Heft 43/1999: Feministische Religionspädagogik (Moderation: *Birgit Menzel*; erscheint im Herbst).

Seit RpB 40/1997 greift auch die *neue Rechtschreibung* so weit um sich, daß die Computerprogramme entweder auf die neue oder alte Schreibweise einzustellen sind; beides zusammen schafft ein Programm wohl nicht, woraus sich manche Eigenheiten in den Texten ergeben. Ich habe mich als Schriftleiter entschieden, hier nicht in die Texte einzugreifen, was allerdings mit sich bringt, daß z.B. bei einer „alten" Rechtschreibung das Programm die neue Trennung anwendet. Daß (ich selbst also bevorzuge die „alte" Rechtschreibung) inzwischen auch der *Euro* eingeführt ist, begrenzt auch die Umrechnungen bei den Abonnements.

***

Die ersten drei Beiträge dieses Heftes verdanken sich dem akademischen Anlaß von Abschiedsvorlesungen (*Lange* und *Nastainczyk*) bzw. der Verabschiedung eines Kollegen (*Mühleck* mit *Ebner*). Diese Beiträge werden hier mit den besten Wünschen für den wohlverdienten Ruhestand vorgelegt – in der Reihenfolge, in der sie vorgetragen worden sind.

Es folgen die o.g. Beiträge zu Religionspädagogik und Religionsunterricht, die nicht einzeln angekündigt werden müssen (*Ritter*, *Ulrich-Eschmann*, *Wächter*, *Fleckenstein* und *Theis*). Die Vielfalt über die Grenze der katholischen Religionspädagogik hinaus, die z.T. auch zueinander in Spannung stehenden Beiträge zeigen dabei, daß das Verweilen beim Thema Religionsunterricht keineswegs Stagnation bedeutet. Abgeschlossen wird das Heft durch den Beitrag von *Langenhorst* zu Hiob und von *Ziebertz* zum Zusammenhang von multikultureller Gesellschaft und religiöser Bildung.

Kassel, im Januar 1999 *Herbert A. Zwergel*

ZA 4253

Anschriften der Autorin und der Autoren

Ebner, Prof. Dr. Robert, Preuschwitzerstr. 99c, 95445 Bayreuth
Fleckenstein, Prof. Dr. Wolfgang, Am Germansberg 60, 67322 Speyer
Lange, Prof. Dr. Günter, Wiesbadener Str. 109, 47138 Duisburg
Langenhorst, Dr. Georg, Rehstr. 27, 88255 Baindt
Nastainczyk, Prof. Dr. Wolfgang, Heckenweg 3c, 93049 Regensburg
Ritter, Prof. Dr. Werner H., Universität Bayreuth, 95440 Bayreuth
Theis, Dr. Joachim, In der Kerz 4, 54296 Trier
Ulrich-Eschemann, Prof. Dr. Karin, Coburger Str. 49a, 91056 Erlangen
Wächter, Dr. Jörg-Dieter, Am Propsteihof 68, 31139 Hildesheim
Ziebertz, Prof.Dr.Dr. Hans-Georg, Gertr. Rostosky Str. 28, 97082 Würzburg

Günter Lange

Bild und Wort.

Religionspädagogische Einsichten und Ausblicke

Vor 29 Jahren, am 30. Januar 1968 habe ich an der Pädagogischen Hochschule in Paderborn eine Probevorlesung gehalten – meine erste akademische Veranstaltung in eigener Verantwortung. Sie trug denselben Titel wie meine Münchner Dissertation von 1967, nämlich: Bild und Wort.[1] Wenn ich mich nun mit diesem Titel 1997 auch noch verabschiede, so soll das nicht unbedingt heißen, mir sei in den vergangenen 30 Jahren nichts mehr eingefallen. Vielmehr möchte ich dieses mein „Lebensthema„ aufgreifen, um Ihnen zuerst ein pointiertes Resümee meiner Einsichten vorzulegen, und um Sie dann mit zwei Vorhaben bekanntzumachen, die mir für die Zeit der Freiheit in der näheren Zukunft vorschweben – so Gott will.

Eine gute Rede beginnt mit dem Topos der Bescheidenheit: Der Redner betont, daß er angesichts der Komplexität seines Gegenstandes, auch angesichts der begrenzten eigenen Kapazität, sowohl im Blick auf die Quantität der einschlägigen Literatur, wie auch auf die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit natürlich nur einen bescheidenen kleinen Beitrag leisten könne. Wenn ich nun ehrlich sage, daß dies in meinem Fall keine bloße Redensart, sondern ernst gemeint sei, so gehört das ebenfalls zu den herkömmlichen rhetorischen Redefiguren. An der klassischen Rhetorik kommt – Sie werden es gleich noch öfters bemerken – an der Rhetorik kommt niemand vorbei.

Die Wort-Bild-Debatte hatte in den letzten Jahren Hochkonjunktur. Sie wird auf hohem Niveau – unter starker Beteiligung der Kunstwissenschaft – interdisziplinär geführt.[2] Leider ist die Theologie bisher in diese Auseinandersetzungen nicht einbezogen, obwohl die vielschichtige Frage des Wort-Bild-Verhältnisses häufig an Bildern und Texten mit religioöser Thematik exemplifiziert wird.[3] Was von den beteiligten Wissenschaftlern anderer Fächer an diesbezüglichen theologischen Quellen beigebracht wird, erstaunt und erfreut

[1] Abschiedsvorlesung vom 5.2.1997. – *Günter Lange*, Bild und Wort. Die katechetischen Funktionen des Bildes in der griechischen Theologie des sechsten bis neunten Jahrhunderts, Würzburg 1969, 264 S.; *Ders.*, Bild und Wort, in: KatBl 94 (1969), S. 269-278 (= Wortlaut der Paderborner Vorlesung); vgl. *Ders.*, Bild und Wort im Bilderstreit der alten Kirche, in: *K. J. Schmitz (Hg.)*, Alte und neue Kunst, Paderborn 1977, S. 77-95; *Ders.*, Bildrhetorik - Bildgedächtnis - Bildbeschriftung. Was die Bilderfreunde von den Bildern dachten und wie eine heutige Bilddidaktik dazu steht, in: *Alex Stock (Hg.)*, Wozu Bilder im Christentum. Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990, S. 17-43.

[2] Vgl. grundsätzlich: *Gottfried Boehm (Hg.)*, Was ist ein Bild? München ^{2}1995; *Gottfried Boehm/Helmut Pfotenhauer (Hg.)*, Beschreibungskunst - Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart, München 1995; vgl. didaktisch: *Ernst Rebel (Hg.)*, Sehen und Sagen. Das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst, Ostfildern 1996.

[3] Unter den Theologen, die auf dem Reflexionsniveau dieser Debatte mithalten könnten, wäre m.E. besonders Alex Stock zu nennen. Vgl. u.a. *Alex Stock*, Zwischen Tempel und Museum, Paderborn 1991; *Ders.*, Keine Kunst, Aspekte der Bildtheologie, Paderborn 1996.

mich immer wieder aufs Höchste. Manchmal beschämt es mich auch; denn ihre ureigenen Bilder historisch sachgerecht und ästhetisch zureichend mit Hilfe ihrer ja reichlich vorhandenen Textkompetenz zu erschließen, wäre eine lohnende innerkirchliche und gesellschaftliche Aufgabe für Theologen[4] – in einer Zeit, in der die Leute sonntagsmorgens statt in die Kirche nicht nur ins Schwimmbad gehen, sondern eben auch ins Museum.

Was ich im folgenden zu bieten habe, ist kein systematischer Beitrag zur erwähnten Bild-Wort-Debatte. Bewußt nenne ich meine Einsichten und Ausblicke „religionspädagogisch". Als praktischer Theologe, als Religionspädagoge und Theologiedidaktiker, bin ich der reflektierten Vermittlung der Botschaft verpflichtet, auf die der jüdisch-christliche Glaube antwortet. Was geschieht mit dieser Botschaft, wenn sie, statt im zeitlichen Hintereinander des Wortes aufs Ohr zu treffen, simultan auf einer Fläche sich dem Auge darbietet? Ich mache die ästhetische und theologische Differenz zwischen den beiden Medien stark, um gerade daraus spirituellen Gewinn zu ziehen für die Übermittlung der Botschaft an heutige Adressaten, denen diese Botschaft allzu bekannt, erfahrungslos und fernliegend vorkommt.

A) Einsichten

I. Theologische Zuordnung des Bildes zum Wort

Im folgenden ist mit „Wort" zunächst immer die Bibel des Alten und des Neuen Testaments gemeint.

In welchem Verhältnis stehen Bibel*wort* und Bibel*bild*? Bis in den Anfang unseres Jahrhunderts hat man naiv gemeint, christliche Bilder seien genauso alt wie das Neue Testament – oder sogar so alt wie Jesus. Hatte er nicht selbst sein Antlitz in das von Veronika dargereichte Tuch gedrückt und so ein erstes authentisches Christusbild hinterlassen?[5] Galt nicht Lukas der Evangelist auch als Maler? Allein in Rom soll es im 14. Jahrhundert sieben Darstellungen der Madonna gegeben haben, die auf Lukas zurückgeführt wurden.[6] Von der Abgar-Legende des Ostens oder dem Turiner Grabtuch ganz zu schweigen!

Als sich das geschichtliche Denken in der Theologie durchsetzte, wurden diese schönen Geschichten als Legenden durchschaut. Die historisch-kritische Methode hat uns rasiermesserscharf erkennen lassen, daß der vorösterliche, irdi-

4 Einer, der das erwiesener Maßen mit hoher Kompetenz kann und - nebenbei - betreibt, ist wohl *Arnold Angenendt*; vgl. z.B.: *Ders.*, Das Kreuzigungsbild auf Grünewalds Isenheimer Altartafel, in: KatBl 115 (1990), S. 330-338.

5 Vgl. Legenda Aurea, Hg. v. R. Benz, Köln 1969, S. 269 f; *Johannes R. Emminghaus*, Art. Veronika, in: LCI, Bd. 8 (1976), Sp. 543 f; "Veronika" wird in der Legendentradition teils mit der von Jesus geheilten blutflüssigen Frau (Mk 5,25 par), mit der Lazarus-Schwester Martha (Lk 10,38 ff) oder mit der Frau des Zöllners Zachäus (Lk 19,1) identifiziert.

6 Vgl. die Mirabilia Romae von 1375, zit. in: *Hans Belting*, Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München 1990, S. 598 f; zu Lukas als Maler siehe u.a.: *Horst Wenzel*, Hören und Sehen, Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter, München 1995, S. 270-274; *Gisela Kraut*, Lukas malt die Madonna, Worms 1986.

sche Jesus keine Kirche gegründet oder sieben Sakramente eingesetzt hat; daß Petrus nicht der erste Papst war, daß Josef, der Nährvater Jesu, nicht den ersten Beichtstuhl gezimmert hat, – und eben auch, daß die Kirche des apostolischen Ursprungs keine gegenständlichen Bilder duldete oder benutzte. Die frühesten christlichen Bilder sind auf die 1. Hälfte des 3. Jahrhunderts zu datieren und waren keineswegs sofort oberhirtlich-lehramtlich anerkannt.

Die unhistorische Angleichung der Zeit des Bibelbildes an die Zeit des Bibelwortes hat Folgen gehabt für die theologische Einschätzung von Bildern und für den religionspädagogischen Bildgebrauch. Bilder rücken somit ganz nahe an das Medium der Selbstmitteilung Gottes im Wort heran. Es sieht dann so aus, als habe sich Gott in Jesus Christus nicht nur zur *Sprache* gebracht, sondern ebenso durch *Bilder* geoffenbart; die Bilder wären gleichsam „inspiriert" wie die Evangelien. Manche enthusiastischen Äußerungen zur orthodoxen Ikonentheologie fördern dieses Mißverständnis. Didaktisch liegt es dann nahe, die Bilderschließung ausschließlich auf das entsprechende Bibelwort hin auszurichten und das Bild als dessen authentische Wiedergabe, als bloße Illustration anzusehen; unterrichtlich hieße das: Ein Bild wäre schon zureichend erklärt, wenn der zugehörige Bibeltext gefunden ist.

In der Parallelisierung von Bibelwort und Bibelbild kommt eine Voreinstellung zum Zuge, die jahrhundertelang in der Kirche gegolten hat. Sie hat wesentlich dazu beigetragen, daß die Bilderfreunde im innerkirchlichen Bilderstreit und im Bildersturm des 8. Jahrhunderts den Sieg davontrugen. Um das verstehen und kritisch damit umgehen zu können, muß ich noch etwas weiter ausholen.

Der Gleichsetzung von Bild und Wort leistete die antike Ästhetik Vorschub. Nicht nur, daß dasselbe griechische Verb „graphein" sowohl Schreiben wie Malen bedeuten kann; wichtiger noch wurde die Grundüberzeugung der antiken Rhetorik, daß die Leistung der Sprache in Analogie zum Bild zu verstehen sei. Rednerkunst besteht dann darin, etwas in Worten so anschaulich vor Augen zu führen, daß der Zuhörer es vor seinem inneren Auge deutlich zu sehen meint.[7] Nur so ist zu verstehen, daß in der griechischen Hierarchie der Sinnestätigkeiten das *Sehen* an oberster Stelle steht, in der Hierarchie der menschlichen kulturellen Hervorbringungen jedoch das *Wort* den Primat innehat. Das *Wort* macht *sicht*bar.

Einerseits kann man in diesem Falle sagen: Die bildende Kunst gilt als modellhaft; die Wortkunst hat sich in ihrer Zielsetzung der Bildkunst anzupassen. Andererseits gilt jedoch durch die Hochschätzung der Rhetorik: Das gemalte Bild ist nur ein stummes Wort, ein Wort, das durch eine Inschrift oder Unterschrift oder durch das Begleitwort des Erklärers leicht und möglichst schnell von seiner Stummheit zu erlösen ist. Das Bild ist – so gesehen – nur ein „Ersatz" für das Wort.

7 Vgl. *Murray Krieger* über die Ekphrasis in dem Sammelwerk von *Boehm/Pfotenhauer* (s. Anm. 2), S. 46. Vgl. meine Diss. (s. Anm. 1), S. 20; *Horst Wenzel*, Hören und Sehen (s. vorige Anm.), S. 340 u.ö.

Daß die Sprache, in der das Bild „spricht", eine grundsätzlich andere ist als die, mit der wir über das Bild sprechen, bleibt demzufolge unterbelichtet. Das Bild als Bild kommt zu kurz; die Übersetzung seiner Sprache wird wichtiger als das unvermittelte Verstehen seiner Ur-Sprache, die aus Fläche, Farbe und Form besteht.

Nach unserer Ästhetik ist Sprache nicht nach dem Modell eines Bildes zu verstehen, und Bilder sind keine verschlüsselten Worte. Bilder sind nicht als direktere Spiegelung der im Wort gemeinten Botschaft zu nehmen, sondern als eine eigenständige Form von Rekonstruktion oder Symbolisierung dieser Botschaft. Insofern können wir heute den Bilder*feinden* in der Alten Kirche, die wohl mehr Ahnung von der Eigenmächtigkeit der Bilder hatten als die Bilder*freunde*, leichter Gerechtigkeit widerfahren lassen und sie sogar als Verbündete einer modernen Bilddidaktik betrachten.

Die angeblich restlose Konvertierbarkeit von Bildern in Worte bildet den Humus, auf dem solche Legenden wie die erwähnten von Abgar, Veronika oder dem Malerevangelisten Lukas gedeihen konnten. Die tautologische Beziehung zwischen Bild und Wort legitimiert dann alsbald auch die Verehrung von Bildern: Sie werden liturgisch im Osten genauso behandelt wie bis heute bei uns das schriftliche Wort Gottes, das Evangelienbuch: mit Kerzen begleitet, geküßt, beweihräuchert usw.

So wundert es uns nicht mehr, daß am Ende des byzantinischen Bilderstreits im 8./9. Jahrhundert mit ganzer philosophischer und dogmatischer Wucht behauptet wird, Bild und Wort seien im Christentum nicht nur gleich alt, sondern theologisch und religionspädagogisch ebenbürtig. Bei Theodor Studites (um 800) heißt es z.B. – und das ist nur eine Äußerung unter vielen ähnlichen –, jeder Christ, sogar der Bischof, bedürfe „so wie der Schrift des Evangeliums, ebenso auch der ihr entsprechenden bildlichen Darstellung, weil beide, Bild und Evangelienbuch, die gleiche Ehre beanspruchen" [8].

Jeder Christ, sogar der Bischof (oder Professor), – Sie hören die polemische Spitze heraus: Es richtet sich gegen die bis heute landläufige Meinung, die Bilder stellten so etwas wie einen Bibelersatz für Laien, genauer für Analphabeten dar. Papst Gregor der Große (+ 604) hat seinerzeit diese Einschätzung auf eine griffige Formel gebracht: „Was für die des Lesens Kundigen die Schrift, das ist für die Ungebildeten das Bild: In ihm lesen die Analphabeten."[9]

Das scheint dem theologischen Wort-Bild-Gefälle eher zu entsprechen. „Bild und Schrift sind (hier) nicht gleichwertig; es gibt keine gleich ursprüngliche traditio scripta und picta, wie sie im Bild des malenden Evangelisten Lukas suggeriert wird. Das Bild ist abkünftig von der Schrift. Und dieser Abkünftigkeit korrespondiert das gesellschaftliche Bildungsgefälle von literati und 'An-

8 PG 99, 1537 D; *G. Lange*, Bild und Wort, Würzburg 1969, S. 231.

9 Brief an Bischof Serenus von Marseille, Oktober 600: MGH Ep. II, 270; Brief an Secundinus: MGH Ep. II, 149 (TRE 6, 544).

alphabeten' ... Die sollen nicht Weihrauch und Kerzen spenden, sondern Lernbereitschaft."[10]
Diese sympathisch-nüchterne westliche Sicht hat aber ebenfalls ihre Tücken. Sie wird als religionspädagogisch-katechetische Legitimierung von Bildern oft überschätzt, zumal im Zusammenhang mit dem mißverständlichen Begriff „Armenbibel". Ein einziger Blick in diesen Bibeltyp zeigt uns, daß die sogen. biblia pauperum mit Benützern rechnet, die lesen – lateinisch lesen können. Bilder bezeugen nie direkt den biblischen Text, sondern immer dessen Exegese und Rezeption in der jeweiligen Zeit – evident etwa an den Darstellungen des Hohenliedes, die dieses niemals als pure Liebesliedersammlung präsentieren. Wenn die Bilder überhaupt etwas ersetzen, dann nicht die Bibellektüre, sondern die Predigt: „ut pictura sermones"! Daß die Gregor-Sentenz, so wie sie meistens zitiert, fast hätte ich gesagt kolportiert wird, mißverstanden ist, das zeigen schon die erklärenden, durchweg lateinischen oder sogar griechischen Inschriften, die sogen. tituli, auf den meisten alten Bildern.
Zur innerkirchlichen Rechtfertigung von etwas, das es nach dem kategorischen Bilderverbot der Bibel nicht geben darf, mag der Gregor-Satz hingehen. Den Bildern, ihrem Eigenanspruch, dem Anspruch der Künstler dürfte er nie genügt haben; wohl aber konnte man mit diesem bescheidenen Anspruch, Bilder seien (nur) für Analphabeten hilfreich, die innertheologische Kritik an Bildern pastoral-katechetisch unterlaufen. „Was art really the 'book of the illiterate'?", so wird neuerdings, skeptischer als bisher gefragt. [11]
Meine Damen und Herren, alle diese Erwägungen laufen darauf hinaus, daß Bilder anders „sprechen" als Worte. Weil das in der Theologie – leider – als Schwäche statt als Bereicherung empfunden wurde, müssen sich Bilder immer wieder gefallen lassen, daß sie durch Worte eindeutiger gemacht werden, als sie sind: Durch schriftliche Worte *im* Bild und durch mündliche Worte *vor* dem Bild und *über* das Bild.

II. Tatsächliche Wechselbeziehungen zwischen Bild und Wort

Um genauer dahinter zu kommen, was Worte mit Bildern machen – oder wie Bilder ohne Worte und mit Worten wirken – schauen wir uns einige Bildbeispiele näher an, und zwar Christusbilder. Welche Funktion haben die Inschriften auf diesen Bildern?

1. Die Funktion von Bildinschriften

Sobald man einen bestimmten Christusbildtyp für authentisch hielt, bekam dieser Typ natürlich „kanonisches" Ansehen. Man meinte, genau zu wissen, wie

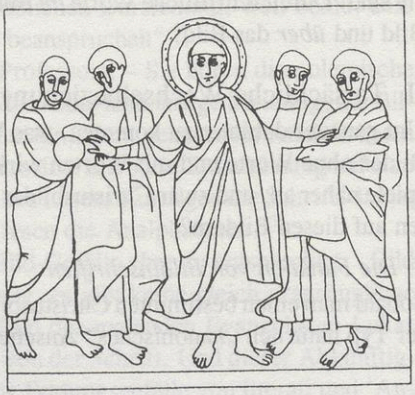
10 *Alex Stock*, Keine Kunst (s. Anm. 3), S. 33 f.

11 Früher schon *Hubert Schrade*, Vor- und Frühromanische Malerei, Köln 1958, S. 106; neuerdings eindringlicher: *Lawrence G. Duggan*, Was art really the 'book of the illiterate'?, in: Word and Image 5 (1989), S. 227 ff; *Celia M. Chazelle*, Pictures, books, and the illiterate: Pope Gregory I's letters to Serenus of Marseilles, in: Word and Image 6 (1990) S. 138-153.

Jesus ausgesehen hat. Man konnte den „Typ" leicht wiedererkennen.[12] Wenn dann trotzdem eine zusätzliche Aufschrift des Namens (in kontrahierter Form: IC XC) erforderlich wurde, heißt das, letzte Eindeutigkeit und Identität bekommt dieses scheinbar bekannte Gesicht erst durch Name und Titel, – etwa so wie mein Personalausweis trotz Foto erst durch meine Unterschrift zu einer individuellen Identitätskarte wird. Gerade weil das kanonische Christusbild nicht authentisch ist, sondern ein Produkt der Glaubensphantasie, erweisen sich seine Gesichtszüge als Idealporträt eines reifen, würdevollen Mannes; jede Namensaufschrift auf einem Christusbild erinnert – ungewollt – daran, daß hier ein „Wunschbild des Glaubens" (Alex Stock) vorliegt.

So kann es nicht ausbleiben, daß dieser Bildtyp ohne Inschrift dogmatisch umstritten ist. „Reife, würdevolle Männlichkeit" ist doch noch etwas anderes als Göttlichkeit. In gewisser Weise bleibt das Christusbild ohne Worte tatsächlich resistent gegenüber dem verbalisierten dogmatischen Zugriff. Jedenfalls ist strittig, ob das erste Konzil von Nicäa (325) mit seiner Formel, Jesus Christus sei Gott „wesensgleich", irgendwelche Folgen für die Gestaltung des Aussehens Christi im Bild gehabt habe.[13] Genauer gesagt, strittig ist, ob es wirklich Bildmittel gibt, den nicänisch-orthodoxen Christus in seiner „wesensgleichen" Hoheit von der nur „wesensähnlichen" Hoheit des arianischen Christusbildes visuell zu unterscheiden.

Das Mosaik der Brotvermehrung beispielsweise stammt aus S. Apollinare Nuovo in Ravenna. Es wird auf ca. 520 datiert, also zur Zeit der Herrschaft des Arianers Theoderich. Sant Apollinare war seine Hofkirche. Niemand kommt auf die Idee, diese Christusgestalt als „häretisch" abzuqualifizieren (wir haben sie sogar 1979 in eine von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebene Schulbibel aufgenommen!). Als Kaiser Justinian



12 Vgl den „Steckbrief" Jesu im Lentulusbrief, Wortlaut z.B. in: *Günter Lange*, Bilder des Glaubens, München 1978, S. 13 f.

13 Dafür: *Johannes Kollwitz*, Art. Christus, Christusbild, in: LCI, Bd. 1 (1968), 360; dagegen: *Erich Dinkler*, Christus und Asklepios, Heidelberg 1980, S. 37.

nach der Rückeroberung Ravennas die Kirche (561) den Katholiken übergab, wurden dementsprechend am christologischen Bildzyklus keinerlei Veränderungen vorgenommen, während die Darstellung des arianischen Herrschers Theoderich entfernt worden ist.[14]

Anscheinend läßt sich der feine, aber für die Dogmatik höchst relevante begriffliche Unterschied zwischen „homo-ousios" und „homoi-ousios" mit rein bildnerischen Mitteln nicht adäquat sichtbar machen. Erst durch die Zugabe von lesbaren Worten ist in diesem Fall christologische Rechtgläubigkeit von häretischer Abweichung zu unterscheiden. Die Bilder allein sind so offen für die beiden dogmatischen Lesarten wie der Bibeltext auch. (Es wäre sogar die Frage zu stellen, ob nicht alle Christusbilder ihrem rein bildnerischen Gehalt nach zur arianischen Lesart des Dogmas neigen.)

Für Ravenna selbst wird das deutlich am heute in Berlin verwahrten Apsismosaik der Kirche San Michele in Affricisco[15]. Überdeutlich steht im aufgeschlagenen Codex zu lesen: Qui vidit me vidit et Patrem: „Wer mich sieht, sieht auch den Vater" (Joh 14,9 Vulg.), und zusätzlich: Ego et Pater unum sumus: „Ich und der Vater sind eins" (Joh 10,40). Das Mosaik von 545 bezeugt die Rückkehr zu orthodoxen, antiarianischen Verhältnissen in Ravenna. Ein Arianer hatte stattdessen vielleicht in den Codex das Schriftwort setzen lassen: „Der Vater ist größer als ich": Pater maior me est (Joh 14,28). Aber für die Bildverkündigung bezeichnend ist eben doch, daß die bloße Bildform offen ist für beide verbalen Vereindeutigungen. Religionspädagogisch gesagt: Der arianisch-orthodoxe Unterschied in der Christologie erreicht nicht die Bildschicht der Seele der Gläubigen. Pointierter: Wer nicht (lateinisch!) lesen kann, sieht keinen Unterschied! „verkündigungstheologisch „ist dieser Sachverhalt m.E. von großer Tragweite! Denn letztlich heißt das doch: Zu sehen ist ein der menschlichen Erfahrung zugänglicher Archetyp – sagen wir im Fall des Christusbildes: Hoheitlichkeit, Herrscherlichkeit, Erhabenheit -, also ein humanes Rahmenthema,[16] das erst durch das hinzukommende Wort theologisch eindeutig qualifiziert wird – ähnlich wie beim Sakrament.

Mit äußerster Deutlichkeit geschieht das dort, wo im Kreuz des Nimbus' Christi o ωN – „Der Seiende" einge-

[14] Vgl. *Günter Lange*, Kunst zur Bibel, München 1988, S. 180.

[15] Vgl. *Arne Effenberger*, Das Mosaik aus der Kirche San Michele in Affricisco zu Ravenna, Berlin 1975; vgl. *Klaus Wessel*, Das Mosaik aus der Kirche San Michele in Affricisco zu Ravenna, Berlin 1955.

[16] Vgl. *Jan Bialostocki*, Die „Rahmenthemen" und die archetypischen Bilder, in: *Ders.*, Stil und Ikonographie, Dresden 1966, S. 111-125.

schrieben ist; denn damit wird ja der griechische Wortlaut der Gottesoffenbarung von Ex 3 zitiert. Jahwe, von Mose am Dornbusch nach seinem Namen befragt, antwortet „Ich bin der 'Ich-bin-da'" Grieche. ἐγὼ εἰμὶ ὁ ὤν – der Seiende. Erst die Inschrift im Kreuznimbus sichert die Wesenseinheit dieses Menschen mit Gott selbst.

Im byzantinischen Bilderstreit des 8. Jahrhunderts spielte die Frage der Bilderweihe eine Rolle. Bis dahin hatte es keine solche Weihe gegeben, und die Bilderfeinde zogen daraus die naheliegende Schlußfolgerung: Also handelt es sich beim Bild um einen nichtgeheiligten, profanen Gegenstand.[17] Die Bilderfreunde konterten: Eine Weiheformel ist nicht nötig, die Inschrift des Namens oder des Titels hat dieselbe Funktion. Es muß nur das aufgeschriebene Wort vom Betrachter gelesen und dadurch seine Betrachtung mitgesteuert werden. Der aufgeschriebene Name oder Titel wirkt also nicht „ex opere operato". Er ist vielmehr ein Hilfsmittel, den ästhetischen Gegenstand auf das damit gemeinte Urbild zu transzendieren.[18]

Zur Verdeutlichung des Sachverhalts ein Christusbild aus den Katakomben. An der Decke eines Cubiculums der Katakombe S. Pietro e Marcellino[19] befindet sich „in einem rechteckigen Bildfeld von über zwei Metern Höhe und Breite eine Bildkomposition, die in der Katakombenmalerei neu und einzigartig ist":Ausklang und Gipfel der Katakombenkunst.[20] Interessant für uns ist: Über dem Scheitel dieser herrscherlichen Christusgestalt, innerhalb des Nimbuskreises ist ein Staurogramm (Monogrammkreuz) eingezeichnet, die Kombination der griechischen Buchstaben Tau und Rho, die sich als Kürzel aus staurós = Kreuz gebildet hat.[21] Buchstaben, die diese Figur für Kenner an die Leidensgeschichte zurückbinden, sie also historisch verorten.

17 So der Hóros des ikonoklastischen Konzils von 754: Mansi XIII 268 BC.

18 Vgl. *Günter Lange* (s. Anm. 1, 1. Literaturangabe), S. 237.

19 Vgl. *Johannes Georg Deckers*, *Hans Reinhard Seeliger* sowie *Gabriele Mietke*, Die Katakombe „Santi Marcellino e Pietro". Repertorium der Malereien, Münster 1987, Farbtafel 2 und 3 im Tafelband, S. 199 f. im Textband.

20 *Paulus Hinz*, Deus Homo, Bd. 1, Berlin 1973, S. 74.

21 Vgl. *Erich Dinkler/Erika Dinkler von Schubert*, Art. Kreuz I, in: Reallexikon zur Byzantinischen Kunst, Bd. 5 (1995), Sp. 26; 36 ff.

Wichtiger ist, daß zu Seiten des Nimbus die griechischen Buchstaben Alpha (A) und Omega (ω) erscheinen, die die thronende Person als Christus Pantokrator – Allherrscher ausweisen. Erst diese apokalyptischen Buchstaben machen – zusammen mit dem Staurogramm – aus dem Herrscherbild eindeutig ein Christusbild im Sinne des Credos von Nicäa. Apk 1,8 lautet: „Ich bin das Alpha und das Omega, spricht Gott, der Herr, der ist und der war und der kommt, der Herrscher über die ganze Schöpfung." Dieses Bekenntnis ist dem Bild als solchem, trotz der Erhabenheit der Gestalt, nicht anzusehen.

Daß sich die Bildkunst dennoch mit diesem ihrem dogmatisch-definitorischen Defizit nicht abfindet, soll am Imerwardkreuz im Braunschweiger Dom demonstriert werden (vor 1200). „Hochaufgerichtet mit waagerecht ausgestreckten Armen ist Christus dargestellt, nicht als der Leidende, der am Kreuz hängende, sondern als der Triumphator, der gleichsam vor dem Kreuz schwebt."[22] Am auffälligsten ist sein Gewand, die Ärmeltunika.

Was zunächst weniger auffällt, ist der Gürtel über den Hüften; der ist in unserem Zusammenhang entscheidend. Er war ehemals mit Goldblech überzogen.[23] Ein Gewand mit Goldgürtel kommt im ganzen Neuen Testament nur an einer einzigen Stelle vor, nämlich nahe der eben schon zitierten Apokalypse-Stelle. In Offenbarung 1,13, der Vision von der Beauftragung des Johannes, sieht dieser „einen, der wie ein Mensch aussah; er war bekleidet mit einem Gewand, das bis auf die Füße reichte, und um die Brust trug er einen Gürtel aus Gold". Der majestätische Menschensohn spricht „seinen Knecht Johannes" an (V. 17 f): „Fürchte dich nicht! Ich bin der Erste und der Letzte und der Lebendige. Ich war tot, doch nun lebe ich in alle Ewigkeit ..."

Wer also mit der Bibel lebt und in ihr zuhause ist, assoziiert mit dem goldenen Gürtel der Skulptur dasselbe, was in Schriftzeichen mit Alpha und Omega gesagt ist. Er sieht infolgedessen im Kreuzigungsbild zugleich den zur Parusie wiederkommenden Christus (vgl. Mt 24,30!), er hört ihn sogar sprechen – allerdings nur, wenn er schriftkundig ist, entweder durch Lektüre oder durch die gehörte Verkündigung. Er oder sie müssen es zusätzlich zum Sehen gesagt bekommen.

Etwas Vergleichbares hat kürzlich Beat Brenk für das elitäre Bildprogramm des westlichen Nordquerhausportals in Chartres festgestellt: Ohne Inschriften und Texte zu benötigen, arrangiert der theologische Concepteur Bildvokabeln aus dem Alten Testament (u.a. Hiob, Salomon, die Königin von Saba) dergestalt, daß daraus für den Schriftkundigen Herrschertugenden sichtbar werden.[24]

22 Vgl. *Reiner Haussherr*, Das Imerwardkreuz und der Volto-Santo-Typ, in: Zeitschrift für Kunstwissenschaft 16 (1962), S. 129-170; 129.

23 Lexikon der Kunst, Bd. 3, Leipzig 1991, S. 405.

24 *Beat Brenk*, Der Concepteur und sein Adressat, in: *Joachim Heinzle (Hg.)*, Modernes Mittelalter, Frankfurt am Main 1994, S. 432-450.

Ob wir davon ausgehen dürfen, daß es in einer Domkirche wie in Braunschweig einen solchen „Concepteur" gab? Gab es darüberhinaus Theologen, d.h. Religionspädagogen, die als Bilderexegeten und -hermeneuten tätig waren, um die Augen und den Sinn der Gläubigen für solche biblisch-bildlichen Zusammenhänge zu öffnen? Wie ging das praktisch vor sich, wenn die Kathedrale als „großes steinernes Buch" fungierte, als „Werbeplakat, als Fernsehbildschirm, als mystischer Comic strip" (Umberto Eco)?
Der Freiburger Kunstwissenschaftler Wilhelm Schlink hat 1991 in einer auch theologisch höchst anregenden Monographie den sogen. Beau-Dieu, die Christusgestalt am Mittelpfosten des Hauptportals der Kathedrale von Amiens, erschlossen und – nebenbei – auch diese Frage erwähnt. Er sagt: „Wir wissen aus Klerikeranweisungen des 13. und 14. Jahrhunderts, daß vor den figuren- und szenenreichen Bildzyklen der Glasfenster kirchliche 'Führungen' stattfanden; sobald eine Gruppe von Gläubigen beisammen war, hatte ein Diakon die Bildzusammenhänge der Fenster und ihren geistigen Sinn in einer teils kommentierenden, teils homiletischen (predigenden) Form auszudeuten. Entsprechendes ließe sich vor den Bildzyklen der Portale vorstellen ... Daß das Kirchenvolk ohne theologische Ausbildung und damit ohne exegetische Erfahrung diese Zusammenhänge von sich aus hätte erkennen können, scheint mir zweifelhaft ... Was hätte da näherliegen können, als den Beau-Dieu zum Gegenstand eines geistlichen Diskurses an Ort und Stelle zu machen?"[25]
Da sich dieser Gedanke aufdrängt, ich aber bisher noch nie einen Beleg dafür gefunden habe und Schlink ausgerechnet diese interessante Idee ohne Quellenangabe läßt, habe ich ihm geschrieben: meine Hauptbeschäftigung als Religionspädagoge bestehe in Bildertheologie und -erschließung zur Glaubensvermittlung. Deshalb würde ich gerne meine Vorgänger-Diakone – gewissermaßen als mittelalterliche Schutzpatrone für mein didaktisches „geschäft" – kennenlernen. In der freundlichen Antwort des Kollegen teilt dieser mit, ich sei nicht der erste, der nach einem Quellenbeleg für die „kirchliche Führung" vor Bildwerken fragt. Er sei sich in der Sache sicher; es müsse bei Durandus (+ 1296) stehen, er könne das aber derzeit nicht genauer sagen ... Vielleicht ist diese sympathisch-aufrichtige Antwort doch symptomatisch für die Unsicherheit unserer Kenntnisse in dieser Sache!? Vielleicht sollte ich als Emeritus zuerst Wilhelm Durandus den Älteren lesen?
In einem karolingischen Evangeliar (ca. 830) befindet sich zu Anfang eine „Majestas Domini": Ein bartlos-jugendlicher Christus thront auf einer Doppelkugel in einem von Wolken und Sternen ausgefüllten Oval. Im geöffneten Buch steht, in griechischen Großbuchstaben und in vertikaler Anordnung, links ΦωΣ rechts ZωH. „Licht" und „Leben" – das ist repräsentativ für die Selbstoffenbarung Jesu im Johannesevangelium (8,12). Diese Worte sind vom

25 *Wilhelm Schlink*, Der Beau-Dieu von Amiens. Das Christusbild der gotischen Kathedrale, Frankfurt am Main 1991, S. 80 f.

thronenden Christus aus auf den Betrachter hin gesprochen; sie sind als Steigerung des Bildanspruchs zu verstehen.
Ganz anders der Text auf dem Schriftband in Nackenhöhe Christi, golden auf Purpur: HIC MUNDI CAELIQUE SEDET REX SUMMUS ET AUCTOR: „Hier sitzt der höchste König und Schöpfer der Erde und des Himmels." Dieser Text hat klar eine didaktische Funktion. Es sind die Worte eines Interpreten, der gleichsam auf das Bild zeigt und für den noch unwissenden Betrachter das Thema der Darstellung identifiziert. Mit Hilfe dieser katechetischen Worte soll der Betrachter zum eindeutigen Verständnis der Bildaussage geführt werden, die zugleich eine Aussage über das Buch ist, um dessen Titelbild es sich handelt.[26]
Oberhalb des Rahmens ist noch eine dritte, ebenfalls erklärende Schriftzeile zu lesen: AURORANT MUNDUM AETHERIOQUE ANIMALIA SENSU. Das bezieht sich auf die vier Evangelistensymbole: „Die Lebewesen erhellen die Welt und (zwar) in himmlischer ('ätherischer') Weise." Zu Anfang dieses Evangeliars wird der Glaube bekundet, daß die Evangelien zur Welterhellung beitragen, eine dem Religionspädagogen naheliegende Perspektive; denn die Kurzformel für das, was er erreichen möchte, lautet: „Die Welt im Licht des Glaubens sehen lernen."[27] Die Evangelien als Lichtspender!
Aufschlußreich für das Bild-Wort-Verhältnis sind insbesonders die östlichen Pantokrator-Bilder.[28] Derselbe Bildtyp kann sehr verschiedene Aufschriften tragen. Das heißt: Zu sehen ist das Rahmenthema „Sprechender bzw. Segnender Christus". Dieser Archetyp kann die Beischrift Pantokrator-„All-Herrscher" tragen. Aber ebenso kann sie lauten „Der Barmherzige", oder „Der Wohltäter". Dann kontrastiert der Titel mit dem für unser Empfinden strengen Gesichtsschnitt und Blick Christi. Vielleicht wird so die Spannungseinheit von Gerechtigkeit und Liebe durch das Zusammenwirken von Bild und Wort zusammengehalten? Steuert vielleicht das Lesen des Titels „Erbarmer" auch unsere Wahrnehmung der Physiognomie? Sehen wir sie daraufhin weniger „streng"? Oder muß man sagen, der Anblick

26 Katalog Karl der Große. Werk und Wirkung, Aachen 1965, Nr. 487, S. 302.

27 Vgl. Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule", Kap. 2.5.1, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg 1976, S. 139; *Günter Lange*, Die Welt im Lichte des Glaubens sehen – eine religionspädagogische Zielformel, in: Welt des Kindes 64 (1986), S 22-28.

28 *Klaus Wessel*, Art. Christusbild, in: Reallexikon zur Byz. Kunst, Bd. 1 (1966), Sp. 1022 ff; *Ders.*, Das Bild des Pantokrator, in: Polychronion (FS F. Dölger), Heidelberg 1966, S. 521-538.

widerrufe das Wort? Auf jeden Fall wird durch die Inschrift der Bedeutungshof der Mosaikikone erweitert. Noch radikaler geschieht das freilich, wenn das Buch aufgeschlagen ist und der Text erscheint „Kommt her zu mir all ihr Mühseligen und Beladenen ...“ (Mt 11,28).
Und was „besagt“ ein Pantokrator, der den weiblichen Namen „Sophia“ – Weisheit trägt? Was macht diese Aufschrift und das Wissen um ihre in der feministischen Theologie neu geschätzte Bedeutung mit dem dafür offenen Bild?

Was ich hier demonstrieren wollte: Das scheinbar festliegende Bild ist seinem Ausdrucksgehalt nach offen; es bildet ein Rahmenthema, das erst durch das hinzukommende Wort spezifiziert und individualisiert wird. Genau das wurde von den Hoftheologen Karls des Großen seinerzeit als Argument benutzt, um die östliche Bildertheologie lächerlich zu machen. In den Libri Carolini (790) wird folgender Fall konstruiert:[29] Man bringt einem Bilderverehrer die Gemälde zweier sehr schöner Frauen; beide ohne Unterschrift. Man sagt ihm, das eine Bild stelle die Jungfrau Maria dar, das andere Venus; das eine solle er also verehren, das andere wegtun. Da sich die Bilder sehr ähneln, wird der Mann irre und läßt sich die Bildtitel sagen. Schlußfolgerung: „Weil nun das eine Bild die Bezeichnung der Gottesgebärerin trägt, wird es aufgerichtet, geehrt und geküßt; das andere aber wird, weil es den Namen der Venus, der Mutter des flüchtigen Aeneas, trägt, weggeworfen, beschimpft und verflucht. Dabei sind beide Bilder gleich an Gestalt, gleich an Farbe, aus demselben Stoff; nur die Bezeichnung ist verschieden“(superscriptione tantum distant). Tatsächlich – die künstlerische Aufgabe heißt „Mutter mit Kind“, die Namen sind auswechselbar.
Die Frage ist für uns, ob dieser Sachverhalt, daß nämlich erst durch die äußerliche Hinzufügung eines Wortes oder Symbols (wie des Kreuzes[30]) etwas eindeutig christlich wird, wirklich gegen das religiöse Bild spricht – wie die Libri Carolini meinten. Liegt nicht die Chance des Bildes für die Verkündigung gerade darin, daß es die „Unterscheidung des Christlichen“ im Wort verbindet mit anthropologischen Grunderfahrungen (Rahmenthemen)? Damit wäre die eigenständige ästhetisch-künstlerische Bemühung respektiert und zugleich wäre sie integriert in den durch das hinzukommende Wort eindeutig hergestellten Verkündigungszusammenhang. Mit anderen Worten, was damals bei den Theologen Karls des Großen gegen die Bilder zu sprechen schien, ist uns religionspädagogisch willkommen.

29 Libri Carolini IV 16 (204, 24-28 Bastgen); vgl. *Hubert Schrade*, Vor- und Frühromanische Malerei, Köln 1958, S. 115 f.

30 Staatliche Museen zu Berlin (Hg.), Das Museum für Spätantike und Byzantinische Kunst Berlin, Berlin 1992. Nr. 66, S. 153 f.: Eine stillende Mutter – Isis? – wird durch Hinzufügung zweier Kreuze zur „stillenden Gottesmutter“.

2. Das Problem der Priorität

Ging es bisher um das Bibelbild im Verhältnis zum Wortlaut der Hl. Schrift oder des Dogmas, so kommen nun nachbiblische kirchliche Texte mit ins Spiel: Apokryphe Erzählungen, liturgische Texte, Predigten von Kirchenvätern, mittelalterliche Meditationen und Visionen, Liedstrophen und geistliche Spiele. Verbale Traditionen dieser volksfrommen Art sind für die Worthaltigkeit von christlichen Bildern mindestens ebenso relevant wie die kanonischen Bibelperikopen.

Die Problematik der Priorität möchte ich an Veränderungen der Geburtsikonographie beleuchten. „Seit dem Beginn des 14. Jahrhunderts fand in Westeuropa ... eine neue Darstellungsweise der Geburt Christi Verbreitung. Die Muttergottes wird nicht mehr bei der Krippe liegend, sondern in kniender Haltung vor dem auf dem Boden liegenden Jesuskind dargestellt."[31] Das ist so auffallend anders als die herkömmliche byzantinische und westliche Darstellungsform (Kind in der Krippe, Mutter im Wochenbett), daß sich die Frage aufdrängt, welcher neue theologische Grund stark genug gewesen sein mag, sich dem Druck der Bildkonvention dergestalt zu entziehen. Zwar gab es durch die Zisterzienser- und Franziskanerfrömmigkeit sowieso einen neuen Schub an inniger Versenkung in das Geschehen im Stall von Bethlehem ab dem 12. Jahrhundert, aber die Kunst wirkte dabei (zunächst) „retardierend, offenbar weil man der Bildüberlieferung hohes Alter und Autorität zuschrieb„[32]. Der springende Punkt ist nicht das anbetende Knien Marias vor dem Kind in der Krippe; das wird in den Meditationes vitae Christi des Ps-Bonaventura um 1300 beschrieben, kommt aber in der Kunst anscheinend auch früher vor.[33] Der ikonographisch springende Punkt ist, daß plötzlich die Krippe leer bleibt und das nackte Kind auf dem nackten Boden vor der kniend-anbetenden Muttergottes liegt. Dieses die Niedrigkeit Christi, seine Welt-Fremdheit radikalisierende Motiv geht auf die Visionen der hl. Birgitta von Schweden zurück. Sie unternahm ein Jahr vor ihrem Tod eine Pilgerfahrt ins Heilige Land. Am Weihnachtsfest 1372 hatte sie in der Geburtsgrotte zu Betlehem Visionen. Die betreffende Vision lautet (in einer altertümlichen deutschen Übersetzung[34] der lateinischen Version[35]): Nachdem Josef taktvoll die Geburtsgrotte verlassen und Maria die (wenigen) Geburtsvorbereitungen getroffen hatte, „kniete die Jungfrau mit großer Ehrerbietigkeit nieder und begann zu beten, den Rücken gegen die Krippe gerichtet, das Angesicht zum Himmel gegen Sonnenaufgang erho-

31 *Rainer Stichel*, Die Geburt Christi in der russischen Ikonenmalerei, Stuttgart 1990, S. 70.

32 *Stichel*, a.a.O., S. 71.

33 *Stichel*, S. 73.

34 Ausgewählte Offenbarungen der hl. Birgitta, übersetzt von A. Heuser, Köln 1851, S. 129 f; vgl. *Gertrud Schiller*, Ikonographie der christlichen Kunst, Bd. 1, Gütersloh 1966, S. 89.

35 Siehe *Stichel* (Anm. 31) S. 73, Anm. 330: Revelationes sanctae Birgittae, lib. VII, Kap. 21. Die Originalsprache ist das Schwedische.

ben. Mit erhobenen Händen und zum Himmel gerichteten Augen kniete sie, wie in der Betrachtung verzückt und von göttlicher Süßigkeit berauscht ... So gebar sie den Sohn, von dem so unaussprechliches Licht und Glanz ausging, daß die Sonne dem nicht zu vergleichen wäre; das Licht, das der Greis (Josef) hingestellt hatte, sah man gar nicht mehr, weil jener göttliche Glanz das Leuchten des materiellen Lichtes gänzlich zu Nichts machte; ... da hörte ich der Engel Gesänge, von wunderbarer Lieblichkeit und großer Süßigkeit; die Jungfrau neigte sogleich das Haupt, faltete ehrfurchtsvoll die Hände, betete das Kind an, und sprach: 'Sei willkommen, mein Gott, mein Herr, mein Sohn.' Das Knäblein weinte, und wand sich zitternd, wie vor der Kälte und der Härte des Bodens, auf dem es lag; es streckte die Glieder aus, als suche es Labung und die Liebe der Mutter. Da nahm ihn die Mutter in ihre Arme, drückte ihn an ihr Herz und erwärmte ihn an ihrer Brust, erfüllt von Freude und mütterlichem Mitgefühl."

Birgitta, die ja selbst acht Kinder zur Welt gebracht hatte, beschreibt dann weiter, wie Maria das Kind in weiße Tücher wickelt und wie danach Josef hinzukommt, kniend das Kind anbetet und vor Freude weint. Danach legten sie es in die Krippe und „beteten es kniend an, voll unendlicher Freude und Fröhlichkeit". Soweit der Birgitta-Text.

Die Auswirkungen dieser Visionen auf die polnische Geburtsikonographie hat übrigens Zdzislaw Kliś in seiner Dissertation untersucht, deren Ergebnisse er im Rahmen unseres Freundschaftsvertrages mit der Krakauer Päpstlichen Theologischen Akademie im November hier vorgetragen hat.[36]

Zurück zur Frage nach der Wort-Bild-Priorität: Selbst dieser scheinbar eindeutige Fall von Textpriorität ist problematisierbar: Man nimmt an, „Birgitta habe sich ... von bereits vorhandenen italienischen Bildern der Geburt Christi inspirieren lassen"[37]. In Rom, wo sie sich ja fast ein Vierteljahrhundert (1349-1373) aufhielt, habe es bereits ihrer Vision entsprechende Bilder gegeben. Auch unsere Visionen fallen nicht vom Himmel – oder, andersherum: Auch Maler können Visionäre sein.

Fazit: „Das neue Christgeburtsbild ist nicht von Birgitta geschaffen; aber ihre Vision und ihre Autorität haben das alte Bild im Bereich der abendländischen Kirche endgültig zerstört."[38] Birgittisch ist und bleibt das nackt auf dem blanken Boden liegende Kind und dessen Strahlenmandorla. Wie radikal das empfunden ist, sieht man daran, daß dieses Motiv in der Folgezeit in der Bildkunst „verwässert" wird, wenn das Kind etwa auf einem Mantelzipfel Marias liegt oder auf einer Schütte Stroh.

36 Vgl. *Zdzislaw Kliś*, Temat Bozego Narodzenia w Polskiej Sztuce Sredniowiecznej, Krakow 1994 (= Das Thema der Geburt Christi in der polnischen Kunst des Mittelalters; mit engl. Summary).

37 *Stichel* (s. Anm. 31), S. 73.

38 *Friedrich Gorissen*, Analyse und Kommentar zum Stundenbuch der Katharina von Kleve, Berlin 1973, S. 284.

Letztlich geht es hier nicht um Prioritätsfragen. Dafür hat der Religionspädagoge sowieso keine eigene Kompetenz. Es geht darum, daß wir nicht immer nur in der *einen* Richtung fragen und suchen dürfen, nämlich vom Wort zum Bild, sondern daß es sich um Wechselwirkungen handeln kann. „Die Erkenntnis, daß Bilder eine gegenüber Texten eigene Dynamik bzw. Botschaft entfalten führt jedenfalls über die platte 1:1-Bild-Text-Relation hinaus."[39] Wichtiger und interessanter dürfte die Frage sein, warum der neue Geburtsbildtyp – sei es im Wort *oder* im Bild – so überzeugend gewirkt hat. War es die mystisch-ekstatische Atmosphäre der Szene? Oder handelt es sich um Polemik gegen eine verharmlosende Idyllisierung der Geburts-Szene? Oder um beides in einem? Danach möchte ich weiter Ausschau halten, – und damit sind wir bei den Ausblicken.

B) Ausblicke

Ich werde Ihnen nun noch zwei Projekte vorstellen, die ich seit einiger Zeit betreibe und mit denen ich mich zukünftig intensiver beschäftigen könnte.

I. Die Sprache der Gebärden

Alte Bilder sind unseren Adressaten fremd. Eine Möglichkeit, den historischen Abstand und die emotionale Kluft zwischen uns und den „alten" Bildern zu überwinden und sich wirklich auf sie einzulassen, besteht in der speziellen Aufmerksamkeit für die Gebärdensprache der dargestellten Personen. Zwar ist auch die menschliche Gebärdensprache epochal und regional gesellschaftlich verschieden geprägt. Dennoch möchte ich die Hypothese aufstellen, daß die Gebärden der Figuren eines Bildes unseres Kulturkreises für heutige Menschen eine Zugangsmöglichkeit zum Bildsinn der vormodernen religiösen Kunst bieten. Der Blick auf die zahlreiche neuere Literatur zur Körpersprachlichkeit zeigt, daß bei unseren Zeitgenossen ein spürbar gestiegenes Interesse und eine neue Sensibilität für die nonverbale leibliche Ausdruckspalette von Menschen vorliegt.[40] An drei Beispielen soll meine Arbeitshypothese verdeutlicht werden.

1. Anastasis: Der vehemente Griff ans Handgelenk

Seit dem 8. Jahrhundert existiert eine theologisch und katechetisch geniale Bilderfindung, die nicht den Tod Jesu und seine Auferstehung je für sich zeigt, sondern im (Karsamstags-)Geschehen dazwischen beides ineins schauen läßt und dergestalt sichtbar macht, was Erlösung für die todverfalle-

[39] *Beat Brenk* (s. Anm. 24), S. 432.

[40] Zum Beispiel: *Vilém Flusser*, Gesten. Versuch einer Phänomenologie, Düsseldorf 1991; *Jean-Claude Schmitt*, Die Logik der Gesten im europäischen Mittelalter, Stuttgart 1992; *Ilsebill Barta Fliedl/Christoph Geissmar (Hg.)*, Die Beredsamkeit des Leibes. Zur Körpersprache in der Kunst, Salzburg/Wien 1992.

nen Menschen insgesamt und ganz handgreiflich bedeutet. Es ist die Ikone der Anastasis, die wir – in Verkennung ihrer Tragweite – leicht als bloßes Höllenfahrtsbild mißverstehen.

Die zentrale Geste auf allen Anastasisbildern ist der vehemente Griff Christi ans Handgelenk Adams; er fehlt nie. Von dieser Geste aus läßt sich das zunächst befremdlich anmutende Bild heutigen Adressaten erschließen.[41] „Der Griff des Auferstandenen um das Handgelenk Adams versinnbildet prägnant den Erlösungsakt; der neue Adam Christus rettet den alten Adam und führt ihn aus der Unterwelt in das Paradies."[42]

Der Griff ans Handgelenk[43] hat bis heute in unserer Lebenswelt seine praktische und spezifische Bedeutung; was er – im Unterschied zum partnerschaftlichen Handschlag bei einer Begrüßung oder Verabschiedung – ausdrückt, ist auch für heutige Heranwachsende leicht nachvollziehbar. Es ist immer noch die Art, wie Erwachsene kleine Kinder festhalten, etwa am Bahnsteig, wenn der Zug vorbeibraust. Es ist die vehemente Schutzgeste des „Großen" zugunsten des „Kleinen". So packt ein Rettungsschwimmer den Ertrinkenden am Handgelenk.

„Kein Ergreifen der Hand gibt dem Zugriff soviel Sicherheit wie der Griff ans Handgelenk. Mit ihm kann der Mensch Gewalt ausüben, Gewalt abwehren oder dem Schwachen Hilfe leisten."[44] Eine ambivalente Urgeste also, menschheitlich-allgemeingültig, hier im Dienst der Verkündigung einer Befreiung von der Allmacht des Todes ...

41 Vgl. ausführlich: *Günter Lange*, Kunst zur Bibel, München 1988, S. 228-239 (Lit.).

42 *Reinhold Lange*, Die Auferstehung, Recklinghausen 1966, S. 16.

43 *Walter Loeschke*, Der Griff ans Handgelenk. Skizze einer motivgeschichtlichen Untersuchung, in: *U. Schlegel/Cl. Zoege von Manteuffel (Hg.)*, Festschrift für Peter Metz, Berlin 1964, S. 46-73; *Ders.*, Art. Griff ans Handgelenk, in: Reallexikon zur Byzantinischen Kunst, Bd. 2 (1971), Sp. 940-944.

44 *Loeschke* 1964 (s. vorige Anm.), S. 46.

Zu einem bildkritischen Umgang mit dem Motiv gehört jedoch nicht nur die Einfühlung und der innere Nachvollzug des positiven Ausdrucksgehaltes der Geste. Es könnte ja sein, daß heutige Adressaten der Anastasis-Ikone sich gegen diese Art von „Ergriffensein" sträuben. Möglicherweise löst der Blick auf den vehementen Handgriff des Erlösers negative Assoziationen aus über die (gutgemeinte) Gewalttätigkeit Gottes – ausgeübt durch Christus mittels der Kirche. Vielleicht sträuben wir uns, weil wir uns doch nicht als so radikal erlösungsbedürftig empfinden. Nagelt uns das Bild nicht fest auf ein Maß an Erlösungs*sicherheit*, das nicht mehr unser Fall ist? Brauchen wir vielleicht eine neue, eher partnerschaftliche Geste, um unser Gottesverhältnis auszudrücken? Ist es vielleicht kein Zufall, daß sich der feste Handgriff im Westen zum Ende des Mittelalters lockert? Kurz und gut: Kann, soll, darf diese Geste heute noch verbindlicher Ausdruck des christlichen Erlösungsglaubens sein?
So führt die Wahrnehmung und Deutung einer einzigen starken und vielsagenden Geste in das Zentrum der Frage: Was heißt, wir sind erlöst?
Nebenbei sei erwähnt, daß die Gestik der rettenden Hand beim Anastasis-Motiv durch die Sprache der Füße kontrastiert wird. Der Urfeind des Menschen, der personifizierte Tod, liegt am Boden, greift aber noch mit seinen gefesselten Händen nach dem Fuß Adams. Der Auferstandene hat ihn nicht nur zu Boden gestürzt; er tritt auf ihn; er tritt ihn mit Füßen. Diese ausdrucksstarke Pose der „calcatio", hier aus der kaiserlichen Siegesikonographie ins Religiöse übertragen, steigert ihrerseits den rettenden Heilsgriff Christi. Auch diese barbarische Geste des „Herumtrampelns" auf einem Besiegten ist heutigen Adressaten unmittelbar verständlich. Eher ist den Menschen fraglich, ob die damit behauptete Wahrheit, der Tod sei erledigt, angesichts unserer Todeserfahrung zu verifizieren ist.

2. Der zwölfjahrige Jesus trotzt seinen Eltern

Ein anderes Beispiel zur „sprechenden" Gestik[45]. Simone Martini, der als sienesischer Maler an den Papsthof nach Avignon gewandert ist, malt dort 1342 die innerfamiliäre Auseinandersetzung in der Hl. Familie, nachdem Maria und Josef den Zwölfjährigen im Tempel wiedergefunden haben (Lk 2,41-52).
Martini stellt es anders dar als in der Bildtradition vorher und nachher. Entsprechend der Wort-Leserichtung beginnen wir mit der Bildlektüre links bei Maria. Sie ist auch darin „demütige Magd", daß sie sitzt. Das macht ihre durch Gebärde und Inschrift gestellte Frage eindringlicher. Was in einem Comic in der Sprechblase stünde, ist in dem aufgeschlagenen Büchlein in ihrem Schoß zu lesen: Fili, qui(d) fecisti n(obis sic): „Sohn, was hast du uns angetan?" Der vorwurfsvoll fragenden Hand der Mutter korrespondiert die Sprechhand Josefs. Seine Linke liegt fürsorglich auf Jesu Schulter, mit der rechten Hand verweist er vorwurfsvoll auf den Kummer der Mutter. Vorwurf, Kummer, vielleicht sogar Zorn spiegeln sich in Josefs Gesicht. Die weichen Faltenbahnen in

45 Vgl. *Günter Lange*, Konflikt in der Hl. Familie. Zu Simone Martinis Gemälde in Liverpool, in: KatBl 120 (1995), S. 867-870.

Josefs Obergewand laufen alle in seiner Sprechhand zusammen: Er wirbt gleichsam darum, Jesus möge sich auf Maria hin öffnen, statt wie eine Statue dazustehen und sich zu verweigern. Das Wechselspiel der beiden elterlichen Hände im leeren Raum vor dem Goldgrund ist der gestische Ausdruck des Besorgtseins der Verantwortlichen.

Umso renitenter wirkt Jesus. Er verschränkt die Arme. Er trotzt der elterlichen Autorität mit der Geste der Emanzipation Jugendlicher, und zunächst könnte jüngeren Betrachtern dieser Jesus als Identifikationsfigur für ihr Lebensgefühl dienen. Um dem Bild und seinem Anspruch ganz gerecht zu werden, dürfen wir allerdings nicht bei dieser „anthropologischen" Lesart stehenbleiben. Durch den zugehörigen Bezugstext erfolgt eine Klarstellung: Die sympathisch-menschliche Trotzhaltung der Arme und Hände ist zugleich Ausdruck des Einsseins mit Gott, Ausdruck einer höheren Hörigkeit, als sie sich den Eltern gegenüber gehört. Das an die Brust gedrückte (gleichsam „zu Herzen genommene") kleine rote Buch dürfte - gerade in Opposition zum offenen Buch auf dem Schoß der Mutter - stärkster Ausdruck für Jesu Bindung an den göttlichen Vater sein. Erst aus der hinzukommenden Textkenntnis läßt sich die Trotzhaltung Jesu theologisch qualifizieren: Was für jeden jüdischen Jungen ab seinem 13. Geburtstag als Bar Mizwa gilt, das nimmt der zwölfjährige Jesus in eminenter Weise vorzeitig in Anspruch: Er steht vor Gott auf eigenen Füßen - und bekräftigt das mit der Gebärdensprache seiner Hände.

Wenn mit Hilfe des Bibeltextes der Gottesbezug als ausschlaggebend für die Deutung erkannt ist, findet man dafür auch in der bildnerischen Machart An-

haltspunkte: Goldgrund, Nimben, gotisches Maßwerk und nicht zuletzt die beiden Serafim in den Zwickeln oben.

3. Jona: Die Aufforderung zur Umkehr

Viel wäre zu diesem Kolossal-Fresko an der Decke (1508-12) der Sixtinischen Kapelle, dort wo sie an die Weltgerichtswand grenzt, zu sagen und ist von kompetenten Beobachtern gesagt worden, besonders natürlich, seitdem die Decke in der ursprünglichen Brillanz der Farben zu sehen ist.[46] Michelangelos Prophet Jona gilt als „Höhepunkt der Malkunst"[47], aber seine formalen Qualitäten lasse ich jetzt beiseite und konzentriere mich auf die rhetorische Handgeste.

Am nächstliegenden scheint es, sie als zählend oder aufzählend und damit als argumentierend zu deuten. Auffällig ist, wie dabei der rechte, stark verkürzte Arm nach vorn weist, während der linke über die andere Hand hinweg nach hinten zeigt. Gestikuliert wird wie nebenbei, – verstohlen. Als „unwirsch" hat infolgedessen Matthias Winner diese Gebärde bezeichnet und gemeint, sie halte genau den „Moment der inneren Auflehnung" des Propheten fest: Eine Geste der Erbitterung des Frommen angesichts dessen, daß Gott sich der reuigen Heiden in Ninive erbarmt.[48] Das entspräche der Textlogik: „Gott reute das Unheil, das er ihnen angedroht hatte und er führte die Drohung nicht aus. Das mißfiel Jona ganz und gar, und er wurde zornig." (Jon 3,10b-4,1)

Und so kann der Kunsthistoriker von Einem sagen, dieser Jona unterm Rizinusstrauch rechne Gott trotzig seine Fehler vor.[49]

Der linke Arm, der nach hinten weisend auffallend stark betont ist, könnte auch an die vorhergehende Geschichte erinnern, daran also, woher Jona kommt: aus

46 Vgl. *Matthias Winner,* Jona: die Körpersprache, in: Die Sixtinische Kapelle, Solothurn und Düsseldorf 1993, S. 110 f; *Michael Rohlmann*, Michelangelos 'Jonas'. Zum Programm der Sixtinischen Kapelle, Weimar 1995.

47 *Rohlmann*, S. 9.

48 *Winner*, S. 162.

49 *Herbert von Einem*, Michelangelo. Bildhauer, Maler, Baumeister, Berlin 1973, S. 67 (s. *Rohlmann*, S. 53).

der Tiefe des Todes, aus der Unterwelt, die mit dem verschlingenden Meerungeheuer neben ihm ja eigentlich gemeint ist. Aus diesem 'Grab' hat Gott ihn lebendig herausgeholt (Jon 2,7 b); deshalb fungiert Jona auch als Typus für Christus.

Henry Thode hat seinerzeit in der Gestik des Jona diese christologische Pointe gesehen. Mit dem rückwärtsdeutenden Gestus wurden die Zeitgenossen Jesu (oder wir?) an die umkehrwilligen Niniviten erinnert. Das Vorwärtsdeuten der rechten Hand solle „diese Generation" (Mt 12,41) treffen ...

Alle diese Deutungen der Handsprache vernachlässigen nun aber den weiteren bildlichen Kontext. Wohin schaut Jona? Angesichts wessen drückt er sich dergestalt handsprachlich aus? Es ist die Episode der „Scheidung von Licht und Finsternis" aus dem ersten Schöpfungsbericht der Bibel (Gen 1,4). Das wirkt zunächst harmlos. Aber gerade die körpersprachliche Reaktion des Jona hat die Ausleger vermuten lassen, daß mit dieser ersten Scheidung zugleich die letzte Scheidung zwischen Gut und Böse in den Blick genommen werde, das göttliche Gericht am Jüngsten Tag.[50] Jonas doppelte Handbewegung entspräche dann der Scheidung zwischen Erwählten (Begnadeten) und Verworfenen (Verdammten). Damit würde sich die Theologie des Hl. Augustinus als Bezugstext auch dieser scheinbar rein visuellen Bildregie anbieten.

So könnte man schließlich – allgemeiner – in der rhetorischen Gestik des Bußpredigers eine besondere Aufforderung zur metanoia sehen; „Michelangelos Prophet zeigt mit der einen Hand zurück, mit der anderen jedoch zugleich in entgegengesetzter Richtung nach vorn, weist die Umkehr der Richtungen, die 'conversio', von dem Weg der Sünde hin zu Gott ..."[51]

Der Jona des Michelangelo ist nicht nur wegen seiner formalen Qualitäten, er ist auch wegen seiner gehaltlichen Vielschichtigkeit ein „Höhepunkt der Malkunst". Für religiöse Bildungsprozesse bietet sich dieses Beispiel an, weil hier in die Darstellung einer unauslotbar individuellen Figur soviel Allgemeines hineinspielt: Der alttestamentliche Jona und seine Typologie im Neuen Testament und in der Patristik; der Renaissancetyp des Künstlers und seine Sicht der Heilsfiguren; der existentielle Bezug des Rufs zur „Umkehr" für die Papstkirche damals und heute – aber all dies eben nicht in abstrahierender wissenschaftlicher Allgemeinheit, sondern höchst konkret, anschaulich, mitreißend.

Meine Vermutung lautet: Die Sprache der Handgebärde ist auch für heutige Adressaten nachvollziehbar. Einer religiös heterogenen Schülerschaft kommt die Vieldeutigkeit dieser Sprache entgegen. Sie ist ein Anreiz, sich auf ein Gebilde wie dieses tiefer einzulassen. Das heißt aber auch: „Alte" Bilder können offener, vielschichtiger und beziehungsreicher sein, als man zunächst meint.

50 So *Winner*, S. 162; vorher *Ester Gordon Dotson*, An Augustinian Interpretation of Michelangelo's Sistine Ceiling, in: The Art Bulletin 61 (1979), S. 245-249.

51 So das Fazit bei *Rohlmann* (s. Anm. 46), S. 37.

II. Säkularisierung oder Intensivierung der Fleischwerdung des Wortes?

Mein zweiter Ausblick gilt der Übergangsperiode zwischen Mittelalter und Neuzeit. Ist es richtig, die Veränderungen in der religiösen Kunst dieser Zeit mit Begriffen wie „Verweltlichung" oder „Säkularisierung" zu kennzeichnen? Das ist die Ausgangsfrage.

- Wenn beispielsweise solche markanten Transzendenzhinweise wie Goldgrund und Nimbus zuerst reduziert werden und dann ganz entfallen auf religiösen Bildern;
- wenn statt der spirituell begründeten „Bedeutungsgröße" des Heilspersonals deren anatomisch richtige Darstellung Platz greift;
- wenn statt der „Bedeutungsperspektive" oder auch der umgekehrten Perspektive, wir wir sie von Ikonen kennen, die Zentralperspektive dominiert, und d.h. die empirische Erfahrung, das optisch-sinnliche Erlebnis des betrachtenden Subjekts;
- wenn biblische Szenen in zeitgenössisch bürgerliche, ausgesprochen profane und private Räume verlegt werden und die Personen zeitgenössische Alltagskleidung tragen;
- wenn der Anblick des „Nackten" nicht mehr als schamlos, sondern als erfreulich gilt;
- wenn auch auf „frommen" Bildern vornehmlich irdische Realität wahrgenommen, naturgetreu herausgestellt und damit nobilitiert wird;
- wenn die Kunst insgesamt sich ihrer religiösen Funktion entzieht und ästhetische Autonomie beansprucht,

so drängt sich der Eindruck einer Säkularisierung auf: der Eindruck einer zunehmenden Verabschiedung der westlich-abendländischen Kunst von der Wirklichkeitsdeutung der christlichen Religion. Was prima vista wie Verweltlichung oder Autonomwerdung der Kunst aussieht, könnte sich jedoch bei näherem Zusehen in Einzelwerken als neue, diesseitigere und welthaltige Form von Spiritualität erweisen, theologisch ausgedrückt: als eine neue, indirekte Art der Realisierung der Heilsgeschichten, als ein notwendiger Inkulturationsschub des Glaubens, letztlich als Folge und Intensivierung der Fleischwerdung des Wortes Gottes (Joh 1,14).

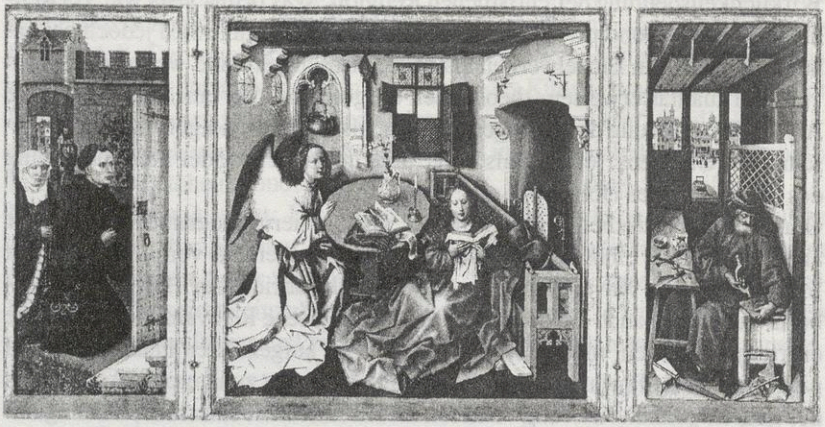
Ohne den theoretischen Hintergrund der Säkularisierungsdebatte hier auch nur andeutungsweise einbringen zu können – katholischerseits von Johann Baptist Metz über Franz Xaver Kaufmann bis zu Karl Gabriel oder Hans Georg Ziebertz – und ohne auch die hohe religionspädagogische Relevanz dieser Debatte erörtern zu können, möchte ich annehmen: Die aufgezählten Phänomene sind nicht einfach als Profanisierung oder Religionsverlust zu interpretieren, wie es der Begriff „Säkularisierung" unterstellt. Kirchlichkeit einerseits, Gläubigkeit oder Religiosität andererseits sind zu unterscheiden; Rückgang des kirchlichen Einflusses und dogmatischer Eindeutigkeit heißt nicht automatisch „Transzendenzlosigkeit„. Die Hypothese lautet: Was wie Säkularisierung aussieht, ist in

manchen Fällen eine neue Form, Religion ins Weltliche zu transponieren und damit die profane Erlebnis- und Erfahrungswelt als religionshaltig darzustellen. Gerade dies ist eine dem Religionspädagogen höchst willkommene Vor-Gabe.

Die Globalhypothese müßte nun an möglichst vielen Einzelbeispielen erprobt, verifiziert oder falsifiziert werden. In bisher zwei Fällen habe ich die Sache probiert; diese beiden Beispiele möchte ich Ihnen vorstellen – in der sicheren Annahme, daß es noch viele solcher „Funde" in der frühneuzeitlichen Kunst zu machen gäbe. Auch hier gilt, daß der Praktische Theologe von dem Diskurs der Kunstwissenschaftler profitiert. Es täte den Theologen, die um Modernisierungs-, Differenzierungs- und Säkularisierungstheorien ringen, sicher gut, wenn sie die diesbezüglichen Kontroversen der Kunsthistoriker einbeziehen würden.

1. Meister von Flémalle: Verkündigung in der Wohnstube

Im 15. Jahrhundert vollzog sich im religiösen Genre ein einzigartiger Vorgang: Die niederländischen Maler „brachten die Welt der leblosen Dinge zum Sprechen" – wohlgemerkt: zum heilsgeschichtlich bedeutsamen Sprechen.[52] Das Verkündigungs-Triptychon des Meisters von Flémalle von ca. 1430 bezieht sich, wie alle Verkündigungsbilder vor ihm, auf die einschlägige Perikope Lk 1,26-38. Aber der Maler vergegenwärtigt sich und uns dasselbe erzählte Heilsgeschehen in einer noch nie dagewesenen Weise. Das Bild revolutionierte die Seh- und Verständnisart dieses Textes. Die Personen und ihre Interaktion bleiben gleich, aber der Ort, an dem das geschieht, ist neu: ein bürgerliches Wohnzimmer! Die erste moderne Interieurdarstellung in der Kunst (Otto Pächt)!



52 Vgl. *Ernst Guldan*, Eva und Maria. Eine Antithese als Bildmotiv, Graz/Köln 1966, S. 69 f; vgl. *Hildegard Erlemann*, Die Heilige Familie. Ein Tugendvorbild der Gegenreformation im Wandel der Zeit. Kult und Theologie, Münster 1993, S. 60 u.ö.

Als ich 1993 in New York war, habe ich in The Cloisters, der Mittelalterabteilung des Metropolitan Museum of Art, lange vor dem kleinformatigen und subtil gemalten Dreitafelbild[53] gestanden. Der Raum, in dem es als einziges Gemälde hängt, ist ringsum möbliert mit lauter Gegenständen, die denen des Bildes gleichen: Sitzbank, Waschgeschirr, Kerzenleuchter usw. Sofort ist evident: Ein gut ausstaffiertes, wenn auch etwas beengtes, weil vollgestopftes reales Wohnzimmer wird dargestellt. Aber deutlich ist auch: Die Darstellung im Gemälde gibt den Alltagsdingen eine Präsenz und Brillanz, die sie außerhalb des Bildes gar nicht haben.

Bedeuten die vielen Dinge religiös etwas über ihren Funktionssinn hinaus? Um diese Frage ist eine Flut von kunstwissenschaftlicher Deutungsliteratur entstanden. Um sie zu sichten, habe ich seinerzeit in der Hertziana in Rom mehr als eine Woche gebraucht.

Unbestritten ist die Deutung der traditionellen Elemente, also etwa der Lilie. Die Art des Miteinanders von Codex und Rolle auf dem Tisch macht schon neugieriger. Der aufgeschlagene Codex liegt auf der entfalteten Rolle – spiegelt sich hier das Verhältnis von Neuem und Altem Testament? Aber was bedeutet die soeben erlöschende Kerze? Übrigens die erste exakte Darstellung von Rauchschwaden in der Kunst! Hat es etwas zu bedeuten, daß der Kamin erloschen ist? Und daß eine Kerze auf dem Kaminsims fehlt? Daß Maria vor der Bank hockt, statt vernünftiger Weise auf ihr? Daß sie in Rot statt in „ihre" Farbe Blau gekleidet ist? Vor allem: Daß sie den Engel gar nicht wahrnimmt, ist unerhört in der Verkündigungsikonographie. Und Josef nebenan in der Werkstatt bei der Arbeit. Was bearbeitet er da eigentlich? Und haben die zwei Mausefallen, eine auf dem Tisch, die andere „im Schaufenster„ einen tieferen Sinn? Genügt es wirklich zu erklären, all dies deute an, daß es in diesem Haushalt peinlich sauber und hygienisch vorbildlich zugeht?

Ich könnte die Reihe der Fragen noch fortsetzen. Das Problem ist nicht nur, für diese oder jene Einzelheit einen „Mehrwert" an Sinn auszumachen, sondern die Frage ist letztlich, ob es einen übergeordneten Gesamtsinn gibt. Ich habe mich bisher[54] an den Versuch angelehnt, der ein striktes Adventsbild darin sehen möchte, den letzten Moment „sub lege" bevor die neue Epoche „sub gratia" zu leuchten beginnt.

Statt das näher auszuführen, möchte ich die mir zuletzt bekanntgewordene Gesamtdeutung zitieren, die darauf hinausläuft, durch dieses Triptychon werde, sozusagen als Subtext, die Josefsehe propagiert.[55]

Danach sei das auffällige Symbol der Mausefalle auf Josefs Verhältnis zu Maria zu beziehen. Nach Auffassung mittelalterlicher Theologen habe die

53 Vgl. Lexikon der Kunst, Leipzig 1987, Bd. 1, S. 759.

54 Vgl. *Günter Lange*, „Verkündigung an Maria". Ein rätselhaftes Bild des Meisters von Flémalle, in: KatBl 118 (1993), S. 778-785.

55 Felix Thürlemann, nach *Hans Belting, Christiane Kruse*, Die Erfindung des Gemäldes. Das erste Jahrhundert der niederländischen Malerei, München 1994, S. 80; 166 f. Das von Belting-Kruse benutzte Manuskript von F. Thürlemann ist m.W. bisher nicht erschienen.

„Schein- Ehe", die Josef mit Maria führte, als List gedient, „um den Teufel in die Falle zu locken. Die wahren Umstände der Menschwerdung sollten auf diese Weise vor ihm verborgen werden. Damit ist ein Thema formuliert, das in verschiedenen Bildmotiven des Triptychons symbolisch verschlüsselt ist und das Hauptbild der Verkündigung mit dem Joseph-Flügel inhaltlich verbindet: Die Konfrontation der nichtvollzogenen Ehe mit Marias wahrer Vereinigung mit dem Hl. Geist, aus welcher der Gottessohn entsprang. Auf die Enthaltsamkeit der Eheleute deutet zunächst, daß sich Maria und Joseph in getrennten Räumen aufhalten. Im Verkündigungsbild kehren sich auf den Armlehnen der Bank die Figuren des Löwen, ein Symbol männlicher Stärke, und des Hundes, ein Zeichen weiblicher Treue, den Rücken zu, was auf die Distanz der beiden Geschlechter verweist. Die gleiche Bedeutung haben die voneinander abgewendeten Konsolfiguren von Mann und Frau am Kaminsims. Die Kerze, die Maria vom Leuchter über der Männerfigur genommen und als Leseleuchte auf den Tisch gestellt hat, bezeugt, daß Maria ihren ehelichen Pflichten entsagt hat. Im Bild deutet die Kerze auf die Brautkerze, welche der als Flatus domini dargestellte Hl. Geist gelöscht hat, um seine Hochzeit mit der Jungfrau zu besiegeln.

Auf dem rechten Flügel ist Joseph damit beschäftigt, Löcher in ein Holzbrett zu bohren. Die Identifikation des Objekts bereitete den Interpreten Schwierigkeiten, obwohl es dem Ofenschirm auf der Mitteltafel ähnelt. Der Ofenschirm dient dem Schutz vor der Hitze des Feuers, ein altes Symbol der fleischlichen Liebe, auf die Maria und Joseph verzichten."[56] Soweit die neueste Deutung. Wichtig ist mir nicht so sehr, ob sie wirklich recht hat. Wichtiger scheint mir, daß hier die Welt der leblosen und unscheinbaren Alltagsdinge religiös sprechend wird.

Die Vieldeutigkeit solcher alltäglichen Objekte ist für die Bilddidaktik keine crux, sondern eine schöpferische Herausforderung. Wichtiger als alle Einzeldingdeutung ist die Erfahrung, daß die sichtbare Welt, ohne an ihrer Realpräsenz zu verlieren, zugleich metaphorisch „wie ein Buch" zu lesen ist. Hier wird die Ur-Häresie widerlegt, Gott könne nur dadurch in der Welt zum Zuge kommen, daß das Irdische zurücktrete – als ob Gott und Welt miteinander konkurrierten.

2. Velázquez: Katechese in der Küche

Das letzte Bildbeispiel stammt aus der Frühphase des spanischen Malers Velázquez. Es ist von 1618, also fast 200 Jahre jünger als das gerade betrachtete flämische Werk. In der Festschrift zu Hermann Josef Pottmeyers 60. Geburtstag habe ich das Säkularisierungsproblem anhand dieses Einzelfalls ausgiebig besprochen.[57] Hier nur das Resümee, das zugleich meine weitere Suche nach solchen religionspädagogisch interessanten Beispielen beflügelt.

56 *Belting/Kruse* (s. vorige Anm) S. 167.

Es handelt sich um eine Küchenszene, in die als „Bild im Bilde" Christus bei Maria und Martha (Lk 10,38-42) eingeblendet ist. Die Frage ist schlicht und einfach: Was hat diese biblische Einblendung für das Alltagsgeschäft im Vordergrund, in der Küche, zu bedeuten? Ist sie nur fromme Garnierung, Zugabe, oder gibt sie der Küchenszene eine neue, theologisch relevante Bedeutung? Tonangebend war lange Zeit das verneinende Urteil Carl Justis von 1888: „Die Gleichgültigkeit gegenüber dem religiösen Stoff zeigt sich frappant in einem Bildchen, wo wirklich die heilige Geschichte zum Anhang eines Küchenstücks gemacht ist."[58]

Martin S. Soria sieht statt dessen 1949 in der religiösen Deutung des Bildes dessen eigentliches Thema. Er beruft sich auf einen Text der Hl. Teresa von Avila. Dort spricht Teresa Küchenschwestern Mut zu, die darüber traurig sind, daß sie bei ihrer Arbeit „nicht genug über die Großtaten des Herrn" nachdenken können. Teresa erwidert, es gebe keinen Grund zum Traurigsein; der Herr sei „auch zwischen den Kochtöpfen" zugegen.[59]
Ohne diesen zufälligen Text-Fund überbewerten zu wollen, zeigt sich, daß es sich jedenfalls nicht um ein Genre-Bild handelt, sondern um ein Exempel, ein Lehr-Stück: Das Zueinander von Vordergrund und Hintergrund enthielte die diskrete Aufforderung, die Botschaft Jesu in der zeitgenössischen Arbeitswelt zu berücksichtigen. Die verdrießliche Miene der jungen Frau wäre dann Anlaß

57 *Günter Lange*, Säkularisierung oder Realisierung? Zur Strittigkeit religiöser Weltdeutungen in Bildern, in: *Wilhelm Geerlings/Max Seckler (Hg.)*, Kirche sein. Nachkonziliare Theologie im Dienst der Kirchenreform, Freiburg 1994, S.443-452.

58 *Carl Justi*, Diego Velázquez und sein Jahrhundert, Leipzig ^{2}1991, S. 74 f.

59 Teresa von Avila, herausgegeben, eingeleitet und übersetzt von U. Dobhan, Olten 1979, S. 199-206; vgl. *M. S. Soria*, An Unknown Early Painting by Velázquez, in: The Burlington Magazine 91 (1949), S. 123-128.

oder Folge des belehrend-hinweisenden Zeigefingers der alten Frau. Dieser starke Gestus, in dessen Verlängerung die Maria-Martha-Szene liegt, drängt geradezu auf die Korrelation von Vordergrund und Hintergrund. So resümiert Wilhelm Messerer als Kunstwissenschaftler den Gehalt des Bildes: „Die ältere, wissende Frau weist die junge 'Martha' in ihrer Geradheit, Aktivität und Dingverhaftung auf die Maria-Martha-Szene und ihre Lehre hin: 'Du kümmerst Dich um vieles; Eins ist not' ... Die beiden Figuren sind dabei, den Sinn der Bibelstelle in ihr Dasein hineinzunehmen. Die alte Frau ist ganz davon erfüllt, bei der Jungen sieht man zwar kein Annehmen der Lehre, aber doch ein Aufmerken, ein Angesprochensein. Eben das gibt den Figuren ihre Menschlichkeit ... Nicht um eine Säkularisierung des religiösen Themas also handelt es sich in dem Martha-Bilde, sondern um eine Durchdringung der Profandarstellung mit religiösem Gehalt."[60]

Ohne die Autorität Messerers in Frage stellen zu wollen, bleibt die Frage, ob dieses klare Urteil, dem der Religionspädagoge gern vertrauen möchte, nicht doch den Schwebezustand der Bildwahrheit verleugnet. Das Gemälde spiegelt auf seine Weise die Beweisnot des Theologen in der modernen Welt, konkret: des Religionslehrers in der öffentlichen Schule. Der Theologe im Religionslehrer versucht, die biblische Botschaft zu korrelieren mit Alltagswirklichkeit seiner Schüler. Er macht einen spirituell relevanten Deutungsvorschlag. Zwingend, die Skepsis seiner Adressaten bezwingend, ist diese Deutung nicht. Was im Unterricht sonst passiert, kann auch angesichts dieses Bildes geschehen: Daß sich einer aus dem „Kreis der Spötter" (Ps 1,1) erhebt und sagt: Vielleicht ist die junge Frau nur deshalb den Tränen nahe, weil sie Zwiebeln bearbeitet? Vielleicht enthält ihr Hantieren mit dem Stößel im Mörser eine sexuelle Anspielung, die gar nichts mit der religiösen Deutung zu tun hat? Vielleicht gibt die alte Frau der Jüngeren nur einen ökotrophologischen Hinweis?

Mit anderen Worten: Zur Glaubensvermittlung heute gehört die Erfahrung, daß die Sichtweise des Glaubens in der weltlich gewordenen Welt immer nur eine unter mehreren möglichen Lesarten ist. Gerade weil Velázquez nach meiner Überzeugung versucht hat, Religion in die profan gewordene Bildwelt hinein zu vermitteln, schließt die gläubige Lesart andere, sogar banale Interpretationsmöglichkeiten nicht ganz aus. Die religiöse Deutung dieses Bildes und der Wirklichkeit überhaupt bleibt letztlich strittig. Eine argumentativ lebendige Theologie und der entsprechende Religionsunterricht sind dazu da, sich in den Streit um die Wirklichkeit einzumischen. Daran möchte ich mich – auch nach meiner Emeritierung – anhand von Bildauslegungen beteiligen.

Meine Damen und Herren, lassen Sie mich mit einem rhetorischen Schlenker schließen. In der Reihe „Fontes Christiani", die in diesem Hause im 6. Stock konzipiert und redigiert wird, erschien als letzter Band eine Dank-Rede an Ori-

60 *Wilhelm Messerer*, Figur und Bildinhalt im Werk von Velázquez, in: *Ders.*, Vom Anschaulichen ausgehen. Schriften zu Grundfragen der Kunstgeschichte, Wien 1992, S. 201f. Vgl. neuerdings *José López-Rey*, Velázquez, Köln 1996, Bd. 1, S. 24 f; Bd. 2, S. 22.

genes, gehalten von seinem Schüler Gregor dem Thaumaturgen. Seine Rede endet mit dem Satz: „Wenn wir auch nichts gesagt haben, was dem Thema angemessen war, so haben wir doch nicht völlig geschwiegen."[61] Ich danke Ihnen für Ihre Geduld und Ihre Aufmerksamkeit.

Nachwort (Januar 1999)

Die in der Vorlesung gezeigten ca. 30 Bildbeispiele können hier nicht adäquat abgebildet werden. Die beigefügten Strichzeichnungen und Miniwiedergaben sind nur ein Behelf.

Zwei Jahre nach der Abschiedsvorlesung sind auch einige Literaturhinweise zu aktualisieren. Zum Beispiel weiß ich über den Einfluß von gemalten Bildern auf die Visionen von Mystikern inzwischen einiges mehr. Vgl. zu Katharina von Siena: *M. Meiss*, Painting in Florence and Siena after the Black Death, Princeton N.Y. 1951, S. 105-107. Zu Teresa von Avila: *Victor I. Stoichita*, Das mystische Auge. Vision und Malerei im Spanien des Goldenen Zeitalters, München 1997, S. 47f. u.ö.

Die Literatur zur körpersprachlichen Ausdrucksweise in der Kunst (s. Anm. 40) wäre zu ergänzen, z.B. durch: *Jan Bremmer/Herman Roodenburg (Hg.)*, A Cultural History of Gesture. From Antiquity to the Present Day, Cambridge 1994; *Moshe Barasch*, Giotto and the Language of Gesture, Cambridge 1987; *Silvia Schroer/Thomas Staubli*, Die Körpersymbolik der Bibel, Darmstadt 1998.

Zur Frage der „Säkularisierung vs. Intensivierung" wäre neuerdings u.a. auf *Jörg Traeger*, Renaissance und Religion, München 1997, hinzuweisen. In dieser Monographie stellt der theologisch beschlagene Regensburger Kunstwissenschaftler am Beispiel von Raphaels „Sposalizio" (die Verlobung Marias mit Josef) die spezifisch religiöse Potenz eines typischen Renaissancebildes heraus (strittig ist höchstens, ob das derart generalisierbar sei, wie der Buchtitel suggeriert).

Zu Anmerkung 55 ist nachzutragen, daß das Buch von Felix Thürlemann inzwischen erschienen ist unter dem Titel: Robert Campin – Das Mérode-Triptychon, in der Reihe „kunststück" (FischerTb 12418), Frankfurt 1997.

Farbige Reproduktion einiger Bildbeispiele in den „Katechetischen Blättern":
zu B.I.1. (Anastasis): KatBl 105 (1980), S. 419-428
zu B.I.2. (12j. Jesus): KatBl 120 (1995), S. 867-870
zu B.II.1. (Verkündigung): KatBl 118 (1993), S. 778-785
zu B.II.2. (Maria/Martha): KatBl 122 (1997), S. 332-338

61 *Gregor der Wundertäter*, Dankrede an Origenes, in: Fontes Christiani, Bd. 24 (1996), S. 209.

Wolfgang Nastainczyk

Re-Visionen.

Aufwachsen und Christseinlernen unter dem NS- und dem DDR-Regime in Rückblick und Ausblick[1]

1. Kinderseelsorgestunden – eine kreative Notmaßnahme der katholischen Kirche in Hitlerdeutschland

1.1 *Aufwachsen und Christwerden im nationalsozialistischen Deutschland*
Biographien dieses Zuschnitts erhielten zum frühestmöglichen Zeitpunkt einen bezeichnenden Auftakt. In seiner ersten Regierungserklärung trug Adolf Hitler (1889-1945) am 23.03.1933 kurz nach seiner „Machtergreifung" nämlich auch das Versprechen vor: „Die nationale Regierung wird in Schule und Erziehung den christlichen Konfessionen den ihnen zukommenden Einfluß einräumen." Diese Zusage, durch Protokolle zweifelsfrei belegt, fand in offiziösen Pressewiedergaben jedoch keinen Niederschlag. So verschwieg sie etwa der parteiamtliche „Völkische Beobachter".[2] Im Nachhinein erscheint dieser Vorgang als Ouvertüre für die Bildungs- und Kirchenpolitik des NS-Regimes und ihre Folgen. Deren Verlauf kann hier und jetzt naturgemäß nur exemplarisch angedeutet werden. Zu diesem Zweck seien zunächst zwei Leitlinien nationalsozialistischer Schulpolitik mit einigen ihrer Kontexte in Erinnerung gerufen. Diese Trends werden einleitend jeweils begrifflich bestimmt. Dann werden sie anhand beispielhafter Gesetze und sonstiger Maßnahmen belegt. Schließlich veranschauliche ich sie durch eigene Erfahrungen.

1.2 Als „Bewegung" mit revolutionärem Selbstverständnis suchte sich das NS-Regime einmal ein *systemkonformes Bildungswesen* zu schaffen.
1.21 In dieser Absicht gestaltete es vorab das Schulsystem zielstrebig um, welches ihm die verhaßte Weimarer Republik hinterlassen hatte.
1.22 Die Basis dafür legte NS-Deutschland mit dem „Gesetz über die Neuordnung des Reiches" vom 30.01.1934.[3] In seinem Gefolge konnte der föderative Aufbau des deutschen Staatswesens mit seinen pluralen kulturellen Traditionen zentralisiert und „gleichgeschaltet" werden.[4] Wichtiges Instrument dieser Hierarchisierung war das „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung". Dieses wurde am 01.05.1934 tätig. An seiner Spitze stand von diesem Tag an bis zum Ende der NS-Herrschaft Bernhard Rust (1883-1945), zuvor Studienrat und Gauleiter. Joseph Goebbels (1897-1945)

[1] Abschiedsvorlesung vom 12.11.1997, Universität Regensburg; vorab veröffentlicht in: Regensburger RU-Notizen 17 (1998), 1-18.

[2] Nach: *H. Müller* 1963, 72f; vgl. dazu Paragraph 24 des Programms der NSDAP vom 25.02.1920; Kommentare dazu in: *H. Müller* 1963, 6; 22; 30f.; *R. Eilers* 1963, 22f.; *J. Maier* 1993, 105.

[3] Nach: *R. Eilers* 1963, 54f; vgl. RGBl 1934 I, 75.

[4] Vgl. zu Vorgängen und Grundlagen dieses Prozesses: *R. Eilers* 1963, 54f.

hat diesen Mitstreiter in einer Tagebuchnotiz einmal als „Steißtrommler", aber „sonst ordentlich" charakterisiert .[5]

- Außer der zuständigen Bürokratie griffen noch zahlreiche andere „Hoheitsträger" und Einrichtungen in das Bildungssystem Hitlerdeutschlands ein. Einmal war dies Hitler selbst mit Grundsatzerklärungen, „Führerbefehlen" und „Sonderaufträgen".[6] Ständig wachsenden Einfluß nahm sodann der „Reichsleiter" und Minister Martin Bormann (1900-1945), ein militanter NS-Ideologe und Kirchengegner.[7] Weiterhin entwickelten sich Hitlerjugend[8] und Wehrmacht[9] immer stärker zu Mitgestaltern, aber auch zu Konkurrenten der Schulen und ihrer pädagogischen Aufgaben. Höhepunkt einer Tripleallianz dieser Kräfte, welche die Schule als pädagogischen Schonraum pervertierte, war die Einrichtung und paramilitärische Verwendung der Luftwaffenhelfer. Zu dieser uniformierten Hilfstruppe wurden alle über 15 Jahre alten Oberschüler nach dem 11.02.1942 eingezogen.[10]
- Diese Einflußgrößen in ihrem Mit- und Durcheinander bezielten und bewirkten einerseits jene „Erfassung" von Heranwachsenden und pädagogischem Personal, auf welche das NS-System setzte. Gerangel um Zuständigkeiten, unterschiedliche Interessen und Rivalitäten führten aber auch zu wechselseitigen Blamagen und Blockaden der Herrschenden. Ein Beispiel dafür war die heftige Brieffehde zwischen Erziehungsminister Rust und Dr. Robert Ley (1890-1945), dem „Reichsleiter" der „Deutschen Arbeitsfront", über die Adolf-Hitler-Schulen im Januar 1937.[11] Durch solche Machtkämpfe ergaben sich sogar Protektion und Widerstandsnischen für manchen Systemverweigerer.
- Zielstrebig drängten die NS-Machthaber sodann die öffentlichen Bekenntnisschulen und christlichen Traditionen im Bildungswesen überhaupt zurück.[12] Das freie Schulwesen und Internate, Domänen der Großkirchen, wurden benachteiligt, ausgezehrt oder übernommen.[13]
- International anerkannte Vorzüge des deutschen Bildungswesens wurden beseitigt. Beispielsweise waren das Frühformen akademischer Lehrerbildung,[14] ferner Bezeichnung, neunjährige Dauer und Vorrangstellung des

5 Nach: *R. Eilers* 1963, 54-65; 112-114; *H.-J. Gamm* 1964, 125-129; Zitat: 125.

6 Beispiele und Belege dazu bietet *R. Eilers* 1963, 106-108.

7 Nach: R. Eilers 1963, 108-111; *H.-J. Gamm* 1964, 125; *F. Zipfel* 1965, 226; 259; *G. Lewy* 1965, 278f.; *W. Damberg* 1986, 231, Anm. 73.

8 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 121-126, *H.-J. Gamm* 1964, 304-360.

9 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 126f; *J. Maier* 1983, 252.

10 Vgl. dazu *G. Deschner* o.J., 525.

11 Vgl. dazu: *H. J. Camm* 1964, 133f.

12 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 85-92; *J. Maier* 1983, bes. 44-76; *W. Damberg* 1986, bes. 129-179; *J. Kuropka* 1987; *J. Dikow* 1989; *A. Lange-Stuke* 1989, bes. 61-64; *W. Chrobak* 1995; *T. Siegert* 1995; *W. Ziegler* 1995.

13 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 92-98; *H. Müller* 1963, 7-397 passim; *E.C. Helmreich* 1966, 224-229; *W. Damberg* 1986, bes. 215-231; *J. Dikow* 1989; *A. Lange-Stuke* 1989, bes. 61-87; *J. Maier* 1993, bes. 111-119.

altsprachlichen Zweigs der Gymnasien,[15] vorzüglich aber die Eigenprägung jüdischer Schulen bis zu deren Vernichtung im Vorfeld des Holocaust.[16]

- Endlich schuf sich der NS-Staat ein eigenes Eliteschulsystem in Gestalt von „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten", von „Adolf-Hitler-Schulen" sowie der „NS-Deutschen Oberschule" in Feldafing.[17]

1.23 Viele dieser Entwicklungen wurden mir augenfällig, war ich doch Lehrerskind und lebte mit meiner Familie in einer Stadt mit vielen Bildungstraditionen. Am Portal des ältesten und bedeutendsten Gymnasiums meiner Heimatprovinz Oberschlesien, an welchem mein Vater tätig war, wurde die Bezeichnung „katholisch" entfernt. In Umrißlinien seiner Metallbuchstaben blieb dieses Epitheton einer Jesuitengründung aber noch lange sichtbar.
Schüler dieser Anstalt von fürstbischöflichem Glanz, in der ich seit Kleinkindtagen praktisch daheim war, durfte ich nie werden. Auch sie wurde nämlich 1940 in eine „Deutsche Oberschule" umgewandelt, während ich ein humanistisches Gymnasium besuchen wollte und sollte. Christlicher Bildschmuck in Schulen und religiöse Rituale von Schulfeiern, die ich kannte, verschwanden auch in meiner Heimatstadt, deren katholischem Gepräge zum Trotz. An ihre Stelle traten NS-Produkte. Erhalten blieb in der alten Bischofsresidenz Neisse freilich das erzbischöfliche Gymnasialkonvikt. In diesem Internat war nach dem Ersten Weltkrieg die Gemeinschaft „Quickborn" entstanden. Sein Bestehen sicherte den höheren Jungenschulen der Stadt eine Kernschar engagierter katholischer Schüler und trug ihr einen befähigten Jugendseelsorger ein. Ein hochgeschätzter geistlicher Studienrat wiederum, den die Nazis natürlich beargwöhnten, konnte bis 1944 in der herrlichen barocken Gymnasialkirche Gottesdienste mit großem Zulauf halten und auf deren Areal Jugendarbeit leisten. 1944 wurde diese Kirche jedoch beschlagnahmt und fortan als Lagerhalle genutzt.[18] Einem Angehörigen meines Jahrgangs blieb in jener Endzeit des Nazireiches mit ihren Kriegswirren freilich nicht viel Zeit zu Spiel und Kirchgang. Dafür sorgte bereits der „Dienst" im Jungvolk. Wie es das „Gesetz über die Hitlerjugend" vom 01.12.1936 festgelegt hatte, wurde ich wie „die gesamte deutsche Jugend"[19] als Zehnjähriger von dieser Kinderstufe der HJ erfaßt. Jeden Mittwoch- und Samstagnachmittag hatte ich daraufhin mehrstündigen „Dienst" abzuleisten.
Nicht selten gab es noch zusätzliche Pflichtveranstaltungen der HJ an Sonntagen und in Ferienzeiten, etwa in Form von Pfingstlagern. Zumeist bedeutete

14 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, bes. 57; 68f.; *H.-J. Gamm* 1963, 207-236.
15 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 59f.
16 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 98.103:; *E.C. Helmreich* 1966, 249-264.
17 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 41-49; *H.-J. Gamm* 1964, 384-428.
18 Vgl. dazu: *W. Harendza* 1974, bes. 30-32.
19 Vgl. den Text dieses Gesetzes in: *H.-J. Gamm* 1964, 304; Erklärungen dazu: 305-323; vgl. *A. Klönne* 1957.

das vormilitärischen Drill, besonders Marschieren unter gröhlendem Absingen martialischer Lieder, Wehrertüchtigung und „Schleifschikanen" von Führern.
Unangenehm sind mir Geländespiele mit vielfach blutigen Raufereien im Gedächtnis geblieben. In sogenannten Heimstunden dagegen konnten wir auch Volkslieder singen und Abenteuerbücher lesen, selbst solche aus katholischem Milieu. Im Jahr 1944 mußte ich als Unterführer allerdings, inzwischen in der Provinzhauptstadt Oppeln ansässig, die etwa zehn Mitglieder meiner „Jungenschaft" vor jedem Dienst uniformiert schriftlich benachrichtigen gehen, eine mir bereits damals widerwärtige Maßnahme von Sozialkontrolle. Wohl wegen meiner damals goldblonden Haare und einer durchdringenden Stimme wurde ich einmal „vorerfaßt" und hätte in einer Adolf-Hitler-Schule landen können. Vermutlich wegen der politischen Unzuverlässigkeit meiner Familie, meines Ministrantendienstes und meines geringen Ehrgeizes in den „Leibesübungen"[20] blieb diese Ausspähung aber Gott sei Dank folgenlos.

1.3 Damit ist bereits ein zweiter Strang der *Schulpolitik* Hitlerdeutschlands in Blick gekommen, deren *inhaltliche Orientierung*.
1.31 Zu diesem Aspekt kann summarisch vermerkt werden: Im Hitlerreich stand das Bildungswesen im Dienst der NS-Ideologie. Es propagierte und vermittelte deren Wertsystem in kognitiver, affektiver und operativer Form.
1.32 Als Grundlagen dafür dienten Hitlers ureigene, erschreckend kurzschlüssige Erziehungsprinzipien. Diese favorisierten die Körperkultur im Sinn kämpferischer Ertüchtigung der männlichen und Vitalisierung der weiblichen Jugend. In solchen Leibesübungen erblickte Hitler die Sinnmitte schulischen Lehrens und Lernens. Dieses wiederum erschien Hitler als Steuerungsinstrument einer rassistischen Jugenderziehung, welche die Welt mit deutschem Wesen beglücken sollte.[21] Im Geist dieser Leitvorstellungen bestimmte das etablierte NS-System alle potentiellen Bildungsgüter sowie alle Schulfächer weltanschaulich neu. Besonders tiefgreifend wertete es die sogenannten deutschkundlichen Fächer, Geschichte,[22] Biologie und jene Disziplinen um, die der Mädchenbildung dienten.[23] Demgemäß wurden Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht reichseinheitlich neu gefaßt, „so daß es Ende 1940 keinen Bildungsplan und keine Schule mehr gab, die nicht neu 'ausgerichtet'" waren.[24] Auch Lehrbücher und andere Medien wie Schulfilme und Schülerzeitschriften wurden zügig systemkonform neu geschaffen.[25]
In solchem Rahmen forderte das ordentliche Lehrfach Religionsunterricht naturgemäß besonders heraus, schon wegen der Mitverantwortung beider westli-

20 Vgl dazu: *W. Nastainczyk* 1989, bes. 194-199.
21 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 2lf.; *H.-J. Gamm* 1964, 45-62; 170-179.
22 Vgl. dazu: *H.-J. Gamm* 1964, 238-245.
23 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 18-21; *H.-J. Gamm* 1964, 273-303.
24 *R. Eilers* 1963, 14.
25 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963,13-18; 28-37; *H.-J. Gamm* 1964, 246-272.

chen Großkirchen dafür und seiner Verwurzelung im ersten Gottesvolk Israel. Trotz des Reichskonkordats vom 20.07.1933[26] und gewisser taktischer Bemühungen von Reichsminister Rust, den Religionsunterricht lehrplanmäßig zu rekonstruieren,[27] wurde das Fach ab 1935 fortschreitend administrativ behindert, zurückgedrängt und unterbunden. Erster Schritt auf diesem Weg war das Verbot für Seelsorgsgeistliche, Religionslehre zu unterrichten. Es wurde zwischen 1935 und 1937 durchgesetzt.[28] Geistliche Studienräte wurden vor ihrer Anstellung politisch besonders streng begutachtet. Seit 1942 durften sie nur noch Religionslehre erteilen.[29] Die Abmeldung vom Religionsunterricht wurde erleichtert. Auf Heranwachsende und Eltern, u.a. Lehrer und andere Beamte, wurde Druck zu dieser Abwahl ausgeübt.[30] Schulgebete und Schulgottesdienste als Kontexte des Religionsunterrichts wurden ab 1939 unterbunden, ab 1941 durch Appelle und Feiern im Sinn des NS-Systems ersetzt.[31] Bayern schaffte 1935 die schriftliche Abiturprüfung in Religionslehre ab.[32] Die Zeugnisnoten für dieses Fach wurden 1942 reichseinheitlich untersagt.[33] 1936 wurde Religionslehre an den „Napolas" unterbunden.[34] In die Stundentafeln der Adolf-Hitler-Schulen, die ab 1937 errichtet wurden, fand Religionsunterricht von Anfang an keine Aufnahme.[35] Die Anzahl der Religionsstunden an Volksschulen wurde 1938 auf wöchentlich zwei Stunden, vom 6. Schuljahr an auf eine Wochenstunde reduziert.[36] Ab 1940 wurde Religionsunterricht in den nicht mehr schulpflichtigen Jahrgängen weiterführender Schulen, also ab den heutigcn 10. Jahrgangsstufen, untersagt.[37] In Gebieten, die im Krieg erobert und dem Reich eingegliedert worden waren, wurde ab 1941 kein Religionsunterricht mehr erteilt.[38] An älteren Einrichtungen zur Lehrerbildung blieben „Religionsdozenturen" ab 1939 unbesetzt. An neu entstandenen wurden sie nicht errichtet.[39] Die Frage, ob „weltliche" Lehrkräfte in staatlichem Dienst Religion unterrichten sollten, war parteiintern ab 1937 umstritten. Ab 1940 wurde sie pragmatisch behandelt.[40] Eine Alternative bzw. Konkurrenz zum

26 Vgl. bes. die Artikel 21-25 des Reichskonkordates vom 20.07.1993, abgedruckt z.B. in: *L. Volk* 1972, 239f. dazu: *R. Eilers* 1963, 23, Anm. 136; *E.C. Helmreich* 1966, 205-209;. *L.Volk* 1972.

27 Vgl. dazu: *R. Eilers* 1963, 23f.

28 Vgl dazu: *R. Eilers* 1963, 24; *J. Maier* 1983, bes. 95-129; *W. Damberg* 1984, bes. 180-198; *J. Maier* 1993, bes. 125f.

29 Nach: *R. Eilers* 1963, 25.

30 Nach: *R. Eilers* 1963, 25; *E.C. Helmreich* 1966, 223.

31 Nach: *R. Eilers* 1963, 25.

32 Nach: *R. Eilers* 1963, 25; vgl. MBlWEV 1939, 226-228.

33 Nach: *R. Eilers* 1963, 25; vgl. MBlWEV 1942, 93.

34 Nach: *R. Eilers* 1963, 25.

35 Nach: *R. Eilers* 1963, 25f.

36 Nach: *R. Eilers* 1963, 26; vgl. *J. Maier* 1993, 127.

37 Nach: *R. Eilers* 1963, 26.

38 Nach: *R. Eilers* 1963, 26.

39 Nach: *R. Eilers* 1963, 26.

konfessionellen Religionsunterricht im Geist der NS-Ideologie wurde lediglich in Württemberg versucht. Sie erzielte aber nur geringe Wirkung.[41] Konfessioneller Religionsunterricht, der zu NS-Zeiten erteilt werden konnte, blieb schließlich stets Balanceakt zwischen „Anpassung und Widerstand", besonders, wenn er alttestamentliche oder ethische Themen behandelte.[42]

1.33 Da ich von Ostern 1938 bis zum April 1945 Schulen „unter dem Hakenkreuz" besucht habe und im Schulmilieu aufwuchs, könnte ich viele dieser Entwicklungen illustrieren. Ich begnüge mich aber mit wenigen Beispielen. Bereits meine Erstlesefibel, übrigens der Ganzheitsmethode verpflichtet, lehrte in Wort und Bild auf einer ihrer ersten Seiten: „Otto ist ein Pimpf. Er grüßt: Heil Hitler!" Nicht nur Biologie-, Lese-, Geschichts- und Liederbücher atmeten „Blut-und-Boden-Mythos" und militaristischen Ungeist. Auch Erdkunde- und Rechenbücher waren davon durchsetzt. Unzureichende Leistungen im Geräteturnen während der Aufnahmeprüfung für das Gymnasium hätten mir fast dessen Besuch verwehrt. Morgenappelle mit Fahnenehrungen im Schulhof, Siegesfeiern nach Sondermeldungen, markige Wochensprüche und Tagesparolen, uniformierte Lehrer und Mitschüler sowie hochdekorierte Soldaten als Zeitzeugen und Miterzieher sind mir noch erinnerlich. Vor Augen stehen mir ferner noch Geld- und Altmaterialsammlungen, Schullektüre aus NS-Propagandamaterial wie der Schülerzeitschrift „Hilf mit" und aus dem „Völkischen Beobachter" sowie Lichtstunden mit VDA-Kerzen. Aus meinen vier Volksschuljahren weiß ich von meinem Religionsunterricht nichts zu erzählen. Während meiner reichlich zwei Gymnasialjahre in der schlesischen Heimat begegneten mir zwei priesterliche Religionslehrer, der bereits erwähnte begeisternde und ein bedauernswerter. Lerninhalte ihres Unterrichts sind mir nicht erinnerlich. Vielleicht erklärt sich dieser Ausfall auch durch das Kriegschaos, von dem diese Jahre bestimmt wurden, bis sie mit Flucht und Verlust der Heimat endeten.[43]

1.4 *Kirchenpolitik und Christseinlernen im NS-Staat* verlangen aber auch in diesem Rahmen noch weiterreichende Auskünfte. Sie folgen.

1.41 Fragen dazu konzentrieren sich meist auf spektakuläre Vorgänge oder Karrieren, die entweder dem Typus „Anpassung" oder dem Modell „Widerstand" zuzuordnen sind. Ich bin bekannteren extremen Erscheinungen dieser Art aber nicht begegnet, beispielsweise nicht den erstaunlich systemkritischen „Katechismuswahrheiten", die eine Kölner „Abwehrstelle" unter Leitung von Joseph Teusch (1902-1976) im Jahr 1936 verbreiten konnte.[44] Lediglich eine

40 Nach: *R. Eilers* 1963, 27.

41 Nach: *R. Eilers* 1963, 27; *E.C. Helmreich* 1966, 245-248; *J. Maier* 1993, 126f.

42 Nach: *E.C. Helmreich* 1966, 238-245; *J. Maier* 1983, 207-216; *W. Damberg* 1986, bes. 199-214.

43 Vgl: *W. Nastainczyk* 1989, 197-199.

44 Vgl. zu Geschichte und Text dieser Schrift: *J. Maier* 1983, 224-234; *ders.* 1993, 127-129.

äußerlich deutschtümelnde, im Grund jedoch antinazistische Kinder- und Hausbibel aus dem Jahr 1941[45] ist mir damals als bemerkenswert aufgefallen und bis heute wertvoll.

1.42 Epochaltypisch für das Christsein in Hitlerdeutschland waren jedoch nicht solche markanten Positionen und Produkte. Bezeichnend sind vielmehr fallweise Reaktionen von Christenmenschen auf wechselnde Herausforderungen des NS-Systems.

Eine aufschlußreiche Nachlese dazu hat mein damaliger Assistent Josef Rabl im Jahr 1974 aus den „Katechetischen Blättern" erhoben. In dieser religionspädagogischen Zeitschrift, die unter der Redaktion von Karl Schrems (1895-1972) auch damals Niveau und Profil zeigte, haben nach diesem Durchblick folgende Maßnahmen des Glaubensgeleits für Kinder unter NS-Bedingungen Niederschlag gefunden: Kindergottesdienste mit kindgemäßen Predigten sowie katechetischen Elementen, auch unter Mitwirkung von Laien; Kinderfreizeitarbeit, beispielsweise in offenen „Kinderstuben", in Lagern und bei Heimaufenthalten; Lichtbildstunden und Filmaufführungen zur Unterhaltung und Orientierung; religiöse Schulabschlußfeiern sowie Feststunden zur religiös-ethischen Orientierung, etwa anhand von Heiligenleben oder anläßlich von Ereignissen des Pfarrgemeindelebens; Prozessionen und Wallfahrten von und mit Kindern; Kinderexerzitien, vorab jedoch Kindergruppen und Kinderstunden mit freizeitpädagogischen und pastoralen Perspektiven.[46]

Damit ist jene Arbeitsform in Blick gekommen, welche Re-Visionen wie diese als bemerkenswerteste Leistung der katholischen Religionspädagogik während der NS-Zeit erscheinen lassen: die *(Kinder-)Seelsorgestunde*. Ein Fachlexikon kennzeichnet diese Maßnahme wie folgt: „Sie ist eine Form der außerschulischen kirchlichen Katechese, die die Kinder nicht nur von ihrer Schulsituation", sondern auch „von ihrer Umwelt-, Freizeit- und Wohnsituation her ansprechen will". „Eigenart: erlebnismäßige Gestaltung, abwechslungsreich, interessant für das Leben, in das Leben weisend, der Selbständigkeit Raum gebend".[47] Programmatische Bedeutung für solche Initiativen dürften zwei Beiträge von Gustav Götzel (1885-1950)[48] und Karl Schrems[49] gewonnen haben, welche 1938 in den „Katechetischen Blättern" erschienen waren. Jedoch spiegelten diese Artikel auch wieder nur Notmaßnahmen, die sich überall im Hitlerreich ab 1937 entwickelt hatten, als der NS-Staat kirchenfeindlichen Biß zeigte.[50] Das neuartige Angebot „Kinderseelsorgestunde" lag erkennbar im Schnittfeld von Religionsunterricht, Katechese, freier Kinderarbeit und Pasto-

45 Vgl.: *R. Beron* 1941.

46 Nach: *J. Rabl* 1975.

47 Artikel Seelsorgestunde (Verf. Had. = Alois Hadwiger), in: Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik 1973, 873.

48 *G. Götzel* 1938.

49 *K. Schrems* 1938.

50 Vgl. exemplarische Belege dazu bei: *R. Eilers* 1963, 28; *E.C. Helmreich* 1966, 234f.; *J. Maier* 1983, 177f.; *W Damberg* 1986, bes. 193-198; 242-249.

ral. Oft intuitiv, noch ohne begriffliche Präzision und heutiges Problembewußtsein nahm diese Maßnahme manche didaktischen Ansätze vorweg, die heute die religionspädagogische Theorie und Praxis bestimmen, etwa Erlebnispädagogik, Freiarbeit, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Symboldidaktik, Lernen zwischen den Generationen sowie inspirationsorientiertes (statt instruktionsbestimmtes) Lehren und Lernen. Vorgehen und Wirkungen der Kinderseelsorgestunden waren den Machthabern und Spitzeln des NS-Regimes nachweislich augenfällig und verständlicherweise mißliebig.[51] Offensichtlich waren Interesse und Engagement für die Kinderseelsorgestunden im Bistum Regensburg hoch. Seinem Amtsblatt ist nämlich trotz zeitbedingter Ärmlichkeit zu entnehmen: Diese Maßnahme wurde unter dem 13.05.1939 von der Bistumsleitung angeordnet und bis zum 15.02.1944 mehrfach differenziert geregelt.[52]

1.43 Zugegebenermaßen ist auch subjektiv getönt, was eben dargelegt wurde. Dafür sprechen aber gute Gründe. Meine Kinderjahre haben meinen Christenweg insgesamt begünstigt. Katholisch gläubige und kirchlich aktive Eltern und Geschwister, geschlossen und eindrucksvoll katholisches Milieu in einer alten Bischofsstadt mit österreichisch-preußischem Gepräge und im Zeichen von Traditionen und Aufbrüchen dieses Jahrhunderts, überzeugende Seelsorger und eigene Erfahrungen gaben mir vielfältiges Glaubensgeleit. Beim Rückblick auf meine religiöse Entwicklung in der NS-Zeit stehen mir demgemäß heute besonders die Kinderseelsorgestunden vor Augen, an denen ich etwa zwischen 1941 und 1943 teilnehmen konnte. Wöchentlich einmal versammelten sie uns um einen musisch und menschlich befähigten Priester, um eine der ersten Frauen im hauptamtlichen pastoralen Dienst und einen älteren Oberschüler, der bald danach gefallen ist. In pfarrlichen Lehrräumen, in reizvollen Nebenräumen von Kirchen mit Gerümpel und Klamotten und im Freien, in Wort und Schrift, durch Bild und Ton, rezeptiv und kreativ, in Gebet und Spiel, lautstark und meditativ wurde dabei erfahrbar und erprobbar, „wie Christsein geht" (K. Hemmerle) und inwiefern es sich lohnt, selbst empfiehlt und rechtfertigt wie keine Weltanschauung sonst.[53] Diese Zusammenkünfte unterschieden sich wohltuend von anderen „Diensten" jener Zeit mit Uniformzwang, Drill, Kampfgebrüll und Indoktrination. Sie ließen auch uns „kleinen Pimpfen" Freiheiten und Kinder-Würde. Sie machten Kirche als Lebensraum erfahrbar und anziehend. Ohne daß dies gesagt werden konnte und mußte, nahmen diese Kinderstunden auch Züge einer Gegenkultur an. Besonders deutlich

51 Vgl. dazu entsprechende Dokumentationen in: Berichte 1971, 328-940 passim.

52 Vgl. dazu: ADR Nr. 9 vom 15.05.1939, 56 (Verkürzung des Stundenmaßes des Religionsunterrichts an Volks- und Berufschulen); Nr 5 vom 22.04.1940, 40 (Lehrordnung für die Christenlehre der Jugend); ebd. 40f. (Religionsunterricht bei verkürztem Abteilungsunterricht); Nr. 3 vom 09.03.1942, Beilage (Die religiösen Unterweisungen außerhalb der Schule); Nr. 9 vom 09.10.1942, (Religionsunterricht an den Hauptschulen); Stück 3 vom 15.02.1944, 27f. (Kinderseelsorgestunde); ebd. 28 (Christenlehre), ebd. 28 (Glaubensstunde); Stück 7 vom 10.09.1945, 26 (Kinderseelsorge).

53 Vgl. dazu: *W. Nastainczyk*, 1989,194-199.

zeigte sich mir dies einmal in meiner letzten Heimatpfarrei im Jahr 1944 in Oppeln. Dort veranschaulichte uns Kindern ein verwundeter hochdekorierter Sohn der Gemeinde sein kämpferisches Christsein als Soldat unter Hitler und machte uns Mut zu ähnlichen Wegen.

2. Religiöse Kinderwochen in SBZ und DDR-Symbolhandlungen einer Kirche im Zeichen von Diaspora und Diktatur

Von Notlösungen, ja Überlebensstrategien unter gefährlichen Bedingungen wäre vollends zu sprechen, wenn diese Re-Visionen auch das Ende der NS-Herrschaft und das Heraufkommen Nachkriegsdeutschlands fokussieren könnten. Zeitrahmen und Themawahl bestimmen jedoch dazu, diese Übergangssituationen zu vernachlässigen, mögen sie auch religionspädagogisch anregend gewesen sein.

Nach den gebotenen Rückblicken zum NS-System dürfen Re-Visionen zum anderen totalitären Regime in Deutschland knapper ausfallen, können sie doch wie eine Überlappfolie zum „Basisteil" verstanden und gehandhabt werden. Bei solchem Vorgehen werden gleichartige oder doch ähnliche Strukturmerkmale zweier Systeme deutlich, deren ideologische Grundlagen weit auseinander gehen.

2.1 Wie überall im ehemaligen Deutschen Reich jenseits von Oder und Lausitzer Neiße herrschten im Mai 1945 auch in der SBZ krisenhafte Zustände. Marodierende oder menschenfreundliche Besatzungssoldaten, allmächtige Ortskommandanten und kleine Unterführer handelten nach Lust und Laune. Außer diesen uniformierten Kräften hatten aber auch noch andere neue Herrenmenschen aus zahlreichen Ländern das Sagen. Als Zwangsarbeiter oder Häftlinge im Krieg nach Deutschland verbracht, reagierten sie jetzt rachedurstig oder mitleidig. Deutsche Wendehälse und redliche Antifaschisten aus allen politischen Lagern, Einheimische, Flüchtlinge und Vertriebene, versuchten schon bald, im Auftrag der Besatzungsmacht, aber nicht selten deren Interessen zuwider, Infrastrukturen zu beleben oder neu zu errichten. Zügiger als in anderen Zonen Deutschlands entwickelte sich in der SBZ aus solchen Anfängen eine neue Ordnung. Das war kein Zufall, war dieses „neue Deutschland" doch von sowjetischer Seite und deutschen Mittätern sorgfältig geplant worden, spätestens seit der Entscheidungsschlacht von Stalingrad 1942.

2.11 Zu den Subsystemen, deren Um- und Neubau vorangetrieben wurde, gehörte das Bildungswesen. Bereits der Befehl Nr. 40 der SMAD vom 25.08.1945[54] bestimmte, daß die meisten Schulen auf dem Gebiet der SBZ ihre Pforten am 01.10.1945 zu einem neuen Schuljahr zu öffnen hätten. Augenfällig war dieser Wiederbeginn zunächst allerdings provisorisch. Mangel an Räumen, an Lehrkräften, an Lehrmitteln und Heizmaterial waren gegeben und vorderhand nicht zu beheben.[55]

[54] Textauszug in: *K.-H. Günther u.a.* 1959, 375f.

2.12 Bereits knapp ein Jahr später wurden jedoch bereits Umrisse eines radikal veränderten Schulwesens Wirklichkeit. Volksbildungsverwaltungen, die mittlerweile auf allen Ebenen errichtet und Systemanhängern überantwortet worden waren, erließen im Mai und Juni 1946 inhaltsgleiche Gesetze „zur Demokratisierung der deutschen Schule". Ohne parlamentarische oder gar plebiszitäre Legitimation begründeten diese Dokumente ein einheitliches Bildungswesen sozialistischer Prägung. Dessen Kernstück war eine achtjährige Pflicht-Grundschule. In dieser waren Russisch- sowie naturwissenschaftlicher Unterricht Pflichtfächer. Religionslehre oder ein lebenskundliches Ersatzfach dafür sahen die Stundentafeln dieser sog. „demokratischen Einheitsschule" nicht vor.[56] In der Regel wurden deren Zweige koedukativ gestaltet. Weiterführende Bildung mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife vermittelte eine vierjährige Oberschule. Daneben wurde ein reichgegliedertes berufliches Schulwesen neu errichtet. Es eröffnete auch Zugänge zum Hochschulstudium. Eine Form dafür waren die „Arbeiter- und Bauern-Fakultäten". Bereits mit Hilfe dieser Maßnahmen veränderte das „andere Deutschland" Bildungsmöglichkeiten und Karrieren breiter Bevölkerungskreise, wenn auch keineswegs stets in deren wirklichem Interesse.[57]

2.13 Noch deutlicher waren spätere Schübe der Bildungspolitik der nunmehrigen DDR Leitvorstellungen verpflichtet, welche auf die „Klassiker des Marxismus-Leninismus" zurückgingen. Vorab zeigten sich diese Entwicklungen als „polytechnisch" und „laizistisch" motiviert.[58] Zweifelsfrei waren sie in gewisser Hinsicht aber auch „antifaschistisch" und dienten wirtschaftlicher Modernisierung.

- Den Brennpunkt der „gesinnungsbildenden" Bestrebungen der DDR- Schule bildete ab 1955 das Fach Gegenwartskunde. Durch eine Verordnung vom 24.10.1958 wurde es in Staatsbürgerkunde umbenannt. In den Klassen 8 (bzw. 9) bis 12 erteilt, glorifizierte diese Disziplin die Vorzüge von „Diamat und Histomat" gegenüber dem „kapitalistischen System", speziell der geächteten „BRD", und suchte die Schülerschaft für die jeweils aktuellen Nah- und Fernziele der DDR-Politik zu gewinnen.[59]
- Ein „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens" vom 02.12.1959 führte die „zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule" als Pflichtschule ein. Deren Signalsymptom war anfangs ein Unterrichtstag in der Produktion, später eine berufsnahe „Grundausbildung". Die vierjährige bisherige Oberschule blieb als „Erweiterte Ober-

55 Vgl. dazu: *K.-H. Günther u.a.* 1987, 696f.

56 Vgl. dazu auch: Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1949. 24, Artikel 44; *E.C. Helmreich* 1966, 313-322.

57 Vgl. dazu: *E. Marquardt* 1946, 13f.; *K.-H. Günther u.a.* 1959, 379-382; *K.-H. Günther u.a.* 1987, 696-703; SBZ von A bis Z 1966, 127-130; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 183f.

58 Nach: Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 184.

59 Nach: *L. Froese* 1961, 40; *H. Klein* 1962; SBZ von A bis Z 1966, 457f.

schule (EOS)" bis 1967 erhalten.[60] In diesem Jahr wurden deren Klassen 9 und 10 formell der POS zugeschlagen. Aus schulpraktischen Rücksichten wurden sie jedoch bis zu ihrer tatsächlichen Eingliederung in die POS bis zum Jahr 1983 weiter in der EOS geführt.

- Am 25.02.1965 schloß ein „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" die Umgestaltung des Schulwesens in der DDR ab. Es ließ „die Gesamtheit der staatlichen und gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen und -bestrebungen in ihrer inneren Einheit und Kontinuität" sichtbar werden.[61]

2.2 Begleitet wurden diese Strukturveränderungen von ebenso entschiedenen *Maßnahmen innerer Schulreform.*

2.21 Bereits Anfang 1951 konnte sich Volksbildungsminister Paul Wandel (geb. 1905) rühmen, die Lehrerschaft der jungen DDR bestehe zu „über 80 % aus neuen Menschen".[62] Handhabe für den dazu erforderlichen Austausch bot die von den Alliierten angeordnete Entnazifizierung in ihrer sowjetischen Auslegung. Der Ersatz rekrutierte sich anfangs meist aus „Neulehrern" ohne die üblichen Qualifikationen. Eine Verordnung vom 15.05.1953 schuf und sicherte Bedingungen dafür, alle Lehrer und Erzieher systemkonform aus- und fortzubilden. Dies geschah daraufhin mit allem erdenklichen Aufwand.[63]

2.22 Bis zum Jahr 1954 wurden für die DDR einheitliche Lehrpläne und Lehrbücher durch das „Deutsche Pädagogische Zentralinstitut" und den volkseigenen Verlag „Volk und Wissen" in Berlin herausgebracht, danach durch das Volksbildungsministerium. Diese Veröffentlichungen galten als verbindlich. Den weltanschaulichen Horizont aller Schulfächer und Lernmaterialien gab zwischen 1945 und 1989 der Marxismus-Leninismus in der jeweils gültigen Auslegung durch „die Partei" ab. Mehrfacher Austausch dieser Maßgaben, vorab das Lehrplanwerk vom 20.06.1959, führte allerdings aus anfänglicher stalinistischer Überfremdung heraus zu einer gewissen ideologischen Entkrampfung.[64]

2.23 Im Gegenzug zu dieser Entlastung von Schulleben und Unterricht wurden jedoch die Jugendweihe und deren Vorbereitung durch „Jugendstunden" eingeführt. Beide Maßnahmen mit proletarisch-atheistischer Vorgeschichte und offensiver marxistischer Tendenz wurden seit 1955 mit Elan und Erfolg vollzogen. Bis zur Wende von 1989 trugen sie auch deutliche antireligiöse Züge.[65]

60 Vgl. dazu: SBZ von A bis Z 1996, 127f.; *K.-H. Günther u.a.* 1987, 703-713; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 183-186.

61 *K.-H. Günther u.a.* 1987, 714; vgl. dazu: Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 185-193.

62 Minister Wandel 1951, 214, zitiert nach: *M.G. Lange* 1954, 127.

63 Einzelheiten dazu in: *M.G. Lange* 1954, bes. 121-154; vgl. dazu: *K.-H. Günther u.a.* 1987, 696f.; SBZ von A bis Z 1966, 282.

64 Vgl. dazu: *M.G. Lange* 1954, bes. 98-117; *L. Froese* 1962, 41-58.

65 Vgl. dazu: SBZ von A bis Z 1966, 228; *U. Jeremias* 1958; Handbuch zur Jugendweihe 1974, dazu die „Weihegaben": *G. Buschendorf u.a.* 1955, bes. 2-5; *A. Kosing u.a.* 1963,

2.24 Bereits erheblich früher hatte sich das „andere Deutschland" eine weitere erzieherisch relevante Einrichtung geschaffen: die Freie Deutsche Jugend (FDJ). Sie wurde am 07.03.1946 begründet. Förmlich zur Staatsjugend erklärt wie zuvor die HJ wurde die FDJ zwar nicht. Sie blieb aber die einzige Jugendorganisation der DDR, war seit 1949 uniformiert und durch ihre Gruppierungen in Schulen, Universitäten und Betrieben sowie durch Zielgruppenarbeit vielgestaltig tätig. Über zentrale und regionale Massenveranstaltungen, aufwendige „events" auf allen gesellschaftlichen Ebenen, über ihre parteilichen Kader und ihre Mitspracherechte sowie ihre Bildungsarbeit und Propaganda übte die FDJ starke Wirkungen aus.[66] Mehr noch gilt dies von ihrer Kinderorganisation, den „Jungen Pionieren". Gegründet am 14.12.1948, hießen sie ab 19.08.1952 „Thälmann-Pioniere". Personale und sachliche Ausstattung, Monopolstellung und Aktivitäten verschafften dieser Kindergemeinschaft vielfältige Einflußmöglichkeiten.[67]

2.3 Einem Apparat mit derartigen Möglichkeiten zu Propaganda und Unterdrückung war die *katholische Minderheit in Mitteldeutschland* in vieler Hinsicht unterlegen. Zwar wuchs sie zwischen 1945 und 1947 zahlenmäßig durch Zuzug von Flüchtlingen und Vertriebenen auf knapp zwei Millionen Mitglieder an. Das waren nahezu zehn Prozent der Gesamtbevölkerung der SBZ.[68] Im Kernland der Reformation und in weithin längst säkularisierten Regionen war sie jedoch fast überall Diasporakirche. Im Gefolge von Indoktrination, von „Zonenflucht" und Kirchenaustritten unterlag sie darüber hinaus fortschreitendem Aderlaß. Auch innerdeutsche und internationale Hilfe eher geistiger und materieller Art konnten diesen Mitgliederschwund allenfalls abschwächen.

2.31 Zwar unterließ das SED-Regime bekanntlich wohlweislich eine blutige Kirchenverfolgung und andere zerstörerische Eingriffe in kirchliches Leben, wie sie andere sozialistische Staaten praktizierten. Jedoch betrieb die DDR eine insgesamt religionsfeindliche und häufig militant atheistische Kirchenpolitik. Symptomatisch dafür waren die Religionsartikel der ersten Verfassung der DDR vom 19.03.1949[69] sowie eine Erklärung Walter Ulbrichts (1893-1973) vom 04.10.1960. Beide Texte sicherten lediglich Kultusfreiheit zu.[70] Auf derart bezeichnender Rechtsgrundlage behinderte und beeinträchtigte das DDR-Regime christliches Leben nachhaltig und durchgängig, mit zahlreichen propagandistischen und administrativen Mitteln. Außer den bereits erwähnten Maßnahmen dienten ihr dazu u.a. noch folgende Repressalien: Ab-

bes. 9f.

66 Vgl. dazu: *M.G. Lange* 1954, bes. 237-242, SBZ von A bis Z 1966, 135-137.

67 Vgl. dazu: *K.-H. Günther u.a.* 1959, 388-390; SBZ von A bis Z 1966, 229.

68 Vgl dazu: SBZ von A bis Z 1966, 239-242.

69 Vgl. dazu: Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1949, 23-25, Artikel 41-48; SBZ von A bis Z 1966, 496-498.

70 Vgl. dazu: SBZ von A bis Z 1966, 239-243, bes. 241.

schnürung der Kirchen in Ost und West voneinander, die Verhinderung kirchlicher Großveranstaltungen und von Einreisen zahlreicher Kirchenvertreter in die DDR sowie Erschwerung von Baumaßnahmen und christlicher Öffentlichkeitsarbeit.[71] Noch schwerwiegender waren Tabuisierung und Ersatz christlicher Traditionen im soziokulturellen Leben, z.B. zur Weihnachtszeit.[72]

2.32 Angesichts solcher Existenzbedingungen kann kaum verwundern, daß katholische Christen und ihre Kirchen nur in Einzelfällen und meist nur passiv Widerstand gegen das DDR-Regime geleistet haben. Vollends war es ihnen praktisch unmöglich, dieses System kritisch-konstruktiv zu beeinflussen. Selbstredend darf man bedauern, daß spektakuläre Systemverweigerung aus christlichen Motiven heraus selten war. Wer dieses Fehl beklagt, sollte allerdings wenigstens die sogenannten „Ungeweihten" berücksichtigen, frühere DDR-Bürger, die nicht an der Jugendweihe teilnahmen, was ihnen Nachteile, Schwierigkeiten und Kämpfe eintrug, häufig auch ihren Eltern. Ich bin glücklich darüber, mit einer Angehörigen dieser Gruppe unter einem Dach leben zu dürfen.

2.33 Allen äußeren Erschwernissen zum Trotz konnte die katholische Kirche in SBZ und DDR „nach innen" relativ ungestört handeln. In liturgischer, pastoraler und katechetischer Hinsicht darf ihr insgesamt sogar vielgestaltiges Leben bescheinigt werden. Ein Beleg dafür von eher traditionellem Zuschnitt sind Unterrichts- und sonstige Gruppenräume, die sich viele Gemeinden in der DDR einzurichten vermochten, als sie anwuchsen und ihnen schulischer Religionsunterricht verwehrt wurde. Die katholischen Studentengemeinden der DDR mit ihrer Bildungs- und Sozialarbeit[73] sowie Errichtung und Wirken des Regionalpriesterseminars Erfurt mit seinem angesehenen Philosophisch-Theologischen Studium[74] sind dagegen Beispielfälle für offensives Verhalten der katholischen Kirche zu DDR-Zeiten.

2.34 Mindestens eine religionspädagogische Reaktion auf Herausforderungen des DDR-Regimes verdient es aber, als originell und konstruktiv herausgestellt zu werden. Es sind dies die *„Religiösen Kinderwochen"*. Zunächst eher spontane Ferienangebote von katholischen Gemeinden mit relativ günstigen personellen und räumlichen Möglichkeiten in den Jahren 1949 und 1950[75] hatten Signalcharakter. Oberhirtliche Anordnungen aus dem Jahr 1950 bestimmten dazu, „DDR-weit" mehrwöchige Kinderfreizeiten durchzuführen. Ab 1951 wurden die „RKW.en" unter ein jeweils einheitliches Thema gestellt (z.B. 1951: „Maria, breit den Mantel aus"[76]; 1997: „Unseren Träumen auf der

[71] Vgl. dazu: SBZ von A bis Z 1966, 239-243.

[72] Vgl. dazu exemplarisch: Friede schafft der Mensch allein 1958.

[73] Vgl. dazu: *P.-P. Straube* 1996.

[74] Vgl. dazu *W. Ernst/K. Feiereis* 1992, darin bes. *E. Kleineidam* 1992.

[75] Vgl. als Beispiele dafür: Bericht über die Caritasarbeit 1949 vom 12.10.1950; Schreiben von Sr. Wiltrudis vom 19.09.1950 an den Caritasverband Dresden.

[76] Vgl. dazu: Schreiben des Deutschen Caritasverbandes Berlin vom 04.06.1951.

Spur“[77].) In den neuen Bundesländern sind diese Maßnahmen bis heute üblich. Ihre Teilnehmerzahl wurde bereits 1951 mit 29.300 Kindern recht hoch veranschlagt.[78] Seither nehmen jährlich Zehntausende Kinder im Schulalter daran teil. Sie wirken dabei mit weiteren jugendlichen und mit erwachsenen Gemeindegliedern in den verschiedensten Formen zusammen. Kirchen- und Glaubenserfahrungen werden dadurch möglich und wirksam, von Freizeitwerten zu schweigen.[79]

2.4 Auch die zunächst objektivierende *Re-Vision von DDR-Situationen* sei durch *Erinnerungen* schlaglichtartig konkretisiert.

2.41 In der erzgebirgischen Stadt, in welcher meine Familie nach ihrer Flucht aus Schlesien Fuß gefaßt hatte, fand in den ersten zwei oder drei Nachkriegswintern mangels Heizmaterial für uns Oberschüler nur zweimal wöchentlich Unterricht statt. Hausaufgaben, mit denen wir im übrigen beschäftigt wurden, erledigte ich aus dem gleichen Grund nicht selten an Stehpulten des Postgebäudes. Einen aus dem Schuldienst entfernten Altlehrer, der einarmig aus dem Krieg heimgekehrt war, sahen wir längere Zeit als Straßenfeger vor unserem Schulgebäude tätig. Die neue Lehrerschaft meiner Schule setzte sich mehrheitlich keineswegs aus überzeugten Parteigängern des Systems oder Opportunisten zusammen. Vielmehr bestand sie teilweise aus Ehefrauen oder Kindern entlassener Altlehrer mit Teilstudien sowie aus akademischen „Quereinsteigern“. Der erste definitiv bestellte Direktor unserer Oberschule wurde als Spion verurteilt und war wohl tatsächlich seit Kriegszeiten nachrichtendienstlich tätig. Sein Nachfolger, nach eigenem Eingeständnis als Soldat in der Wachtruppe Hermann Görings tätig, zu NS-Zeiten also zweifelsfrei als zuverlässig eingestuft, gab sich nunmehr forsch DDR-linientreu. Wohl ziemlich bequem und didaktisch nicht eben versiert, überließ er mir als Klassensprecher im Abiturjahr manche Geschichtsstunde. Das war umso erstaunlicher, als er meinen Vater, den engagiert katholischen qualifizierten Altlehrer, zugleich beargwöhnte und fürchtete. Auch konnte dem Direktor nicht entgehen, daß niemand aus unserer Klasse „ideologisch klar“ war, wie er die erwünschte Parteilichkeit zu bezeichnen pflegte. Eines unserer aus dem Russischen übersetzten Geschichtslehrbücher erklärte den Glauben an Jesus Christus als „Mythos“, der von keinem „der historischen Werke jener Zeit“ gedeckt werde.[80] Die erste Auflage dieses Werkes hatte nach meiner Erinnerung sogar behauptet: „Die Wissenschaft hat bewiesen, daß Christus nicht gelebt hat.“

Der FDJ habe ich wie viele, jedoch nicht alle meiner Mitschüler angehört. Zu ihrem Mitglied war ich allerdings über eine Briefmarkensammlergruppe in ihrem Frühstadium 1946 geworden. Andere FDJ-Veranstaltungen als jene dieser Gruppe habe ich m.W. nie besucht. Das eben eingeführte Blauhemd der FDJ

77 Nach: (o.Vf.) Damit Träume wahr werden 1997.

78 Nach: Schreiben des Deutschen Caritasverbandes Berlin vom 04.06.1951.

79 Vgl. dazu: *J. Kendzia* 1975.

80 *A.W. Mischulin* 1951,203; vgl. dazu *M.G. Lange* 1954,108f.

trug in meiner Klasse nur unser Direktor. Den kommunistischen Kreisschulrat überraschte meine Sonderprüfung in Griechisch im Rahmen meines Abiturs. Mein Vater erklärte sie ihm mit meinem Wunsch, katholische Theologie zu studieren. Daraufhin bemerkte der Schulrat mit Blick auf das damals allgegenwärtige Stalinbild wohlmeinend: „Es haben ja schon manche mit dem Theologiestudium begonnen." Im Abiturzeugnis bescheinigte mir mein Schulleiter: „N. beteiligte sich aktiv am demokratischen Aufbau unserer Schule." Der Klassenlehrer, zwar SED-Mitglied, als ehemaliger Mediziner aber „bürgerlich"-humanistisch eingestellt, hielt diesem Urteil entgegen: „Mannhaft vertritt er seine Meinung" und „kämpft für Wahrheit und Recht". Beide Notizen haben m.E. etwas für sich. Um nicht vor Studienbeginn in den Uranbergbau oder anderweitig zwangsverpflichtet zu werden, ließ ich mich unmittelbar nach meinem Abitur als Neulehrer einstellen. So konnte ich als Achtzehnjähriger ohne jede Ausbildung oder Supervision einige Wochen an einer Grundschule (heute: Hauptschule) Russisch und Deutsch unterrichten. Ich behalte diese ersten Lehrererfahrungen unter vergleichsweise günstigen Bedingungen in guter Erinnerung. Kurz davor schon hatte meine Schwester als junge Studienassessorin aus politischen Gründen die DDR verlassen müssen. Bald nach meinem Studienbeginn wurde die Lage an unserer Oberschule im Gefolge von Überprüfungen unseres Abiturs von höchster Stelle für meinen Vater und unseren Klassenlehrer bedrohlich. So flohen beide unabhängig voneinander „in den Westen". Rund die Hälfte meines Abiturjahrgangs folgte ihnen.

Meine Schulzeit in der Frühphase der DDR hat unter solchen weithin unliebsamen Bedingungen die primär angezielten mental-ethischen Wirkungen nicht erbracht, eher gegenteilige.[81]

2.42 Entscheidend hat mich dagegen ohne Zweifel beeinflußt, was mich gleichzeitig direkt zum Christseinlernen angeregt hat. Das war weniger mein Elternhaus, dem ich in mancher Hinsicht damals bereits entwachsen war. Auch der Religionsunterricht spielte dabei nur eine untergeordnete Rolle, den der Ortspfarrer in einem gemeindeeigenen Unterrichtszimmer uns je etwa zehn Oberschülern erteilte, redlich und bekennerhaft, inhaltlich aber konventionell. Dagegen engagierte mich das rege pfarrliche Leben der Diasporagemeinde, in der wir wirklich eine zweite Heimat gefunden hatten. Seine Anziehung war zunächst Seelsorgskräften von Format zu danken. Sie ging aber auch auf zahlreiche Jugendliche und Erwachsene aus vielen deutschen Gegenden zurück, welche diese Gemeinde damals bildeten, großenteils in den Uranbergbau der Wismut-AG verpflichtet. Gruppenstunden und Gottesdienste, Ministranten- und Lektorenaufgaben beschäftigten mich jahrelang erheblich mehr als die Schule und das dürftige kulturelle Leben mit seinen sowjetischen Perspektiven. Zuletzt waren mir nicht nur als Pfarrjugendführer, sondern auch als Aushilfskatecheten für Religionsunterricht in Filialorten manche Aufgaben anvertraut oder überlassen. Daß solche Lernanreize nicht nur bei mir wirksam wurden, zeigte

[81] Vgl. dazu: *W. Nastainczyk* 1989, 202.

sich damals an erstaunlichem Zulauf junger Gemeindeglieder zu pfarrlichen Angeboten aller Art, auch und gerade zu Veranstaltungen wie Komplet, Bekenntnisfeiern und Wallfahrten. Stärker spricht für dieses gemeindliche Klima aber sicher die Tatsache, daß darin zwischen 1945 und 1950 vier Priester- und drei Ordensberufe erwuchsen.[82] Im Rückblick veranschlage ich als besonders prägende Erfahrungen jener Zeit für andere und mich zwei Frühformen Religiöser Kinderwochen in den Jahren 1949 und 1950. Anschauliche Protokolle und Teilnehmer bestärken mich in dieser Uberzeugung.[83]

3. Religionspädagogisch-katechetische Reflexion

Die historiographischen und biographischen Re-Visionen, die narrativ vorgetragen wurden, erlauben unter fachwissenschaftlich-systematischem Betracht folgendes Fazit:

3.1 Die katholische Kirche Deutschlands hat sowohl unter dem NS-System wie zu DDR-Zeiten je eine pastoral-katechetische Notlösung mit Breitenwirkung hervorgebracht, die Kinderseelsorgestunden und die Religiösen Kinderwochen.

3.2 Beide Maßnahmen waren zur Zeit ihrer Entstehung nicht in allem neuartig. Vielmehr nahmen sie manche vorfindlichen Elemente auf, sowohl Zielsetzungen wie Inhalte und Methoden ihrer Interaktionen. Insgesamt waren diese Aktivitäten jedoch innovativ.

3.3 Bahnbrechend neu war an diesen Maßnahmen vorab, daß sie keiner traditionellen kirchlichen Dienstleistung eindeutig zuzuordnen, vielmehr Lernorte eigener Art waren. Sie stellten beispielsweise weder Religionsunterricht, noch Sakramentenkatechese noch kirchliche Kinder- und Jugendarbeit nach überkommenen Mustern dar. Wiewohl durchdacht und zielstrebig, kamen sie ohne Leistungsmessung und Leistungsdruck aus. Sie geschahen aber auch wieder nicht absichtslos diakonisch.

3.4 Für beide erwähnten Einrichtungen wurden Nischen gefunden und ausgestaltet. Sie konnten gegenüber dem Herrschaftssystem einerseits wahrheitsgemäß als legale und legitime Vollzugsformen kirchlicher Sendung, als Angebote im Heilsdienst an Menschen und Welt, erwiesen und gerechtfertigt werden. Auf der anderen Seite boten beide Maßnahmen zahlreiche Möglichkeiten zu christlicher Selbstvergewisserung und Gegenwehr. Insofern umfaßten und boten sie Anhaltspunkte für passiven, bisweilen sogar aktiven Widerstand.

3.5 Beide Handlungsformen nahmen bestimmte pastorale, didaktische und methodische Konzepte sowie ekklesiologische Sehweisen vorweg, die erst später auf den Begriff gebracht und voll wirksam wurden. Ansatzweise entsprachen sie beispielsweise heutigen Denk- und Handlungsmustern von Korrelationsdidaktik, Freiarbeit, von Lernen zwischen den Generationen, von Erlebnis- und

82 Vgl. dazu: *W. Nastainczyk* 1989, 203.

83 Vgl. dazu: Schreiben von Sr. Wiltrudis vom 19.09.1950 an den Caritasverband Dresden; Abschrift der Kinderbriefe der religiösen Kinderwoche 1950 vom 27.09.1950.

event-Pädagogik, von Passantenpastoral, von kommunikativer und inspirativer religiöser Erziehung sowie von Volk-Gottes- und Koinonia-Ekklesiologie.
3.6 Manche originären Motive und Kontexte beider Maßnahmen sind hier und heute nicht mehr gegeben. Weggefallen sind einmal totalitäre Herrschaftssysteme mit ihren Ansprüchen und Machtmitteln. Akzeptanz und Wertschätzung der katholischen Kirche als Hort der Wahrheit, Freiheit und Lebensfreude, die damals verbreitet waren, sind selten geworden. Bei jungen Menschen sind solche positiven Vor-Urteile eher in ihr Gegenteil umgeschlagen. Ihnen gelten katholische Kirche, ihre Repräsentanten und ihre Optionen weithin als veraltet, weltfremd und lebensfeindlich. Katholische Milieus, die Glaubenslehren veranschaulichen und bewahrheiten, sind verschwunden oder für junge Menschen unzugänglich bzw. uninteressant.
3.7 Bestimmte Entwicklungen und Erscheinungen der Gegenwart kommen ähnlichen Optionen wie den beiden fokussierten Notlösungen aber auch entgegen Vorab sind dies Bedürfnis und Verlangen junger Menschen nach verläßlicher Orientierung in einer offenen, unsicheren und bedrohten Gesellschaft und Welt.[84] Solche Suchprozesse beinhalten nicht selten Fragen von religiöser Relevanz, mag dies auch vielfach nicht bewußt sein und nicht zu den Kirchen führen.[85] Vollzügen wie den beiden herausgestellten kommen ferner Wegfall oder Schwäche sinnstiftender und wertschöpferischer Bewegungen und Ideen entgegen, die sich bis vor kurzem auch in politischen Systemen und konsistenten philosophischen Strömungen darstellten, an denen es außerhalb von Christentum und Kirchen jetzt aber mangelt. Schließlich ist unter diesem Betracht an soziokulturelle Megatrends zu denken, besonders an Zeiterscheinungen, die zusammenfassend als Modernisierung, Individualisierung und Passantenmentalität bezeichnet werden, die jedoch komplexe und vieldeutige Größen darstellen.
3.8 Initiativen nach dem Vorbild der hier betrachteten Maßnahmen empfehlen sich sodann auch angesichts von Krisenerscheinungen und Mängeln religionspädagogisch-katechetischer Art. Solche Probleme zeigen sich u.a. in einem konfessionellen Religionsunterricht, dem Sozialisation und Erziehung der Lernenden nur noch selten entsprechen, so daß er vielfach religionspropädeutisch oder apologetisch argumentieren muß und seine „großen Gegenstände" kaum angehen kann, zentrale Optionen und Visionen der Christenheit. Sakramentenkatechetische Maßnahmen wiederum, etwa die Erstkommunionvorbereitung, kranken häufig daran, daß sie von Kindern und Angehörigen als Serviceleistungen für Lebensqualität angesehen, einverlangt und „abgefeiert" werden, ohne wirksame Initiation in das Christsein vermitteln zu können.
3.9 Endlich sind noch „konvergierende Optionen" zu beachten, ähnliche Maßnahmen wie jene, die gleich angeregt werden sollen. Spuren davon sind vielerorts im deutschen Schulleben anzutreffen, beispielsweise dort, wo Arbeitsge-

[84] Vgl dazu: Aufwachsen 1995, bes. 13-57; Jugend '97, bes. 11-31.
[85] Vgl. dazu: Jugend '97, bes. 105-121; *J. Zinnecker/K. Silbereisen* 1996, 331-356.

meinschaften oder Projektgruppen sozialpädagogisch und produktorientiert tätig sind, etwa um ein Schulfest vorzubereiten oder lokale Vergangenheit in oral history zu erfassen. Einige Bundesländer und Vorausdokumente zur Bundestagswahl 1998 sehen schulnahe Freizeitmaßnahmen für Kinder und Jugendliche vor, die sinnvoll beschäftigen, aber auch sozial orientieren sollen. Als interessante Vorarbeiten erscheinen aber besonders Projekttage, die an einigen Versuchsschulen des Landes Sachsen-Anhalt seit dem vorigen Schuljahr durchgeführt werden. In Zusammenarbeit von Schulen, Kirchen und anderen geeigneten Kräften widmen sie sich begrenzten Aufgabenstellungen von ethisch-religiöser Relevanz, um Religionsunterricht anzubahnen oder auszugleichen, der noch nicht möglich ist.[86]

4. Abschließendes Plädoyer fiir Re-Konstruktionen kirchlicher Kinderwochen und Jugend-Projektarbeit

Im Rückblick auf das bisher Gesagte empfehlen sich der katholischen Kirche nach meiner Überzeugung für die Zukunft dringend zwei Handlungsformen.

4.1 Einmal sollte sie Kinderwochen anbieten. Diese sollten wenigstens Schulkindern der Jahrgangsstufen 5 bis 7 offenstehen und landesweit flächendeckend regelmäßig veranstaltet werden, jedenfalls aber an regionalen Schwerpunkten. Als Zeitraum dafür kommen besonders Sommer- und Pfingstferien in Frage. Als Mindestdauer sind wohl zwei Wochen anzusehen. Diese Maßnahmen sollten ellipsenähnlich um zwei Zielsetzungen kreisen. Einmal sollten sie Freizeitcharakter zeigen, also mit den teilnehmenden Kindern zu deren Lebensfreude diakonisch interagieren. Zugleich aber sollten sie Elemente katholischen Glaubens und Lebens erfahrbar machen und als lebensrelevant erlebbar werden lassen. Womöglich sollten sie „das Ganze" des Christseins „im Fragment" einzelner christlicher Lebensäußerungen veranschaulichen.[87] Als Motto und Rahmenprogramm für solche Kinderwochen könnten beispielsweise dienen: „Kinder dieser Welt und junge Kirchen" oder: „Leben in unserer und in Gottes neuer Stadt". Für solche Kinderwochen empfehlen sich landesweit einheitliche Themenstellungen, Handreichungen, Vorarbeiten und Begleitmaßnahmen, auch vermittels „neuer" Kommunikationsmedien. Auf diese Weise hielte sich auch der Kostenaufwand in Grenzen. Unkostenbeiträge zahlungsfähiger Teilnehmer sowie Sponsoren dürften für diese Maßnahme unerläßlich sein.

4.2 Weiterhin legt sich der katholischen Kirche Deutschlands Projektarbeit mit jungen Leuten zwischen 12 und 16 Jahren nahe. Angebote dazu sollten etwa ein oder zweimal im Jahr gemacht werden, beispielsweise im Herbst und in der Fastenzeit. Diese Maßnahmen sollten von lokalen Kräften kontextbezogen geplant und organisiert werden. Vielfach können solche Maßnahmen sicher auf

86 Vgl. dazu: *M. Hahn* 1996; *W. Nastainczyk* 1998.

87 Vgl. dazu: *H.U. v. Balthasar* 1963.

Nachfragen aus Zielgruppen eingehen, die zuvor erbeten wurden. Ihren Adressaten gemäß werden solche Initiativen eher auf Diskurs, Alternativen und Experimente setzen. Grundsätzlich sollten sie jedoch ähnlich zweipolig wie die Kinderwochen angelegt werden. Als Rahmenthemen seien exemplarisch benannt: „Lebenswertes Leben – auch bei fehlenden Arbeitsplätzen?" und: „In jungen Jahren sterben. Fragen zu Gefallenenehrung und Verkehrserziehung". Als Zeitrahmen scheinen je etwa zwei Tage oder mehrere Zeitblöcke an drei verschiedenen Tagen ausreichend. Solche Angebote könnten wohl von pastoralen Mitarbeitern im Rahmen ihrer Tätigkeit sowie von ehrenamtlichen Kräften geleitet werden. In der Regel dürften sie deshalb keine oder nur geringe Unkosten verursachen.

4.3 Zahlreiche Fragen zu diesen Vorschlägen können nur noch angedeutet werden. Nachzudenken ist beispielsweise über Annahme und Wirkungen solcher Maßnahmen, über ihre Verantwortlichen und ihre Zielgruppen, ihre ökumenische und interreligiöse Öffnung sowie ihre Funktionen im gesamten Prozeß des Christseinlernens. Das alles aber sind zuerst und zumeist Fragen an Religionspädagogik und Katechetik und deren Vertreter.

5. Schlußworte

Auf nur zwei Re-Visionen war diese Vorlesung konzentriert. Aber selbst dabei hat sich wohl schon hinlänglich gezeigt: Religionspädagogik und Katechetik sind ein theologisches Teilfach mit Chancen und Möglichkeiten. Die Aufgaben dieser Disziplin sind heute und in Zukunft wohl größer als je zuvor.[88] Insofern ist es meiner Überzeugung nach falsch und schädlich, diesem noch jungen Wissenschaftszweig Möglichkeiten zu nehmen, statt sie auszubauen. Ich sehe daher als schlimmen Schaden für Gesellschaft und Kirche an, was mit dem Lehrstuhl und dem Fach in Regensburg geschehen ist, welche mir genau dreißig Jahre anvertraut waren.[89] Ich hoffe inständig, diesen Niedergang nicht mit verschuldet zu haben und einen Neuanfang miterleben zu dürfen.

Hier stehe ich – noch. Ich kann nichts anderes mehr sagen. Gott helfe weiter. Amen.

Literatur

Ungedruckte Quellen

Caritasverband für das Bistum Meißen, Schreiben vom 09.05.1951 über Religiöse Kinderwochen im Jahr 1951.

88 Vgl. dazu: *K. Lehmann* 1997, 9f. (Religionsunterricht): „Orientierung ist in unserer heutigen Gesellschaft ein knappes Gut."

89 Vgl. dazu: *K. Lehmann 1997*, 10 (Katholisch-Theologische Fakultäten): „Im Interesse der Qualität der theologischen Wissenschaft in Forschung und Lehre hält die Vollversammlung (der Deutschen Bischofskonferenz – W.N.) es für erforderlich, daß personelle Einsparungen nicht als Einzelfallentscheidungen vorgenommen werden, sondern in Strukturüberlegungen eingebunden werden, die die fundamentalen Erfordernisse in Forschung und Lehre ... im Blick haben."

Der Bischof von Berlin, Schreiben vom 12.07.1950 an katholische Pfarrämter in der DDR über „örtliche Erholungskuren".

Deutscher Caritasverband Berlin, Schreiben vom 04.06.1951 an die Bischöflichen Ordinariate und Kommissariate (in der DDR) über die „Durchführung der religiösen Kinderwochen in den Sommerferien dieses Jahres".

Jahresbericht der Pfarrei Hl. Kreuz, Annaberg, vom 12.10.1950 „über die Caritasarbeit 1949".

Kinderbriefe über die religiösen Kinderwochen der Pfarrei Annaberg im Jahr 1950. Abschrift vom 27.09.1950.

Merkblatt des Caritasverbandes für das Bistum Meißen „für die örtliche Kindererholung 1951" vom 09.02.1951.

Mitteilungen von Sr. Wiltrudis an den Caritasverband Dresden über Religiöse Kinderwochen der Pfarrei Annaberg vom 19.09.1950.

Desgl. „über den Verlauf der RKW 1951" vom 18.09.1951.

Abkürzungen

ADR = Amtsblatt für die Diözese Regensburg

RGBl = Reichsgesetzblatt

SMAD = Sowjetische Militäradministration Deutschland

Benutzte Werke

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (rororo-Sachbuch 9193. Reinbek 1994)

Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Hrsg.: Synode der EKD (Gütersloh 1995)

von Balthasar, Hans Urs, Das Ganze im Fragment (Einsiedeln 1963)

Beron, Richard (Hrsg.), Kinder- und Hausbibel (Freiburg 1941)

Bloth, Peter C., Religionsdidaktische Grundströmungen und ihre schulpolitischen Auswirkungen in der Weimarer Republik, in: R. Dithmar 1993, 176-192

Boberach, Heinz (Bearbeiter), Berichte des SD und der Gestapo über Kirchen und Kirchenvolk in Deutschland 1934-1944 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe A, Band 12. Mainz 1971)

Buschendorf, Gisela u.a. (Redaktion), Weltall-Erde-Mensch (Berlin 1955)

Chrobak, Werner, Kreuz und Hakenkreuz, in: Regensburger Bistumsblatt 64 (27.08.1995, Nr. 34) 9f.

Damit Träume wahr werden, in: Tag des Herrn 47 (10.08.1997, Nr. 32) 11 (o.Vf.)

Damberg, Wilhelm, Der Kampf um die Schule in Westfalen 1933-1945 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B, Band 43. Mainz 1986)

Deschner, Günther (Redaktion), Der 2. Weltkrieg (Gütersloh o.J.)

Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Mit einer Einführung von *Otto Grotewohl* (Berlin 1949) (o.Vf.)

Dikow, Joachim, In der Sorge um Existenz und Identität. Katholische Privatschulen 1933-1945, in*: C. Menze* 1989, 70-92

Dithmar, Reinhard, Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik (Neuwied/Kriftel/Berlin 1993)

Eilers, Rolf, Die nationalsozialistische Schulpolitik (Staat und Politik, Band 4. Köln/Opladen 1963)

Ernst, Wilhelm /Konrad Feiereis, Denkender Glaube in Geschichte und Gegenwart (Erfurter Theologische Studien, Bd. 63. Leipzig 1992)

Fest, Joachim C., Das Gesicht des Dritten Reiches (München 1963)

Frieden schafft der Mensch allein. Materialien für Veranstaltungen zur Weihnachtszeit in Schulen, Betrieben, Pionier- und FDJ-Gruppen. Hrsg. vom Verlag Junge Welt (Berlin 1958) (o.Vf.)

Froese, Leonhard, Sowjetisierung der deutschen Schule (Freiburg/Basel/Wien 1962)

Gamm, Hans-Joachim, Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus (München 1964)

Gemkow, Heinrich u.a. (Redaktion), Der Sozialismus – Deine Welt (Berlin 1977)

Götzel, Gustav, Die religiöse Kinderstunde, in: KatBl 64 (1938) 9-13

Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung (Berlin 1987)

Ders., Quellen zur Geschichte der Erziehung (Berlin 1959)

Hahn, Matthias, Projekte von Religions- und Ethikunterricht in der öffentlichen Schule, in: Aufbrüche 1/1996, 30-37

Handbuch zur Jugendweihe. Hrsg. vom Zentralausschuß für Jugendweihe in der DDR (Berlin 1974) (o.Vf.)

Harendza, Wilhelm, Das Gymnasium Carolinum in Neisse, in: *K.-A. Hellfaier/F.C. Jarczyk* 1974,11-32

Hellfaier, Karl-Alexander/Franz-Christian Jarczyk (Hrsg.), Gymnasium Carolinum zu Neisse 1624-1974 Detmold 1974)

Helmreich, Ernst C., Religionsunterricht in Deutschland von den Klosterschulen bis heute (Hamburg/Düsseldorf 1966)

Hürten, Heinz, Verfolgung, Widerstand und Zeugnis. Kirche im Nationalsozialismus (Mainz 1978)

Jeremias, U. (vollständiger Vorname nicht angegeben), Die Jugendweihe in der Sowjetzone (Bonn ^{2}1958)

Jugend '97. Hrsg.: Jugendwerk der Deutschen Shell. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer und Riehard Münchmeier (Opladen 1997)

Kendzia, Josefa, Religiöse Kinderwochen. in: *W. Nastainczyk* 1975, 74-80

Klein, Helmut, Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR (rororo 144. Reinbek 1962)

Kleineidam, Erich, Vorgeschichte, Gründung und Anfänge des Regionalpriesterseminars Erfurt, in: *W. Ernst/K. Feiereis* 1992, 97-116

Klönne, Arno, Hitlerjugend (Hannover/Frankfurt 1957)

Kosing, Alfred u.a. (Hrsg), Weltall-Erde-Mensch (Berlin 1963)

Kuropka, Joachim (Hrsg.), Zur Sache – Das Kreuz! (Vechta ^{2}1987)

Lachmann, Rainer /Horst E. Ruppert (Hrsg.), Lebensweg und religiose Erziehung, 2 Bde. (Weinheim 1989)

Lange, Max-Gustav, Totalitäre Erziehung (Frankfurt 1954)

Lange-Stuke, Agnes, Die Schulpolitik im Dritten Reich. Die katholische Bekenntnisschule im Bistum Hildesheim 1933 bis 1945 (Hildesheim 1989)

Lehmann, Karl, Pressebericht des Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz im Anschluß an die Herbst-Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz vom 22. bis 25.09.1997 in Fulda, in: Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz vom 26.09.1997, 2-12

Lerche, Peter u.a., Schule ohne Kreuz? (Köln 1995)

Lewy, Guenter, Die katholische Kirche und das Dritte Reich (München 1965)

Maier, Joachim, Katholische Kirche, Schule und Religionsunterricht im Dritten Reich, in: *J. Ohlemacher* 1993, 100-131

Ders., Schulkampf in Baden 1933-1945 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B, Band 38. Mainz 1983)

Marquardt, Erwin, Das Gesetz über die demokratische Schulreform (Berlin/Leipzig 1946)

Menze, Clemens (Hrsg.), „Katholische Pädagogik" oder: „Katholische Christen als Pädagogen?" (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 6. Münster 1989)

Minister Wandel über die Aufgaben der Schule im Fünfjahrplan, in: Die neue Schule 6 (22.02.1951, Nr. 8) 176-214 (o.Vf.)

Mischulin, A.W. (vollständige Vornamen nicht angegeben), Geschichte des Altertums (Berlin/Leipzig ^{4}1951)

Möckershoff, Barbara, Der Kampf um das Schulkreuz, in: *G. Schwaiger/P. Mai* 1981, 237-255

Müller, Hans, Katholische Kirche und Nationalsozialismus (München 1963)

Nastainczyk, Wolfgang, An- und Umdenkprozesse, in: *W. Neidl/F. Hartl* 1998, 223-232

Ders. (Hrsg.), Neue Wege für Religionsunterricht und Katechese (Würzburg 1975)

Ders., Von Menschen, Dingen und dem Lied in meinem Leben, in: *R. Lachmann/H.E. Ruppert* 1989, Band 2, 193-213

Neidl, Walter /Friedrich Hartl (Hrsg.), Person und Funktion (Gedenkschrift zum 100. Geburtstag von *Jakob Hommes*. Regensburg 1998)

Ohlemacher, Jörg (Hrsg.), Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte (Göttingen 1993)

Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik. Hrsg. von *Edgar Josef Korherr* und *Gottfried Hierzenberger* (Wien/Freiburg/Basel 1973)

Prauß, Herbert, Doch es war nicht die Wahrheit (Berlin 1960)

Rabl, Josef, Kirchliche Kinderarbeit in der Zeit des Nationalsozialismus, in: *W. Nastainczyk* 1975, 96-111

SBZ von A bis Z. Hrsg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Bonn ^{10}1966)

Scholz, Harald, Erziehung und Unterricht unter dem Hakenkreuz (Göttingen 1985)

Schrems, Karl, Zur Kinderseelsorge, in: KatBl 64 (1938) 40f.

Schwaiger, Georg /Paul Mai (Hrsg.), Das Bistum Regensburg im Dritten Reich (Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 15. Regensburg 1981)

Siegert, Toni, In die Schranken gewiesen. Die Nazis und der Kampf um die Kreuze, in: Regensburger Bistumsblatt 64 (27.08.1995, Nr. 34) 10-13

Straube, Peter-Paul, Katholische Studentengemeinde in der DDR als Ort eines außeruniversitären Studium Generale (Erfurter Theologische Studien, Band 70. Leipzig 1996)

Volk, Ludwig, Das Reichskonkordat vom 20. Juli 1933 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B, Band 5. Mainz 1972)

Ziegler, Walter, Der Kampf um die Schulkreuze im Dritten Reich, in: *P. Lerche* 1995, 23-31

Zinnecker, Jürgen/Rainer K. Silbereisen, Kindheit in Deutschland (Weinheim/München 1996)

Zipfel, Friedrich, Kirchenkampf in Deutschland 1933-1945 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Band 11. Berlin 1965)

Robert Ebner

Diesterwegs Forderung nach einem „allgemeinen" Religionsunterricht.

Bedenkenswerte Aspekte bei der heutigen Diskussion um den Religionsunterricht[1]

Der konfessionelle Religionsunterricht ist in eine Krise geraten. Gegenwärtig werden verschiedene Modelle diskutiert. Solche Diskussionen sind nicht neu. Schon im 19. Jh. äußert Diesterweg sein Unbehagen am konfessionellen Religionsunterricht und fordert einen „allgemeinen" Religionsunterricht. Er begründet diesen Religionsunterricht in verschiedenen Schriften, indem er Prinzipien oder Ziele aufstellt, nach denen sich ein guter Religionsunterricht zu richten habe. Anhand dieser Prinzipien bzw. Ziele legt er die Unzulänglichkeit des konfessionellen Religionsunterrichtes seiner Zeit dar und begründet gleichzeitig die Notwendigkeit eines „allgemeinen" Religionsunterrichtes. Auf diese Prinzipien oder Ziele wird im Folgenden näher eingegangen. Gleichzeitig wird die Kritik Diesterwegs am konfessionellen Religionsunterricht sowie seine Begründung des „allgemeinen" Religionsunterrichts behandelt. Bei der gegenwärtigen Diskussion um den Religionsunterricht können Diesterwegs Ausführungen, wiewohl sie auf dem Hintergrund der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu sehen sind, zu einer differenzierten Betrachtung beitragen.

1. Allgemeine Anforderungen und Prinzipien für Erziehung und Unterricht

1.1 Hinführung zu einer allgemeinen Menschenbildung

Die Forderung eines interkonfessionellen oder „allgemeinen" Religionsunterrichtes in der Volksschule für alle Schüler, gleich welcher Konfession, begründet Diesterweg unter anderem mit dem Prinzip der allgemeinen Menschenbildung.

So müssen nach Diesterweg die Schüler im Religionsunterricht der Volksschule zuerst allgemein religiös und zu guten bzw. christlichen Menschen an sich gebildet werden. Daraus folgert er, den Schülern sollte nicht ein nach Konfessionen getrennter Religionsunterricht erteilt werden, weil sie in diesem nur Inhalte einer Konfession kennenlernten, sondern sie sollten eine allgemeine christlich-religiöse Grundlage erhalten, die für eine allgemeine Menschenbildung notwendig sei.[2]

[1] Festvortrag anläßlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Karl Mühleck am 14.7.1998 in Passaû unter dem Thema: „Hat der konfessionelle Religionsunterricht künftig noch eine Chance?"

[2] Vgl. *Rupp, H.F.:* Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg, Weinheim, Basel 1987, 319f.

Diesterweg hat bei seinen Ausführungen über den „allgemeinen" Religionsunterricht die Volksschüler im Auge, da bei diesen ein Fundament an allgemein-christlicher Erziehung und Bildung vorrangig sei. Den Volksschülern sollten nur solche allgemein-christlichen Lehren vermittelt werden, über die bei dem größten Teil der Bevölkerung eine weitgehende Einigung herrsche, die also als fundamental und allgemein anerkannt gelten können. Mit dieser Problematik befaßt sich Diesterweg allerdings nicht weiter, doch läßt sich aus seinen Äußerungen schließen, daß er wohl jene Lehren meint, die dem katholischen und evangelischen Glauben gemeinsam sind, also die allgemeinen Lehren der „Christus-Religion".[3]

Ihm geht es nicht nur um eine allgemein-christliche Bildung der Schüler im Religionsunterricht, sondern auch um die Erziehung der Schüler zu guten Menschen. Er vertritt die Ansicht, jeder gute Mensch könne nicht gleichzeitig ein schlechter (also ungläubiger) Christ (hier ist Christ im allgemeinen Sinn, also unabhängig der evangelischen oder katholischen Konfession zu verstehen) sein. Gleichzeitig aber könne sich der Erzieher nicht sicher sein, einen guten Menschen erzogen zu haben, wenn er einen gläubigen Katholiken oder Protestanten herangezogen habe. Somit könne nun die Erziehung zu einem „guten" bzw. nach Diesterweg „christlichen Menschen" im Religionsunterricht nicht durch eine speziell konfessionelle Erziehung geschehen, sondern nur mit Hilfe des allen christlichen Konfessionen gemeinsamen Kerns des Christentums, den ein „allgemeiner" Religionsunterricht zum Inhalt habe.[4] Hier vertritt Diesterweg einen Standpunkt, der nicht überzeugt, denn ein gläubiger Katholik oder ein gläubiger evangelischer Christ, der einen konfessionellen Religionsunterricht erhalten hat, kann auch ein guter Mensch sein. Jedenfalls ist das nicht auszuschließen. Ebenfalls problematisch ist seine Ansicht, es müsse erst eine allgemeine christlich-religiöse Grundlage durch allgemeingültige Wahrheiten und Grundsätze des Christentums geschaffen werden, auf deren Basis sich die Schüler dann später selbständig und frei für eine Konfession und den entsprechenden konfessionellen Religionsunterricht entscheiden könnten. Auf dieser Grundlage gelte es dann aufzubauen. Was in den weiteren Schuljahren hinzukomme, dürfe dem „grundgelegten Allgemeingültigen" nicht widersprechen. Problematisch ist dieser Ansatz deshalb, weil die meisten Schüler durch die Eltern eine konfessionelle Erziehung erhalten haben. Man darf davon ausgehen, daß die Eltern nur das ihren Kindern vermitteln, was für dieselben hilfreich ist. Dabei kann es natürlich zu Fehlformen kommen, die dann zu korrigieren wären, aber insgesamt sollte durch die elterliche Erziehung, die konfessionell geprägt ist, eine Basis gelegt werden. Diesterwegs Ansatz ist zu kognitiv und widerspricht den lernpsychologischen Gesetzen.

[3] *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?, in: *Deiters, Heinrich u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke VIII, Berlin 1965, 102; vgl. Rupp, a.a.O., 326.

[4] Vgl. *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Der konfessionelle Religionsunterricht in der Volksschule, in: *Hohendorf, Ruth u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke XII, Berlin 1974, 137.

Diesterweg bringt ein weiteres Argument für den „allgemeinen" Religionsunterricht. Der Lehrer müsse bedenken, daß der Religionsunterricht verschiedene Individuen (zu)gleich allgemein bilden solle. Je determinierter aber nun bestimmte konfessionelle Unterrichtsinhalte seien, desto weniger könnten diese den verschiedenen Individualitäten zugleich angemessen sein. Der „allgemeine" Religionsunterricht aber gewährleiste eine größere Angemessenheit aufgrund allgemeiner Unterrichtsinhalte. Dieser Sichtweise kann man nur teilweise zustimmen. Es gibt Fragen und Probleme, die durchaus vom konfessionellen Standpunkt aus verschieden beantwortet werden. Es wäre also eine Verkürzung, wollte man den Schülern nur „allgemeine" Inhalte vermitteln.

1.2 Hinführung zu Einheit und Gemeinschaft

Die Schule hat nach Diesterweg die Aufgabe, auf das öffentliche Leben in Einheit und Gemeinschaft vorzubereiten, in der man den Menschen als Menschen und nicht als „Gläubigen irgendeiner Partei" sieht.

Aufgrund des genannten Ziels oder Prinzips, die Schüler auf ein Leben in Einheit und Gemeinschaft vorzubereiten, will er nun die Schüler nicht, wie er betont, hin zu Differenzen, Streitpunkten und unterschiedlichen religiösen Vorstellungen durch einen getrennten und inhaltlich unterschiedlichen Religionsunterricht je nach Konfession erziehen.[5] Vielmehr will er die Einheit und Gemeinschaft untereinander durch einen einheitlichen „allgemeinen" Religionsunterricht vorbereiten bzw. fördern, der das Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schülern der Klasse, gleich welcher Konfession, realisiert und der die gemeinsamen Lehren des Christentums, nicht aber die „Unterscheidungs- oder Streitlehren" unter den Konfessionen lehrt. Denn diese tragen nicht zur Einheit und Gemeinschaft bei, sondern vertiefen die Trennung. Die Absicht Diesterwegs, nur das Gemeinsame herauszustellen ist zu begreifen, aber es existieren eben verschiedene Konfessionen. Wenn die Schule für das Leben vorbereiten will, dann muß der Schüler davon erfahren, und zwar auch über die Unterschiede. Das muß nicht polemisch geschehen. Geschieht es in der rechten Weise, kann es zur Toleranz und Akzeptanz führen. Diesterweg will offensichtlich eine „neue" Religion schaffen. Er will, daß die Kinder des gleichen Vaterlandes in der Volksschule zu einem einheitlichen christlichen Geist und zu einer einheitlichen christlichen Gesinnung durch einheitliche christlich-religiöse Unterrichtsinhalte erzogen werden. Diese Forderung der Erziehung zu einem einheitlichen christlichen Geist sei jedoch zu relativieren, da sich auf dieser vom „allgemeinen" Religionsunterricht gelegten Basis eines allgemein-christlich-religiösen Geistes der einzelne Mensch, wie Diesterweg ausführt, später individuell und frei für eine spezielle Konfession entscheiden solle. Dieses Vorgehen trüge zur Einheit der Menschen bei, da der individuell entwickelte Glaube auf der gleichen Grundlage entstanden sei. Menschen, die eine solche religiöse Unterweisung erhalten hätten, würden somit den Glauben anderer eher achten.

[5] Vgl. *Rupp*, a.a.O., 324.

Scheinbare Widersprüchlichkeit ist so zu erklären, daß dadurch die friedliche Einheit und Gemeinschaft unter den Menschen angestrebt wird, da der Mensch dann um so mehr den ebenfalls individuell entwickelten konfessionellen Glauben anderer achten und schützen werde, da dieser auf der gleichen Grundlage entstanden sei.

Diesterweg kommt auch auf das Problem der konfessionellen Erziehung im Vorschulalter zu sprechen. Für ihn ist dies eine engherzige Erziehung, die durch einen Unterricht in „allgemein-christlicher Menschenreligion" korrigiert werden müsse, da dies für ein friedliches Zusammenleben von Schülern verschiedener Konfessionen in der Schule und im öffentlichen Leben notwendig sei.

Im Hinblick auf den Religionsunterricht betont er, daß die christliche Religion eigentlich „das Band liebender Vereinigung mit Gott, mit dem Menschengeschlecht und mit der ganzen Schöpfung"[6] sei. Er sieht also den Zweck der religiösen bzw. allgemein-christlichen Erziehung oder Bildung u.a. in der Vereinigung des Menschen nicht nur mit Gott, sondern auch mit dem ganzen Menschengeschlecht.

Ferner weist er darauf hin, daß der Mensch überhaupt nur in der Gemeinschaft (über)leben könne, also im Austausch mit seinesgleichen, da „der gütige Schöpfer (...) das Bedürfnis der Gemeinschaft mit den Menschen in unsere Natur gelegt"[7] habe.

Hier wird deutlich, wie sehr Diesterweg von dem Ideal einer (religiösen) Einheit unter den Menschen bestimmt war.

Verbunden mit diesem Prinzip ist noch eine weitere Forderung Diesterwegs zu nennen: die Erziehung zur Brüderlichkeit. Die Schüler sollen sich als Deutsche fühlen, die verwandt sind mit allen Kindern desselben Vaterlandes. Hier wird die enge Verbindung zu der geforderten einheitlichen (christlichen) Gesinnung aller Menschen eines Vaterlandes deutlich.[8]

Er weist sodann auf die Bedeutung der Friedenserziehung hin. Durch eine gemeinsame Religion könne man zum Weltfrieden beitragen, allerdings geht er darauf nicht näher ein.

Diesterwegs Position läßt sich so zusammenfassen: der „allgemeine" Religionsunterricht erzieht zur Einheit des Vaterlandes, zur einheitlichen Gesinnung, die zugleich auch die innere Stärke und Macht des Vaterlandes fördert, ferner erzieht er zur Gemeinschaft und zur Brüderlichkeit unter den Menschen, da alle Schüler gemeinsam den gleichen Religionsunterricht erhalten und somit das kennenlernen, was sie vereint, also die gemeinsamen allgemein-christlichen Lehren, und nicht das, was sie trennt. Eine Schule, in die alle Kinder,

6 *Diesterweg:* Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?, 94.

7 *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Über das Verhältnis des Schullehrers zum Geistlichen, in: *Deiters, Heinrich u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke II, Berlin 1957, 429.

8 Vgl. *Milkner, A.:* Diesterwegs Anschauungen über Religion und Religionsunterricht, Langensalza 1919, 47.

gleich welcher Konfession, gehen dürfen und in der ein „allgemeiner" Religionsunterricht erteilt wird, sieht Diesterweg auch als Nationalschule, die seiner Meinung nach weder vom Lehrer noch vom Schüler eine falsche Demut fordert und das zunehmende Bedürfnis nach (nationaler) Einheit und Gemeinschaft berücksichtigt.
Bei Diesterwegs Position muß man allerdings den zeitgeschichtlichen Kontext beachten. Deutschland war zu dieser Zeit ein sehr zerrissenes Land, in dem weder eine politische noch eine religiöse Einheit herrschte. So ist der Wunsch unter dem Volk nach nationaler Einheit und Gemeinschaft verständlich.

1.3 Ausbildung zu Humanität, Toleranz, Gerechtigkeit und zur allgemeinen Menschenliebe

Das von Diesterweg geforderte Prinzip bzw. Ziel der Hinführung der Schüler zu Humanität, Toleranz, Gerechtigkeit und allgemeiner Menschenliebe ist mit dem Prinzip der Hinführung zu Einheit und Gemeinschaft verbunden.
Je stärker die gemeinsame Auseinandersetzung über Fragen des Glaubens ist, desto mehr werden nach Diesterweg auch andere religiöse Standpunkte und Ansätze verstanden, akzeptiert und toleriert. Dadurch werden zugleich die gegenseitige Achtung, Toleranz und Humanität unter den Menschen gefördert.
Diese gemeinsame Auseinandersetzung zwischen Menschen mit verschiedenen Ansichten über das Christentum ergibt sich nach Diesterweg nun in einem „allgemeinen" Religionsunterricht, in dem Schüler zusammen unterrichtet werden, die durch ihre Eltern ganz unterschiedlich religiös bzw. konfessionell geprägt sind. Hier wird deutlich, daß Diesterweg von einer religiösen Vorprägung der Schüler durch die elterliche Erziehung ausgeht, wobei er sich insbesondere auf Schüler vorwiegend katholischer oder evangelischer Eltern bezieht. Aus diesem Grund werden auch konfessionelle Inhalte beim „allgemeinen" Religionsunterricht behandelt. In welchem Umfang dies geschehen soll, darüber macht Diesterweg keine Angaben.
Die allgemeine Menschenliebe, die durch einen „allgemeinen" Religionsunterricht gefördert werden soll, entspricht nach Diesterweg der christlichen Liebe und Gesinnung und gehört damit zur Lehre des (allgemeinen) Christentums. Gottes- und Nächstenliebe gehörten zusammen. Deshalb sei dies auch ein wichtiger Inhalt des Religionsunterrichts. Daher sei eine Trennung der Schüler nach verschiedenen Konfessionen im Religionsunterricht nicht zu verantworten, da die Schüler seiner Meinung nach nur in der Gemeinschaft und Auseinandersetzung mit anderen und andersgläubigen Schülern, Humanität, Toleranz, Gerechtigkeit und Menschenliebe gegenüber allen Menschen ausbilden könnten.
Im Gegensatz dazu, so Diesterweg, betrachteten sich Schüler verschiedener Konfessionen durch die Trennung im konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr als Mitschüler, sondern nur als Andersdenkende, was dann weder dem Ziel der Erziehung zur allgemeinen Menschenliebe und Humanität, noch dem Ziel der Erziehung zu Einheit und Gemeinschaft näher käme.

Somit sei die konfessionelle Erziehung im Religionsunterricht keine humane, sondern bilde „Parteimenschen", da als einzig wahre Konfession die jeweils eigene angesehen werde und die Menschen anderer Konfessionen als nicht fromm oder nicht rechtschaffen angesehen würden.
Der überkonfessionelle Religionsunterricht aber führe zur Anerkennung des Menschlichen im Menschen, da er die Schüler durch die gegenseitige Auseinandersetzung veranlasse, nicht nur die konfessionellen Unterschiede, sondern vor allem auch das Gute und Gemeinsame der Mitschüler zu sehen, womit gleichzeitig auch der konfessionelle Haß und die konfessionellen Spannungen unter Menschen verschiedener Konfessionen überwunden werden könnten.
Diesterweg will also mit seiner interkonfessionellen religiösen Erziehung zur Liebe, Toleranz und Humanität gegenüber der ganzen Menschheit oder Nation erziehen. Und diese Nation verlange zudem die Gleichberechtigung aller, was etwa auch durch die gleiche und gemeinsame Erziehung und Bildung im Fach Religion zum Ausdruck komme.[9]
Er zieht in seiner Schrift „Ein Wort über die Konfessionsschule aus dem Standpunkte der Gewissensfreiheit und allgemeinen Humanität" (1862) folgendes Resümee: „Die konfessionslose Schule ist die zu allen menschlichen Tugenden, zu Humanität und zu selbständigen Denken, die in nationalem Geist – nach den Grundsätzen der Pädagogik – unter der Aufsicht von Staatsmännern erziehende, folglich die religiöse, im wohlverstandenen Sinne die christliche Schule, die Konfessionsschule dagegen ist die ausschließende, antinationale, auf lebenslängliche Abhängigkeit hin arbeitende (...) unpädagogische (...) Kirchen- oder Priesterschule"[10].

1.4 Achtung der persönlichen und freien Meinungsbildung und Selbstbestimmung

Nach Diesterweg ist der Mensch von Natur aus frei. Er kann deshalb auch seine Konfession frei wählen. In zunehmendem Maße sei bei der Bevölkerung der Wunsch nach individueller Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung vorhanden. Der blinde Autoritätsglaube raube dem Menschen die gesunde Auffassungs- und Beurteilungsgabe sowie den Sinn für die Wahrheit.
Folglich müsse der Lehrer den Schülern die Wahl der Konfession freistellen. Er dürfe deshalb die Schüler aufgrund der geforderten freien Meinungsbildung und Selbstbestimmung nicht auf eine Konfession festlegen, zumal die Religion bzw. Konfession auch das „Eigentum" eines jeden Menschen sei und somit von keinem anderen bestimmt werden könne. Zudem sollten auch die religiösen Vorstellungen der Eltern nicht maßgebend für die Wahl des Religionsunterrichtes der Kinder sein. Jede lebendige, den Willen bestimmende religiöse Vor-

[9] Vgl. *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Konfessionsschule – Simultanschule – Humanitätsschule – welche und welche nicht?, in: *Hohendorf, Ruth u.a. (Hrsg.)*: Sämtliche Werke XVI, Berlin 1987, 10.

[10] *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Ein Wort über die Konfessionsschule aus dem Standpunkte der Gewissensfreiheit und allgemeinen Humanität, in: *Hohendorf, Ruth u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke XI, Berlin 1984, 171.

stellung müsse vielmehr vom Menschen ohne Zwang und mit eigener (innerer) Kraft erkannt werden. Für Diesterweg ist also Konfession innerste, individuelle Überzeugung. Das „Ich" des Menschen besitze nur aufgrund eigener und freier Überzeugung innere Wahrheit und Wahrhaftigkeit[11].

Ebenso wie sich der Mensch, wenn er zur Reife gelangt sei, frei für einen Beruf entscheide, so solle sich der Schüler auf der bereits angesprochenen allgemein-christlichen Grundlage, welche der „allgemeine" Religionsunterricht lege, auch frei für eine Konfession entscheiden dürfen. Nur der „allgemeine" Religionsunterricht lege den Schüler nicht auf eine Konfession fest, sondern gebe ihm vielmehr die Möglichkeit, im reifen Alter nach eigener Überzeugung selbstbestimmt und frei seinen Glauben zu wählen.

In diesem Zusammenhang spricht sich Diesterweg auch dagegen aus, daß die Kirche nach Vollziehung des Taufaktes ein „Recht auf das Kind" habe. Man dürfe die Entscheidung über die religiöse Richtung eines Menschen nicht von „äußeren" Momenten abhängig machen oder beeinflussen. Die Kirche könne nur dann Pflichten und Rechte gegenüber dem einzelnen reklamieren, wenn sich dieser im reifen Alter aufgrund eigener Entscheidung zu ihr bekenne. Die damit angesprochene Religionsfreiheit sei dabei auch gleichzeitig Kern aller anderen Freiheiten. In diesem Zusammenhang führt Diesterweg zudem die allgemeinen Grundrechte an, welche die Religionsfreiheit festlegen und betont sein Unverständnis darüber, daß man verlangen könne, die unreifen Schüler zu kirchlichen Glaubensbekenntnissen in der Schule zu nötigen.

Er setzt sich für die freie Wahl einer (christlichen) Konfession ein. Selbstkenntnis, Kenntnis der Unterschiede der religiösen Gesinnungen sowie allgemein-christliche Grundlagen seien wesentliche Inhalte. Sie könnten aber nur durch einen konfessionslosen Religionsunterricht, nicht aber durch die familiäre religiöse Erziehung oder den konfessionellen Religionsunterricht erworben werden. Am überkonfessionellen Religionsunterricht könnten Schüler verschiedener christlich-religiöser Gesinnungen teilnehmen. Im Alter vom 6. bis zum 10. Lebensjahr soll der „allgemeine Religionsunterricht" mit einer „Vorbereitung" beginnen. Ziel dieser religiösen Belehrung sei, in den Kindern zu allererst nur religiöse Gefühle zu wecken und zu beleben. Nach dieser Vorbereitung erfolge der eigentliche „allgemeine Religionsunterricht".[12] Er vermittle den Schülern eine allgemein-christliche Grundlage.

Außerdem sei für die freie Wahl einer Konfession ebenfalls eine gewisse Urteils- und Erkenntnisreife nötig, die der junge Mensch erst nach und nach entwickeln könne. Der Religionsunterricht müsse immer von der aktuellen Reife der Schüler ausgehen. Daher sei die Lehre vom „alleinseligmachenden Glauben" der jeweiligen Konfession im konfessionellen Religionsunterricht der ersten Schuljahre „Gift"[13] für das reine, unschuldige und unreife Gemüt des Kindes.

[11] Vgl. *Diesterweg:* Der konfessionelle Religionsunterricht in der Volksschule, 123.
[12] Vgl. *Milkner,* a.a.O., 47f.

Diesterweg betont zudem, der konfessionelle Religionsunterricht binde den Schüler an geoffenbarte unveränderliche Sätze, Dogmen und bestimmte konfessionelle Satzungen der Kirche sowie an vorgegebene Wahrheiten und Pflichten. Diese meist unverstandenen, nur nachgesprochenen und ohne Verstand auswendig gelernten Sätze blieben wie unauflösliche Steine im Magen des Schülers unverdaut liegen, was nur den Widerwillen gegen die Religion fördere.
Sein Eintreten für ein freies und selbstbestimmtes Denken und Handeln bedeutet keineswegs Disziplinlosigkeit. Vielmehr soll auch der „allgemeine" Religionsunterricht zur Disziplin erziehen, nach dem Motto „Freies Denken und strenges Erziehen"[14].

1.5 Das Prinzip der Naturgemäßheit

Nach Diesterweg ist der Mensch Geschöpf der Natur und so ein Teil der Natur, womit er gleichzeitig innerlich wie äußerlich ihren Gesetzen unterworfen ist, die er erforschen soll. Daher seien für die Menschennatur als „Naturwesen" die gleichen Bestimmungsstrukturen und die gleichen Naturgesetze wie für die Natur insgesamt anzunehmen. Diese Naturgesetze gingen von Gott aus.
In der Schrift „Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?" greift Diesterweg diesen Gedanken auf und kommt zu dem Ergebnis: „Die allgemeinste Religion ist folglich die Naturreligion."[15] Sie sei als die Erkenntnis und Verehrung des in der Natur waltenden göttlichen Geistes zu sehen und umschlösse gleichzeitig alle Religionen.
Der Charakter der Natur ist und bleibt nach Diesterweg weiterhin äußerlich wie innerlich wahr, gut und herrlich, somit unverfälscht und original, denn die Natur ist für ihn der Wille und das Wirken Gottes und spricht somit seine Wesenszüge, Gesetze und Gedanken aus. Damit ist sie, wie Diesterweg betont, auch die ursprünglichste Offenbarung Gottes, die der „anderen" Offenbarung der Schrift überzuordnen ist.[16]
Nach Diesterwegs Auffassung ist der Inhalt der göttlichen Lehre aus der Natur zu entnehmen und das Menschenwerk an der Natur und ihren Gesetzen auszurichten.
Die „Naturreligion" betrachtet er als die wahre Religion. Sie setzt er mit der „Christus-Religion" gleich. Dabei ist nach Diesterweg an der Einheit der Natur die Einheit des göttlichen Wesens erkennbar, sowie die Weisheit und Kraft der Natur auch die Weisheit und Kraft Gottes widerspiegeln.

13 *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht?, in: *Deiters, Heinrich u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke VII, Berlin 1964, 388.

14 *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Religionsunterricht – wie und wie nicht? (I), in: *Deiters, Heinrich u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke VIII, Berlin 1965, 329.

15 *Diesterweg:* Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?, 83.

16 Vgl. *Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:* Jeder Lehrer – ein Religionslehrer, in: *Hohendorf, Ruth u.a. (Hrsg.):* Sämtliche Werke X, Berlin 1969, 10.

Aufgrund dieser Einheit und der Tatsache, daß der Mensch von Natur bzw. Gott aus nicht zu einer bestimmten Konfession prädeterminiert sei, da auch Gott keine trennenden Kirchen gestiftet habe, sondern nur eine einzige Religion, das Christentum, fordert Diesterweg auch keinen konfessionell getrennten, sondern einen einheitlichen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht. Dieser habe die „Naturreligion" bzw. die „Christus-Religion", also das (allgemeine) Christentum zum Inhalt. Diesterweg stellt noch einen weiteren Aspekt beim Prinzip der Naturgemäßheit in der Erziehung heraus. Bei der religiösen Erziehung in der Schule soll auf die Stimme der Natur und auf deren Gesetze geachtet werden, da der Natur und ihren Gesetzen treu sein gleichzeitig Gott treu sein heißt. Vor der Natur bzw. vor Gott seien alle Menschen gleich und diese bzw. dieser sei auch gleich gütig zu allen Menschen, so wie etwa die Sonne alle Menschen bescheine und nicht nur einen Teil. Dabei werde auch die alle Wesen umfassende Vaterliebe Gottes erkennbar. Zudem verdeutliche die Natur dem Menschen die allgemeine Menschenliebe Gottes sowie die Gleichheit aller Menschen vor Gott, die über alle Verschiedenheiten hinweggehe und die Menschen zur Einheit verschmelzen lasse.

Übertragen auf den Religionsunterricht bedeutet dies für Diesterweg, daß dieser für alle Kinder der eine und gleiche sein müsse, ebenso wie auch die Natur bzw. Gott Einheit und Gleichheit vorgegeben habe.

In diesem Zusammenhang betont Diesterweg erneut, daß somit nur die „Naturreligion", also die „Christus-Religion", deren Wesen und Gesetze die Menschen zu einer „großen Familie des Menschengeschlechts"[17] zusammenschließe, Inhalt des Religionsunterrichtes sein könne.

Zudem sieht er alle Menschen als Glieder des einen großen unendlichen Naturleibes, wobei die Schwächung oder Unterdrückung des einen Gliedes alle anderen auch schwäche oder unterdrücke. Damit unterstreicht und begründet er wiederum seine Ablehnung des konfessionellen Religionsunterrichtes, der andere Konfessionen nicht miteinbeziehe, diese somit unterdrücke und schwäche.

Schlußbetrachtung

Diesterwegs Ausführungen sind auf dem Hintergrund der damaligen Zeit zu verstehen. Der konfessionelle Religionsunterricht war inhaltlich von dogmatischen und kontrovers-theologischen Inhalten überfrachtet und orientierte sich zuwenig an den Erfahrungen der Schüler. Bedenkenswert sind manche Aspekte seiner Ausführungen deshalb, weil es ihm um einen Basisunterricht in Religion für alle Schüler ging. Er versprach sich dadurch Einheit und Gemeinschaft. Ein derartiger Religionsunterricht würde zudem zu Humanität, Toleranz, Gerechtigkeit und zur allgemeinen Menschenliebe beitragen.

Damit wird deutlich, daß Diesterweg in den ersten Klassen für einen überkonfessionellen Religionsunterricht plädiert. Später könne sich der Schüler für den konfessionellen Religionsunterricht entscheiden. Diese Argumente werden

[17] *Diesterweg:* Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?, 88/89.

von einigen Religionspädagogen auch heute wieder vertreten. Manche von ihnen fordern sogar einen interreligiösen Religionsunterricht, weil wir heute in einer multireligiösen Gesellschaft leben. Tatsache ist, daß der konfessionelle Religionsunterricht gegenwärtig bei der Behandlung von Problemen und Fragen die verschiedensten Sinnangebote alternierend und konkurrierend miteinbezieht, er ist also „interreligiös" ausgerichtet, aber er versucht doch, und das ist legitim und notwendig, insbesondere das christliche Sinnangebot zu vermitteln. Ein Blick in die Geschichte zeigt, daß seit fast 500 Jahren die verschiedenen Konfessionen mitunter unterschiedliche Standpunkte vertreten. Da es der christliche Glaube mit dem Leben zu tun hat und das Leben sehr vielfältig und bunt ist, läßt sich der Glaube nicht in „allgemein" gültigen Sätzen vermitteln. Er will durch Menschen bezeugt werden, die zwar in einer Kirche beheimatet sind, sich aber trotzdem als Suchende und Fragende mit den Schülern auf den Weg machen, um unter den verschiedenen Sinnangeboten das „Euangelion" für das Leben zu entdecken.

Werner H. Ritter

Was ist „Sache"?

Zur Identität Evangelischer Religionspädagogik heute

0. Zur „Sache"

Wie kann christlicher Glaube heute seine Identität wahren und seine Relevanz zeigen? Richard Schröder sieht angesichts der Überkomplexität und Unübersichtlichkeit der modernen Welt nur zwei Reaktionsmöglichkeiten seitens Glaube-Kirche-Theologie: Die eine sei „verzerrende Vereinfachung mit Fundamentalismusanfälligkeit im Gefolge"; die andere, welche er für die „einzig angemessene Reaktion" erachtet, bezeichnet er als „Elementarisierung, das ist eine lebensdienliche Konzentration auf das Wesentliche"[1]. Nicht wenigen christlichen Zeitgenossen erscheint, gerade am Ende eines Jahrhunderts und Jahrtausends, eine (Rück-)Besinnung und/oder Konzentration auf das „Wesentliche" dringlich angezeigt. „Wer hört denn", fragt Joachim Mehlhausen zu Recht, „auf einen Gesprächspartner, der seine eigene Stimme in einem undeutlichen Gewirr von Stimmen untergehen läßt?"[2] Was aber ist das „Wesentliche" des Glaubens? Was ist christlich? „Was heißt heute 'evangelisch'?"[3], fragt 1997 ein Themenheft der „Evangelischen Theologie". Die Antworten, die sich dazu versammelt finden, veranlassen Olaf Waßmuth in einem kritischen Kommentar bereits in der Einleitung zu der Feststellung: „Daß ich über die konkreten Ergebnisse etwas enttäuscht bin – freilich nicht nur! – liegt wohl daran, daß die Neigung besteht, wieder 'nur' einen Abriß des eigenen Spezialgebiets zu bieten."[4] Ergänzend bemerkt er: „die Unfähigkeit wäre auch im Blick auf die ureigenste Aufgabe der Theologie ein trauriger Befund, ist sie doch die Wissenschaft vom Wald, und nicht nur von den Bäumen" (S. 83).

Was aber macht, zumal im heutigen Pluralismus und angesichts vielfältiger Infragestellungen unserer „evangelischen Existenz heute", unsere Identität als Christen, als Evangelische aus? In der Moderne erscheint „Wahrheit" „in Vielfalt", konstatiert Trutz Rendtorff.[5] Aber wieviel Pluralität verträgt Identität? Und wie verhalten sich Identität und Pluralität zueinander?[6] Auf diesem Hintergrund soll hier im Folgenden nach der „Sache" der Evangelischen Religionspädagogik heute gefragt werden und danach, was ihre Identität ausmacht.

1 *R. Schröder*, Wissen, was wichtig ist, in: EvKomm 31 (1988) 1, S. 23 ff., hier S. 25.

2 *J. Mehlhausen*, Vorwort, in: *ders. (Hg.)*, Pluralismus und Identität, Gütersloh 1995, S. 12.

3 Ev Theol 57 (1997) 1.

4 *O. Waßmuth*, Sprache finden für das Wesentliche, in: Ev Theol, a.a.O., S. 83 ff., hier S. 83.

5 *T. Rendtorff*, Über die Wahrheit der Vielfalt, in: *J. Mehlhausen (Hg.)*, Pluralismus..., a.a.O., S. 21.

6 Vgl. neuerdings dazu exemplarisch *M. Schreiner (Hg.)*, Vielfalt und Profil, Neukirchen-Vluyn 1999.

I. Vom Karussell der Theorien und der Profillosigkeit der Religionspädagogik

Wer einmal nur überblicksweise die wichtigsten religionspädagogischen Stich- und Schlagworte der letzten drei Jahrzehnte, in denen religionspädagogische Themen und Konzepte einander rasch ablösten,[7] Revue passieren läßt, vermag vermutlich nachzuvollziehen, warum Norbert Schiffers (1974) in polemischer Zuspitzung von einem „Karussell der Theorien"[8] gesprochen hat und warum Walter Schmithals (1973) der Religionspädagogik bescheinigte, sie biete „mit ihrer Fülle von Konzepten" ein Bild der „Konzeptionslosigkeit"[9]. Schaut man darüber hinaus auf die Geschichte der praktisch-theologischen Disziplin Religionspädagogik in diesem Jahrhundert,[10] entdeckt man auch hier nicht eine einzige, sich „ewig gleichbleibende Theorie des Religionsunterrichts", sondern eine Mehrzahl von sogenannten religionspädagogischen Konzeptionen. Beide Beobachtungen zusammengenommen, können auf einen außenstehenden, mit der Materie und den Zeitumständen wenig vertrauten Beobachter den Eindruck großer Unstetigkeit, Wechselhaftigkeit und Profillosigkeit des Faches machen, so als ließe sich die Religionspädagogik „allzusehr von modischen Trends leiten"[11]. Wie kann, so mag jener Beobachter fragen, angesichts einer Mehr- oder Vielzahl von religionspädagogischen Konzeptionen das Profil des Faches gewahrt bleiben? Ja, ist bei solcher Vielfalt überhaupt ein gemeinsames Profil erkennbar bzw. verflüchtigt sich hier nicht alles in bunte und pure Beliebigkeit?[12]

Wo die angebliche Profillosigkeit des Faches als belastendes Problem empfunden wird, finden sich meist auch probate Verbesserungsvorschläge: So wird denn beispielsweise in der religionspädagogischen Geschichte dieses Jahrhunderts, wenn es um das Profil und die Identität des Faches geht, immer wieder

[7] Vgl. etwa bei *G. Bockwoldt*, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart u.a. 1977, v.a. S. 87 ff.

[8] *N. Schiffers*, Auf dem Karussell der Theorien. Religionsunterricht in der Schule – Curriculum ohne Basis?, in: Publik-Forum 3 (1974) (11. Januar 1974), 12 ff.

[9] Vgl. *W. Schmithals*, Religionsunterricht in der Schule, in: Der evang. Religionslehrer an beruflichen Schulen 21 (1973), S. 230 ff.

[10] Für gewöhnlich datiert man den Beginn wissenschaftlicher Religionspädagogik auf 1889. In diesem Jahr hat nach heutigem Kenntnisstand der evangelisch-systematische Theologe *Max Reischle* (Die Frage nach dem Wesen der Religion, Freiburg 1889, S. 91) Begriff und Sache einer Religionspädagogik ins Gespräch gebracht. Allerdings gibt es auch ernstzunehmende Vorschläge für eine frühere Datierung evangelischer Religionspädagogik (mit einer Vorgeschichte bis zur Reformation) in der Aufklärungszeit; vgl. *F. Schweitzer*, Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992.

[11] *N. Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, S. 240.

[12] Zum weiteren Vorgehen: Zunächst soll dieser immer wieder beklagten angeblichen Profillosigkeit der Evangelischen Religionspädagogik in diesem Jahrhundert nachgegangen werden (I.); sodann werde ich in einem zweiten Teil die Hauptlinien der religionspädagogischen Konzeptionen dieses Jahrhunderts hinsichtlich ihres Profils und ihrer Vielfalt herauszuarbeiten versuchen (II.). Ein dritter Teil beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Identität, Profil und Vielfalt (III.), ein vierter befaßt sich mit der Identität *Evangelischer* Religionspädagogik heute (IV.).

die „Sache" bzw. die Rückkehr zu ihr ins Spiel gebracht und angemahnt. Nicht wenige Vertreter des Faches, darüber hinaus auch Beobachter der religionspädagogischen Szene, nicht zuletzt der eingangs zitierte Walter Schmithals, erwarten von einer Rückkehr zur Sache, was immer auch das heißen mag, eine Besserung der Religionspädagogik. Dies scheint vor allem der Fall zu sein, wenn und wo der Begriff „Sache" in einer Art substanzhaftem Sinne verwendet wird,[13] so als sei vorab ausgemacht, was die Sache des Religionsunterrichts gewissermaßen „für immer und ewig" sei. Andere fordern energisch eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien, weil man argwöhnt, diese seien „hauptsächlich zu dem Zwecke entwickelt worden", „den Religionsunterricht von einer Bevormundung durch die Theologie (und die fachwissenschaftliche theologische Ausbildung, insbesondere in der Dogmatik) zu befreien"[14]. Dritte schließlich bringen theologische Fundamentalsätze als Norm evangelischer Religionspädagogik ins Spiel, so etwa, wenn gefragt wird: „Braucht die evangelische Religionspädagogik bei der Suche nach neuen Methoden nicht einen Kleinen Katechismus theologischer Fundamentalsätze, die jeder und jede unterschreiben muß, die sich an diesem Auftrag, der vom Herrn der Kirche kommt, beteiligen will?"[15]

Bestrebungen so nach dem Proprium, dem Profil und der christlichen Identität der Religionspädagogik zu fragen, begegnen uns verstärkt, vor allem in den letzten Jahren, seit man – sicher nicht nur unverständlich – die Gefahr des Schwindens eines klaren theologischen Profils zu Gunsten eines Beliebigkeits-Pluralismus oder einer Zeitgeisttheologie auch in der Religionspädagogik wittert.

Was aber verbirgt sich hinter der Vorstellung eines „klaren theologischen *Profils*" der Religionspädagogik bzw. der Forderung einer Rückkehr zu ihrer *„Sache"* oder *„Identität"*? Offenkundig lassen diese drei Stichworte Vorstellungen wie markant, deutlich, eindeutig, klar, scharf konturiert, unverwechselbar usw. assoziieren. Und in der Tat verbinden sich mit den Begriffen „Sache" und „Identität" sowohl in der Alltagssprache als auch in der älteren wissenschaftlichen Theorie Vorstellungen wie „stabil", „fest", „gleichbleibend". Vom Lateinischen „idem": „dasselbe" herkommend, versteht man unter Identität „Nämlichkeit, Einerleiheit, Sichselbstgleichheit"[16]. Bereits die Endungen „heit", „keit" weisen auf das mehr statisch-stabile Moment in dieser Begriffsdefinition hin. So definiert Friedrich Maliske im „Lexikon für Theologie und Kirche"[17], Identität sei „zunächst das völlige Sich-Selbst-Gleichbleiben eines

[13] Eine Tendenz in dieser Richtung lassen gelegentlich etwa die Beiträge von G. Kittel erkennen; vgl. *I. Baldermann/G. Kittel*, Die Sache des Religionsunterrichts, Göttingen 1975, S. 40, 51, 66, 67 u.ö.

[14] *G. Sauter*, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: EvErz 46 (1986), S. 128 (S. 127 ff.).

[15] *J. Mehlhausen*, Unterrichtete Religion oder gelehrter Glaube?, in: *W. Gräb (Hg.)*, Religionsunterricht jenseits der Kirche?, Neukirchen-Vluyn 1996, S. 12 (9 ff.).

[16] Art. Identität, in: Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 8, 1969[17], S. 807.

Seienden in allen Veränderungen seines zeitlichen Daseins (Akzidentien) aus dem Grund seines der Zeit widerstehenden Wesens (Substanz), so daß es immer und überall selbst als es selbst sich zeigt und deshalb als solches identifizierbar bleibt". „Identität" und „Sache" meinen hier also etwas Stabiles und Feststehendes, sie leiten sich ab bzw. stehen in einem engen Bezug zu einem bestimmten Sinnsystem. Die damit gegebenen oder erfolgenden inhaltlichen Festlegungen sind in der Regel einer Interpretation oder Diskussion wenig oder gar nicht zugänglich. Im extremen und überzogenen Falle können „Identität" und „Sache" zur autoritären Fremdbestimmung, zu Starrheit und Retrovertiertheit umschlagen.

Zusammengefaßt: Profil, Sache und Identität stehen in einem substanzhaft gedachten Verständnis ein für alle Mal endgültig fest und können lediglich im Sinne eines fixen Profils, einer fertigen Sache bzw. eines irreversiblen Identitätsmusters übernommen werden.

Sehe ich recht, dann wirft man der Evangelischen Religionspädagogik vor allem dort Profil- und Substanzlosigkeit vor, wo man sich selbst auf dem Boden eines solchen substanzhaft gedachten Identitäts- oder Sachverständnisses im Sinne einer überschaubaren Zahl von klar definierten Sätzen bewegt. Die Kardinalfrage, die im weiteren Verlauf zu klären ist, lautet daher, ob man damit ein lebenspraktisch wie wissenschaftlich zureichendes Verständnis von „Sache", „Identität" und „Profil" vertritt oder nicht.

II. Konzeptionelle Vielfalt und die Frage nach Profil und Identität

Eine religionspädagogische Konzeption gibt für gewöhnlich Auskunft darüber, was Religionsunterricht

- zu einer bestimmten Zeit
- am Ort öffentliche Schule
- nach vorherrschender Meinung will und soll.[18]

Es geht also bei dem Begriff Konzeption mit anderen Worten um das geschichtlich und soziokulturell vielfach bedingte Selbstverständnis und das öffentlichkeitswirksame „Profil", d.h. Erscheinungsbild von Religionsunterricht. Zum Profil bzw. Erscheinungsbild einer religionspädagogischen Konzeption gehören Sachzusammenhänge wie

- Ziel- und Aufgabenstellung des Faches
- Bestimmung seiner Unterrichtsinhalte und -themen
- Begründung des Faches, auch im Zusammenhang von Schule, Schulleben und Schulatmosphäre
- Bestimmung des Lehrerverständnisses sowie des pädagogischen Verhältnisses zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

[17] *F. Maliske,* Art. Identität, in: LThK, Bd. 5, S. 604 (Freiburg 1960²).

[18] Vgl. die ähnlich gelagerte Formulierung von *W. Steck*, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, in: *F. Wintzer (Hg.)*, Praktische Theologie, Neukirchen-Vluyn, 5. überarb. und erweiterte Auflage 1997, S. 166.

– Verständnis, Bedeutung und Entwicklung eigener Unterrichtsmethoden[19].

Im Folgenden werden nacheinander in komprimierter Zuspitzung und auch Vereinfachung die vier mittlerweile „klassisch" gewordenen religionspädagogischen Konzeptionen dieses Jahrhunderts vorgestellt, unter deren Namen und Theorie-Rahmen Religionsunterricht vor Ort faktisch erteilt worden ist.[20] Die Konzeptions-Bezeichnungen bringen dabei das Hauptanliegen der jeweiligen Konzeption auf den Begriff. Im wesentlichen haben die vier im Folgenden aufgeführten Konzeptionen einander abgelöst,[21] meinen also durchaus ein geschichtliches Nacheinander; da frühere Konzeptionen aber nie einfach nur total passé waren, begegnen sie uns auch heute immer wieder im Sinne einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen", d.h. als Mit- und Nebeneinander verschiedener Konzeptionen. Zeitgeschichtlich umfassen wir damit die Jahre von ca. 1900 bis Mitte der achtziger Jahre. Für die letzten eineinhalb Jahrzehnte religionspädagogischer Konzeptionierung findet sich zwar noch kein allseits anerkannter Name; doch spricht manches dafür, diese Phase als „erfahrungsorientierten Religionsunterricht" zu begreifen; auch dieser jüngste religionspädagogische Zeitabschnitt soll kurz konzeptionell skizziert werden.

1. Die Liberale Religionspädagogik

Ihre Ära umfaßt die Jahre von ca. 1900 bis 1920/25. Als ihr maßgeblicher Vertreter und Begründer gilt Richard Kabisch (1868 – 1914)[22], der vor allem durch sein Werk „Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des Evangelischen Unterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage" (1910^1, 1931^7) bekannt geworden ist.[23]

Um die Jahrhundertwende war Religionsunterricht bei den SchülerInnen an die unterste Grenze der Beliebtheitsskala gerückt. In Folge politisch konservativer Gesinnungsbildung und kirchendogmatischer Verengung degenerierte er zu einem katechetischen Frage-Antwort-Spiel und Begriffsgeklapper, das am Kind vorbeiging. In dieser Zeit gibt es religionsunterrichtliche Neuansätze,[24] die die Religionspädagogik und den Religionsunterricht aus solchen Verflechtungen herauslösen wollten. Inhaltlich handelt es sich dabei um eine Verbindung von moderner (= liberaler) Theologie und wissenschaftlicher Pädagogik im Gefol-

19 Vgl. *ders.*, a.a.O., S. 168.

20 Die Namen sind allesamt als Bezeichnungen ex post zu verstehen. Keine der vier mittlerweile klassisch zu nennenden Konzeptionen verstand sich also von Anbeginn an so, vielmehr ergab sich dies in der Regel erst in einer Art resümierenden „Blick zurück".

21 Durchaus im Sinne eines Paradigmenwechsels; vgl. *Th. S. Kuhn,* Zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1988.

22 Vgl. dazu *W. Ritter,* R. Kabisch, in: *H. Schröer/D. Zilleßen (Hg.)*, Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, S. 181 ff.; *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, v.a. S. 44 ff.

23 Die im fortlaufenden Text in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf *R. Kabisch und H. Tögel,* Wie lehren wir Religion?, 7., gänzlich neugestaltete Auflage, Göttingen 1931.

24 Vgl. *W. Wiater*, Religionspädagogische Reformbewegung 1900 – 1933, Hildesheim u.a. 1984.

ge von Johann F. Herbart und Tuiskon Ziller. Theologiegeschichtlich gehören diese Neuansätze jener Zeit an, die wir die Epoche der „Liberalen Theologie" oder des „Kulturprotestantismus" nennen.

Die *Aufgabe des Religionsunterrichts* in der Auffassung der Liberalen Konzeption wird begreiflich nur im Zusammenhang der hohen anthropologischen Relevanz, welche diese Epoche der Religion bzw. dem religiösen Erleben/Erfahren grundsätzlich zugeschrieben hat. Religion und religiöses Erleben sind demnach „das höchste Lebensgut" (S. 2) und „höchste Lebenssteigerung" (S. 38); sie machen sich als Gefühl der „Abhängigkeit" und der „Erhobenheit" (vgl. S. 33) bemerkbar. Somit kommt es in diesem Religionsunterricht darauf an, die religiöse Anlage der SchülerInnen zu pflegen, zu fördern, weiterzuentwickeln und religiöse Erlebnisse zu vermitteln bzw. zu ihnen anzuleiten, denn Religion muß „erlebt" (S. 60), nicht bloß „gedacht" werden. Vorausgesetzt ist dabei, daß Religion per se lehrbar ist und durch „planmäßige Einwirkung" auf junge Menschen hervorgerufen werden kann. Die oberste Devise lautet deswegen: „Der Unterricht schaffe Erlebnisse" (S. 113). Dementsprechend kommt es im Religionsunterricht allein darauf an, *„daß die in dem Religionsunterricht angeschauten Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden, daß die Schüler in der Religionsstunde bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen"* (S. 116).

Es ist bezeichnend, daß Kabisch den Unterrichtsstoffen die Rolle von „Hilfsmitteln" zuweist, die „religionszeugend wirken" können (S. 59).

Die *Begründung* liberalen Religionsunterrichts nach Kabisch erfolgt weniger vom partikularen kirchlichen Eigeninteresse her, als vielmehr vom Selbstverständnis des modernen Staates aus.[25] Ist die Schule allgemein dem Staat deswegen wichtig, weil sie staatsbürgerliche Erziehung betreibt, so der Religionsunterricht speziell darin, daß er einen Beitrag zur Bildung von Staatsgesinnung leistet, denn die christliche Religion ist eine tragende Säule der christlich-abendländischen Kultur. Der Staat weiß, „daß die Religion ... für das öffentliche wie für das Privatleben von ... unvergleichlich segensreicher Kraft ist. Darum sorgt er dafür, daß es an dieser unentbehrlichen Nahrung niemandem seiner Mitglieder fehle; deswegen erteilt er Religionsunterricht." (S. 13)

2. Die Evangelische Unterweisung

Diese konzeptionelle Epoche datiert ab ca. Mitte der 20er Jahre bis Mitte der 50er/Anfang der 60er Jahre; Gerhard Bohne, Martin Rang, Oskar Hammelsbeck und Helmuth Kittel sind ihre wichtigsten Vertreter. Was Ende der 20er Jahre mit Gerhard Bohnes Werk „Das Wort Gottes und der Unterricht" (1929)[26] seinen Anfang nimmt, in den späten 30ern und 40ern mit Hammelsbeck und Rang – Religionsunterricht ist „Kirche in der Schule"[27] – seine spe-

[25] Vgl. *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, S. 46.
[26] *G. Bohne*, Das Wort Gottes und der Unterricht (1929), Berlin 1964³.

zifisch kirchlich-gemeindliche Fortsetzung findet, erhält seinen Abschluß in der Nachkriegszeit mit Kittels (1902 - 1984) programmatischer Forderung: „Evangelische Unterweisung - nie wieder Religionsunterricht“[28]. Letzterer vollendet in seinem klassisch zu nennenden Entwurf die „Diskussion um die Prinzipien einer theologisch begriffenen Theorie des Religionsunterrichts“[29], die auf einer spannungsvollen Synthese Dialektischer und Lutherischer Theologie basiert. In ihrem Mittelpunkt stehen weder religiöse Gefühle noch die Vermittlung religiöser Erlebnisse, sondern „das Wort Gottes und der Unterricht“ (Bohne 1929) bzw. das „Evangelium“ (Kittel 1947). Bohne zufolge ist die übermächtige Pädagogisierung und Psychologisierung des Religionsunterrichts nicht länger gut zu heißen. Entsprechend kritisch äußert er sich bezüglich Kabischs Religionsverständnis: „Völliger kann man das Wesen des Christentums wohl nicht mißverstehen“[30]; pädagogisch könne man den Schüler so nur „pseudoreligiöse Erlebnisse“ machen lassen, ihn aber nie „mit Gott in Berührung bringen“[31].

Erklärte *Ziel- und Aufgabenstellung* der Evangelischen Unterweisung ist bei allen Unterschieden zwischen ihren maßgeblichen Vertretern „die Verkündigung des Wortes Gottes“ (Bohne 1929); die Konzeption will dazu beitragen, daß „das Evangelium Jesu Christi wieder Wort Gottes an uns“[32] wird; die Aufgabe des Unterrichtes kann „nur darin bestehen, daß er durch den Hinweis auf die Offenbarung und die Verkündigung des Wortes Gottes den Menschen in die Entscheidung stellt vor Gott“[33]. Zentral wird so die Konfrontation mit dem zur Entscheidung rufenden Wort Gottes, weswegen dem Fach eine große Ernsthaftigkeit inhäriert. Evangelischer Unterricht ist sachlicher Unterricht, er steht unter dem „Gesetz der Sache“[34], die Sache aber ist das Evangelium, womit der Unterrichtsinhalt zum dominierenden pädagogischen Prinzip wird. Von einer „Überordnung des Kindes über die Sache“ will die Evangelische Unterweisung ebenso wenig etwas wissen wie von einer „Überordnung irgendeines Bildungssystems über sie“. Somit wird die Aufgabe des Faches verstanden im Rahmen des christlichen bzw. kirchlichen Lebens und der Einübung in seine spezifischen Lebensformen. Unterweisung heißt deswegen „Einweisung und Einübung in den christlichen Glauben“[35]. Die Aufgabenbestimmung des Faches fällt in der Sicht der Evangelischen Unterweisung also konsequent theolo-

27 So *M. Rang (Hg.)*, Handbuch für den Biblischen Unterricht, Bd. I, Berlin 1947² (1939), S. 106, und *O. Hammelsbeck*, Der kirchliche Unterricht, München 1947² (1939).

28 *H. Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Lüneburg 1947, S. 8.

29 *W. Steck*, a.a.O., S. 169.

30 *G. Bohne*, Das Wort Gottes ..., a.a.O., S. 81.

31 *Ders.*, a.a.O., S. 69.

32 *H. Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, a.a.O., S. 8.

33 *G. Bohne*, Das Wort Gottes ..., a.a.O., S. 131.

34 *H. Kittel*, Vom Religionsunterricht ..., a.a.O., S. 28.

35 *G. Lämmermann, a.a.O., S. 80.*

gisch aus; schulischen, pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten kommt keine konstitutive Bedeutung zu.
Begründet ist die Evangelische Unterweisung in der Schule ausdrücklich durch eine theologisch-dogmatische Konzentration auf das Wort Gottes. Näherhin wird sie konsequent entweder aus dem Zusammenhang mit dem Leben der Kirche als geistliche Größe (so Bohne und Kittel) bzw. im Leben der institutionellen Kirchengemeinde (so Rang und Hammelsbeck) begriffen. Für die Kirche war dieser Unterricht „eine Form bzw. *eine* Phase kirchlicher Verkündigung, die, wie andere, das Evangelium an die nachwachsende Generation vermittelte, Glauben befestigte oder aber erstmals ermöglichte"[36].

3. Der Hermeneutische Religionsunterricht

Die Zeit dieser Konzeption sind vor allem die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. In dem Maß, in welchem seit den späten 50er und frühen 60er Jahren die Säkularisierung der Gesellschaft fortschritt und immer wieder für eine Trennung von Staat und Kirche[37] plädiert wurde, empfand man die Evangelische Unterweisung an öffentlichen Schulen als problematisch. ReligionslehrerInnen fühlten sich zunehmend von dem steilen kirchlichen Verkündigungsauftrag des Faches überfordert. Und weil offensichtlich die „kirchliche Herrschaft" an den Schulen und in der Öffentlichkeit sich belastend auswirkte, erklärte sich die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) 1958 „zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit"[38]. Auf diesem Hintergrund entwickelten in den 60er Jahren vor allem Martin Stallmann (1903 - 1980), Hans Stock (1904 - 1991) und Gert Otto (*1926) eine vornehmlich hermeneutische Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts, und zwar unter Bezugnahme auf damalige bildungstheoretische Einsichten einerseits, Erkenntnisse und Ergebnisse damaliger exegetisch-theologischer Forschung (vor allem historisch-kritische Exegese und sog. existentiale Interpretation; R. Bultmann u.a.) andererseits.[39] Versucht die theologische Exegese vorwiegend herauszubekommen, was ein Text in einer bestimmten Situation sagen will - biblische Texte sind nicht länger wie in der Evangelischen Unterweisung „zeitlose Predigten" - und will die existentiale Interpretation „die Allgemeingültigkeit der Botschaft" verstehensmäßig herausarbeiten und die überzeitlichen Bedeutungs-Aussagen für Menschen heute aktualisieren,[40] so betont die damalige geisteswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Pädagogik und Didaktik, vor allem im Gefolge von Herman Nohl und Erich Weniger, dann auch dem frühen Wolfgang Klafki, daß Bildung sich immer in Auseinandersetzung mit den die Kultur tragenden Traditionen

36 *K. Wegenast*, Orientierungsrahmen Religion, Gütersloh 1979, S. 28.

37 Vgl. *E. Fischer*, Trennung von Kirche und Staat, Frankfurt/M. 1984³ (1964).

38 Synode der EKD 1958. Wort zur Schulfrage, in: *K. E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.)*, Religionspädagogik, Bd.2/2, Gütersloh 1994, S. 157 ff., hier S. 158.

39 Vgl. *H.-G. Heimbrock*, Art. Religionspädagogik, in: TRT, Bd. 4, hg. *E. Fahlbusch*, Göttingen 1983, S. 251.

40 Vgl. *S. Vierzig*, Das Projekt „Markusevangelium" und die Religionspädagogik, in: EvErz 41 (1989), S. 205 f.

vollziehe. Der Hermeneutische Religionsunterricht partizipierte in diesem Verständnis an der Bildungsaufgabe aller Schulfächer vom Deutsch- bis zum Mathematikunterricht, die darin gesehen wurde, von der Tradition her die Gegenwart zu erhellen. Nach M. Stallmann[41], dem maßgeblichen Begründer dieser Konzeption, kann es Schule, die den wahren Bedürfnissen des Menschen dienen will, nicht bei der Behandlung technisch-wissenschaftlicher Sachverhalte allein bewenden lassen. Nur „sachliche Belehrung", „nützliche Kenntnisse" zu vermitteln, sei zu kurzatmig. Vielmehr komme es darauf an, die menschliche Frage- und Verstehensfähigkeit zu fördern und somit einen Beitrag zu menschlichem Selbst- und Weltverständnis zu leisten. Hierbei muß auch die Überlieferung zu Wort kommen. Wie die Schule insgesamt ein Auslegungsgeschehen meint, so ist - nach Stallmann - auch der Religionsunterricht ein Fach der Auslegung: „Das Christentum wird in der Schule ausgelegt."[42]
Wenn auch Stallmanns Gedanken die weitere hermeneutische Theoriebildung stark angeregt und beeinflußt haben, in der Praxis hat sich in der Folgezeit stärker die geistesgeschichtlich orientierte Auffassung des Hermeneutischen Religionsunterrichts nach Gert Otto durchgesetzt.[43] Ottos programmatische Aussage für den von ihm so benannten „Hermeneutischen" Unterricht lautet: Der Religionsunterricht ist ein „Auslegungsgeschehen", „weil damit einerseits der Grundaufgabe der Schule entsprochen ist, andererseits das breite Feld der Inhalte des Religionsunterrichts... umspannt" ist.[44]
Schulischer Religionsunterricht zielt, wenn er mit der christlichen Überlieferung vertraut macht, nicht auf Glauben, sondern auf Verstehen, er ist „verständniserschließender" Unterricht.[45] Er interpretiert nach Stallmann christliche Überlieferung, „nicht um die Schüler auf diese Tradition zu verpflichten, sondern um in kritischer Auseinandersetzung mit den religiösen Antworten ihr Verständnis für die eigene Fraglichkeit und damit für die Rede von Gott zu gewinnen"[46]. An der Aufgabe, biblische Texte existential so auszulegen, daß sie ins Heute sprachen und verständlich wurden, ist diese Konzeption allerdings häufig gescheitert, weil viele ReligionslehrerInnen dadurch radikal überfordert waren.[47]
Hat im Verständnis von G. Otto die Schule ihre Aufgabe in der „Interpretation der Überlieferung" und gehört zu ihr „als integrierende Komponente das Christentum in seinen jeweiligen Ausprägungen", dann „ist der Religionsun-

41 *M. Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958; *ders.*, Evangelischer Religionsunterricht, Düsseldorf 1968; vgl. dazu auch *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, a.a.O., v.a. S. 109 ff.

42 *M. Stallmann*, Christentum und Schule, a.a.O., S. 186.

43 Vgl. *P. Biehl*, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996, S. 205.

44 *G. Otto*, Schule, Religionsunterricht, Kirche, Göttingen 1968³ (1961), S. 2.

45 *M. Stallmann*, Evangelischer Religionsunterricht, Düsseldorf 1968, S. 26.

46 *Ders.*, a.a.O., S. 49.

47 *K. Wegenast*, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft, a.a.O., S. 65.

terricht in der Schule nicht durch kirchliche Ansprüche, sondern aus sachlichen Zwangsläufigkeiten, die geistesgeschichtlich bedingt sind, begründet"[48]. Religionsunterricht spielt sich dementsprechend nicht nur unter Gläubigen ab, sondern auch und gerade „unter den Bedingungen des Nichtglaubens" (M. Stallmann, 1958).

4. Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht

Die Konzeption umfaßt die Zeit der späten 60er, 70er und frühen 80er Jahre; als maßgebliche Vertreter gelten Hans Bernhard Kaufmann, Karl Ernst Nipkow, wiederum Gert Otto und Peter Biehl. Der Anstoß zu dieser Neukonzeptionierung kam anfänglich weniger von der universitären Religionspädagogik als von religionspädagogischen Praktikern sowie aus der Fort- und Weiterbildung, ist also stärker aus der schulischen Situation des damaligen Religionsunterrichts geboren. Zunehmend wurden in den späten 60ern am Konzept des Hermeneutischen Religionsunterrichts die Mittelpunktstellung der biblischen Texte und damit der Tradition, deren individualistisch-existenzialistische Engführung und Verkürzung sowie fehlender Wirklichkeits-, Gegenwarts- und Lebensbezug als problematisch empfunden. Die Zeichen der Zeit standen demgegenüber auf Emanzipation und Freiheit, was mit radikaler Infragestellung und Kritik an Traditionen und Institutionen aller Art einherging, weil diese als autoritär, lebenshinderlich und antiemanzipatorisch empfunden wurden; es ist dies die Zeit der ersten großen Kirchenaustrittswellen, der massiven Kritik an Staat und Gesellschaft (Studentenunruhen, APO), der Traditions(ab)brüche in den späten 60ern und 70ern. Lebenspraktisch, politisch wie bildungspolitisch ging es um Gegenwart und Zukunft. Mit dem sogenannten „Strukturplan für das Bildungswesen" aus dem Jahre 1970 erhält Bildung eine bis dahin nicht gekannte politisch-soziale Dimension; den Schulen wird darin die Weiterführung des neuzeitlichen Emanzipationsprozesses aufgegeben.

Angebahnt wurde diese Konzeption, die noch weniger als ihre Vorgänger ein einheitliches Phänomen darstellt, Ende der 60er Jahre, als die hermeneutische Aufgabe Schritt für Schritt erweitert wurde, so daß sie gesellschaftliche Probleme und individuelle Situationen umfaßte.[49] H. B. Kaufmann hatte 1966/68 die „traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als *Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts"* als „Selbstmißverständnis" bezeichnet, das „weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt" sei. Die „Einführung in die christliche Überlieferung und Auslegung der Bibel" könnten nur „notwendige Teilziele"[50] einer komplexeren Aufgabenstellung des Religionsunterrichts sein. Ebenfalls 1968 hatte K. E. Nipkow zwei ineinander verschränkte, einander komplementär ergänzende (was von der Kritik später häufig übersehen wurde)

48 *G. Otto*, Schule, Religionsunterricht, Kirche, a.a.O., S. 52.

49 *P. Biehl*, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 208.

50 *H. B. Kaufmann*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: *G. Otto/H.. Stock (Hg.)*, Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung (FS *M. Stallmann*), Hamburg 1968, S. 79 ff., hier S. 79 und 83.

didaktische Grundtypen des Religionsunterrichts in die Diskussion gebracht: einmal den biblischen Unterricht und sodann einen „Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart" bzw. „Glaubensunterricht in der Säkularität"[51], den er dann auch thematisch-problemorientiert nennen konnte.

Die weitere Entwicklung dieser Konzeption verlief insofern dramatisch, als der zweite didaktische Grundtypus von Nipkow, der ja den ersten biblischen komplementär ergänzen sollte, von nicht wenigen Religionspädagogen und Religionslehrern zur alleinherrschenden Unterrichtsform gemacht wurde oder gar zu „der religionspädagogischen Gesamtkonzeption avancierte"[52], wie sie radikalisiert und universalisiert etwa in H. Gloys Position „Themen statt Texte"[53] vorliegt. Dementsprechend wurde vor allem in den 70er Jahren mit dem thematisch-problemorientierten Religionsunterricht folgende Vorstellung verbunden: „Die Welt als Ort des Glaubens wird damit Mitte des Unterrichts, nicht mehr die Auslegung des biblischen Textes."[54] Maßgeblich mitgeprägt wurde diese Vorstellung vor allem von H. B. Kaufmann. Ihm zufolge läßt sich von Gott und Glauben verantwortlich „nur" „im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit"[55] reden. Im Mittelpunkt des Faches stehen damit gegenwärtige individuelle, soziale oder gesamtgesellschaftliche Probleme, Themen der menschlichen Selbst- und Welterfahrung bzw. – mit K. Wegenast formuliert – „die Probleme unserer Zeit, für die die Tradition des Glaubens nur vielleicht eine Bedeutung haben konnte"[56]. Im *Idealfall* geht es mit anderen Worten in diesem Religionsunterricht um die Bedeutung des christlichen Glaubens für die gegenwärtige Welt. Die Bibel war dabei „nur insofern von Interesse, als sie für die Lösung etwelcher Probleme eine Funktion auszufüllen vermochte. Die Frage lautete jetzt nicht mehr, ob ein biblischer Text aus theologischen Gründen unbedingt wichtig war und deshalb vermittelt werden sollte, sondern ob er möglicherweise eine Bedeutung bei der Lösung von Problemen haben konnte. Um das festzustellen, fragte der Religionspädagoge perspektivisch vom Schüler, nicht vom Text aus"[57]. Das Inter-

51 *K. E. Nipkow,* Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, in: EvErz 20 (1968), S. 169 ff.; Wiederabdruck in: *Ders.,* Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, S. 236 ff.

52 Vgl. *Ders.,* Lebengeschichte und religiöse Lebenslinie, in: JRP, Bd. 3, Neukirchen-Vluyn 1987, S. 4.

53 *H. Gloy,* Themen statt Texte, in: *N. Schneider (Hg.),* Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte, Hamburg 1971, S. 67 ff.

54 *P. Biehl,* Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 209.

55 *H. B. Kaufmann,* Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, a.a.O., S. 80.

56 *K. Wegenast,* Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern, in: EvErz 23 (1972), S. 102 ff., hier S. 111.

57 *Ders.,* Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft, a.a.O., S. 66.

esse galt fortan einer konkreten, situations- und gesellschaftsbezogenen Theologie, insbesondere der Systematik und der Sozialethik.
An die Stelle von Übernahme/Aneignung (Evangelische Unterweisung) und Auslegung (Hermeneutischer Religionsunterricht) tritt nun die *kritische Auseinandersetzung* um die Bedeutung des Glaubens für Leben, Welt und Wirklichkeit. Solche Möglichkeiten der Auseinandersetzung hat der Religionsunterricht glaubenden wie nichtglaubenden Schülern anzubieten.[58] Insgesamt bekommt das Fach damit den Charakter eines *„Orientierungsangebotes"*, das die SchülerInnen zur selbständigen Urteilsbildung befähigen soll.
An die Stelle des Bibelunterrichts tritt damit ein Unterrichtstyp, der „Weltkunde" (G. Otto) heißen kann; in ihn ist „auch die Stimme der biblischen Überlieferung einzubringen", „wo das im Zusammenhang mit anderen Inhalten sachlich geboten ist"[59]. Sind gewissermaßen die weltlichen Themen und Probleme eingehend betrachtet und beleuchtet, kann man auch noch auf biblische Texte als „Problemlösungspotentiale" zurückgreifen: Nicht in ihrem Eigenwert wahrgenommen, werden diese in der Praxis ganz häufig als Steinbruch oder „dicta probantia" für die Bestätigung oder Vertiefung schon häufig vorher gefundener Antworten verzweckt und funktionalisiert.
Recht eigentliche Gegenstände des Religionsunterrichts sind damit P. Biehl zufolge Themen, Probleme, Situationen und Schüler: Sie „kommen nicht als Vor- und Anwendungsfeld bzw. als 'Kontext' für die 'eigentlich' gemeinte Sache in Betracht, sie sind vielmehr selbst primär 'Gegenstand' des Unterrichts, während die Inhalte Medienfunktion im Lernprozeß haben, mit deren Hilfe Denkprozesse gefördert, Vorstellungen und Einstellungen geklärt, Situationen und Verhaltensweise geändert werden"[60].
Begründet wird der Religionsunterricht dieser Konzeption fast ausschließlich schul- und bildungstheoretisch, also im Zusammenhang der schulischen Bildungsaufgaben;[61] eine Legitimierung durch Theologie – Kirche – Glaube erscheint hier überflüssig.

5. Konzeptionelle Entwicklung in den 80ern und 90ern

Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht hatte bei all seinen Stärken auch Schwachstellen: Nicht nur, daß die didaktische Zweiteilung in einen bibelorientierten und thematisch-problemorientierten Unterrichtstyp auf Dauer nicht befriedigen konnte, darüber hinaus ließ er sich zu häufig seine

58 Vgl. *K. Frör*, Grundriß der Religionspädagogik, Konstanz 1983[2] (1975), S. 90.
59 *G. Otto*, Art. Religionsunterricht, in: *Ders. (Hg.)*, Praktisch Theologisches Handbuch, Hamburg 1970, S. 422.
60 *P. Biehl*, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, a.a.O., S. 65. – Als eine „Spielform" des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts betrachte ich den sogenannten therapeutischen oder sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht, wie ihn v.a. D. Stoodt propagiert hat; vgl. dazu v.a. *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, a.a.O., S. 175 ff. Ich gehe hier bewußt nicht näher auf ihn ein, weil er m. E. nie die Bedeutung einer akkreditierten Konzeption bekommen hat.
61 *W. Steck*, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, a.a.O., S. 168.

Themen von Tagesaktualitäten vorgeben, ohne daß die produktiv-kritische Orientierungs- und Deutekraft der biblischen Botschaft zum Zuge kommen konnte, was ihn immer wieder zu einem profillosen „Unterricht über alles“[62] werden ließ. Beim Stand der Dinge läßt sich *die* neue Konzeption für die 80er und 90er Jahre noch nicht klar erkennen, wenngleich vieles dafür spricht, daß Erfahrungsorientierung[63] die neue Leitkategorie der Religionspädagogik in diesem Zeitraum darstellen könnte. Erfahrung meint den Modus, in dem sich uns Menschen Wirklichkeit erschließt und konstituiert; sie ist die „Gegebenheitsweise aller möglichen Wirklichkeit“[64], das heißt Name „für alles, was ist oder sein kann“[65]. Im Unterschied zum Erleben ist sie ein ins Bewußtsein gehobenes, in einen umfassenderen Deutungs- oder Erfahrungshorizont integriertes Wahrnehmen und damit Ergebnis menschlicher Vollzüge. Grundüberzeugung ist dabei, daß Evangelium und Glaube erfahrungsbildend sind und die Wirklichkeit neu und verändert wahrnehmen lassen.[66] Näherhin ist die Entwicklung des Programms einer religionspädagogischen Erfahrungsorientierung aus der sachlichen Notwendigkeit der religionspädagogischen Problemgeschichte zu begründen: Mittels des Erfahrungsbegriffs konnten die Konzeptionen der Bibel- sowie der Problem- bzw. Themenorientierung, welche nacheinander die religionspädagogische Diskussion geprägt hatten, in ein religionspädagogisches Gesamtkonzept überführt und integriert werden.

Ziel- und Aufgabenstellung: Erfahrungsorientierte Religionspädagogik will aufeinander beziehen und kritisch miteinander vermitteln

- geschichtliche, geschichtlich vermittelte und gegenwärtige Glaubenserfahrungen von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart, wie sie sich in Bibel, Tradition und heutigen Äußerungen zeigen, *und*
- markante, relevante, Selbst-, Welt- und Fremd-Erfahrungen von Menschen früher und heute, wie und wo sie sich manifestieren – hin auf bessere, adäquatere Erfahrung der Wirklichkeit. Alltagserfahrungen sollen mit Hilfe der kreativen und inspirierenden Kraft christlich-religiöser Erfahrungen rekonstruiert und erneuert werden. Aus der Zielstellung sind gleichermaßen die zentralen *Inhalte/Stoffe* erkennbar: „Glaubenserfahrungen“ und „Welterfahrungen“.

62 So schon *P. Biehl*, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, a.a.O., S. 64.

63 Vgl. zum Überblick *W. H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989; *ders.*, Der Erfahrungsbegriff – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: *W. H. Ritter/M. Rothgangel (Hg.)*, Religionspädagogik und Theologie – Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998.

64 *E. Herms*, Art. Erfahrung. II. philosophisch, in: TRE, Bd. 10, Berlin/New York 1982, S. 91, 97.

65 *J. M. Bochenski*, Die zeitgenössischen Denkmethoden, Bern 1954, S. 12.

66 Vgl. etwa *G. Ebeling*, Die Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache, in: *Ders.*, Wort und Glaube, Bd. 3, Tübingen 1975, S. 3 ff. sowie *E. Jüngel*, Unterwegs zur Sache, München 1972.

Für die 90er Jahre zeichnet sich in Sachen religionspädagogischer Konzeptionendebatte eine weiterreichende Herausforderung dahingehend ab, daß und insofern der Blick über die Grenzen der eigenen religiösen Topographie, Bindungen und Erfahrungen hinausgeht, ob das nun die Diskussion um den *ökumenischen Religionsunterricht*, das Verhältnis von *Religionsunterricht und Ethikunterricht* oder die Auseinandersetzung um das *interreligiöse Lernen* sind.[67] Hier werden im Blick auf Profil, Identität und Sache der Religionspädagogik spannende, aber auch schwierige Debatten zu führen und neue Erkenntnisse zu gewinnen sein, auf die hier nicht mehr eingegangen werden kann.

III. Profil als „gesprächsfähige Identität"

1. Keine zeitlose Religionspädagogik

Wer die religionspädagogische Konzeptionen-Vielfalt beklagt, dies auf eine mangelhafte theoretische Reflektiertheit und Konsolidiertheit des Faches zurückführt und zur Schadenstherapie eine Rückkehr zur „Sache" anmahnt, den muß man zuvörderst darauf hinweisen, daß religionspädagogische Konzeptionen (Re)Aktionen „auf gesellschaftliche Herausforderungen sind und Versuche darstellen, den beängstigenden Relevanzverlust des Evangeliums im Streit um die Wirklichkeit zu bremsen. Glaube und Wirklichkeit sollen wieder in einen Kommunikationszusammenhang gebracht werden."[68] Was prima facie als Unreflektiertheit und Unkonsolidiertheit des Faches erscheinen mag, ist in Wirklichkeit nichts anderes als ein mehrfacher Reflex auf zeitgeschichtlich epochale Veränderungen in der Gesellschaft.[69] Damit aber sind religionspädagogische Konzeptionen als zeitgemäße Auseinandersetzungen mit ihrer Zeit zu sehen, sie wollen mit anderen Worten „aggiornamenti" – d.h. „Verheutigungen" – des Evangeliums in die Weltwirklichkeit hinein sein.

Sodann zeigt ein Rückblick auf die vorgestellten religionspädagogischen Konzeptionen: Keine von ihnen begriff ihr Selbstverständnis jenseits von Raum und Zeit im Sinne reiner „Wesens"-Aussagen, vielmehr sind sie alle geschichtlich-gesellschaftlich in Auseinandersetzung mit anderen religionspädagogischen Zeitströmungen entstanden, erstritten und auch erlitten worden. Religionspädagogische(s) Identität und Profil haben wir also nie als etwas Substrat- oder Substanzhaftes, das als reine „Sache" immer schon feststünde; „Sache", im Lateinischen „res", meint ja immer etwas, worum gerungen wird und ein „Streit" auszutragen ist. Dabei wollten in diesem Jahrhundert die vier klassisch gewordenen religionspädagogischen Konzeptionen ihr Profil und ihre Identität nahezu regelmäßig herstellen, indem sie die praktisch-religiöse und religionspädagogisch-konzeptionelle Vielfalt ihrer Zeit zu Gunsten von Eindeutigkeit beschnitten und ausmerzten,[70] das heißt Herstellung von Profil und

[67] Vgl. *R. Lachmann*, Ökumenische Identität als religionspädagogische Zielkategorie, in: *M. Schreiner (Hg.)*, Vielfalt und Profil, Neukirchen-Vluyn 1998.

[68] *K. Wegenast*, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft, a.a.O., S. 74.

[69] Vgl. *N. Mette*, Religionspädagogik, a.a.O., S. 240.

Identität also durch Verabsolutierung der eigenen Position und Verurteilung bzw. Exkommunikation anderer Positionen. Die Kardinalfrage am Ende dieses Jahrhunderts ist nun, ob die „Lösung" des Problems bzw. Verhältnisses von Vielfalt *und* Identität (Profil) weiter so aussehen muß wie bisher, oder ob hier andere Perspektiven denkbar sind.

Die Richtung, in der m.E. eine mögliche „Problemlösung" zu suchen ist, hat T. Rendtorff auf dem VIII. Wiener Theologenkongreß 1993, der dem Thema Pluralismus und Identität gewidmet war, so angedacht: „Wir stehen am Ende einer Epoche, die durch Gegensätze Klarheit zu schaffen suchte, Gegensätze wie Tradition oder Modernisierung, Religion oder Wissenschaft, Individuum oder Gemeinschaft, Gemeinwohl oder Eigennutz, Autorität oder Freiheit"[71] und ich ergänze: Identität oder Vielfalt.

2. *Religionspädagogische Identität: Hermeneutik und Interaktion/Kommunikation*[72]

Wie ich meine, ist dort, wo es um Identität und Profil der Religionspädagogik geht, auch die Eingrenzung auf einen engen Kerygma-Begriff oder eine zeitlose, abstrakte „Sache" abwegig. Die „Sache" der Religionspädagogik ist zwar grundsätzlich nicht ohne Reflexion auf die Ursprungszusammenhänge und grundlegenden Erfahrungen des jüdisch-christlichen Glaubens zu haben – dies schließt ihre sperrigen Elemente ein –, aber sie erschöpft sich nicht darin. Vielmehr sind komplementär zu dieser *ersten* Grundaufgabe Profil und Identität der Religionspädagogik *diskursiv und interaktiv* in der Zeit und für die Zeit „auszuhandeln" (*zweite* Grundaufgabe). Sie sind also nicht allein aus theologischer Exegese und Dogmatik deduktiv abzuleiten, sondern ergeben sich aus der Reflexion auf Evangelium/Glauben *und* gegenwärtige Erfahrung und Lebenswelt. Sie bekommen damit eine *dialogische Struktur*, entstehen in „konfessorischen" und dialogisch-diskussorischen Verständigungsprozessen und geben sich „argumentativ in Rede und Gegenrede" zu erkennen, spielen sich also gewissermaßen „in verteilten Rollen" ab.[73] Sie konkretisieren sich, „geschult" an überlieferten Inhalten, als „experimentierender" *Suchprozeß* in Raum und Zeit.[74] Gegenüber der älteren Annahme (s. I.) einer substanzhaft gedachten Sache bzw. Identität empfiehlt sich heute die Vorstellung einer kommunikativ-prozessualen Identität. Dies macht Verständigung und Verständigungsbereitschaft in der Religionspädagogik notwendig, die sich sowohl „negativ" abgrenzen als auch „positiv" in Beziehung zu anderem bzw. anderen

[70] Vgl. *W. Steck*, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, a.a.O., S. 181 f.

[71] *T. Rendtorff*, Über die Wahrheit der Vielfalt, in: *J. Mehlhausen (Hg.)*, Pluralismus und Identität, Gütersloh 1995, S. 21.

[72] Vgl. dazu *W. H. Ritter*, Zum Problem der Identität in christlich-theologischer Perspektive, in: WzM 31 (1979), S. 469 ff.

[73] Vgl. *P. Biehl/H. B. Kaufmann (Hg.)*, Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition, Frankfurt/M. 1975, S. 166.

[74] Vgl. *R. Bernhardt*, Offen für andere, treu zu sich selbst. Christliche Identität bildet sich im Dialog, in: EvKomm 29 (1996), S. 347 ff., hier S. 348.

setzen kann.[75] Dementsprechend können religionspädagogische Profil- und Identitäts-Aussagen nicht in monologischer Selbstgewißheit verharren, sondern müssen Rede und Antwort stehen und sind als Ergebnisse gemeinsamer Verständigung auch Projekte in kommunikativer Absicht.

3. Religionspädagogische Identität im Prozeß der (Selbst-)Verständigung

Damit aber läßt sich das Selbstverständis der Religionspädagogik heute nicht einfach als feststellbares Ergebnis, sondern als Prozeß ihrer Selbstverständigung darstellen.[76] Was Sache, Profil und Identität der Religionspädagogik sind, zeigt sich, so gesehen, immer wieder neu, und stellt eine jeweils neu zu bewältigende Aufgabe dar, die uns alle angeht. Damit kann abschließend zu der Frage Stellung genommen werden, ob sich das Verlangen nach Profil und Identität (in) der Religionspädagogik und konzeptionelle Vielfalt ausschließen müssen. Wie ich meine, ist dies nicht der Fall, denn:

- Der Religionspädagogik liegt nicht an einem simplen, monolithischen Einheitsprofil, vielmehr darf und muß sie - wie „Gottes Rock" bunt und „das Kleid der Kirche ... buntscheckig"[77] ist - in der Zeit und durch die Zeiten „Farbe tragen" und „Farbe bekennen".
- Gerade in einer unübersichtlich gewordenen Zeit der Relativierung und Gleich-Gültigkeit muß die Religionspädagogik in Kirche, Schule und öffentliche Bildung einen „Richtungssinn" einbringen, weil sie sich nur so, wenn sie Profil zeigt, in Kirche und Öffentlichkeit wird behaupten können; anders wird sie verwechselbar und schließlich austauschbar. Was wir mit anderen Worten in der Religionspädagogik dringend brauchen, ist die Bereitschaft zur Positionalität und zur Deutlichkeit, nicht im Sinne von Selbstverabsolutierung, Selbstisolation und Exkommunikation anderer, sondern im Sinne von „gesprächsfähiger Identität", die einen „Standort" zeigt, sich aber nicht in Standpunkthalterei erschöpft. Wiedergewinnung des Positionellen meint dabei weder Ver-*ein*-Deutigung noch Vereinnahmung,[78] sondern Hilfe zur Standort-Gewinnung.

4. Selbstbegrenzung als Chance

Selbstbegrenzung und Selbstrelativierung (Zurücknahme) sind theologisch, christologisch wie anthropologisch wohl begründete ideale und korrektive „Gegenwelten" zu auch theologisch und religionspädagogisch weiterverbreiteten Allmachtsphantasien. Eingedenk der Endlichkeit und Bedingtheit jedweder religionspädagogischen Theoriebildung und angesichts der Herausforde-

75 Ebd.

76 In Anlehnung an eine Formulierung von *J. Henkys*, Die Praktische Theologie, in: *H. Ammer u.a. (Hg.)*, Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 1, Berlin 1975, S. 14 (11 ff.).

77 So *M. Claudius*, Sämtliche Werke, München 1968, S. 557; vgl. *M. Nüchtern*, Kirche in Konkurrenz (EZW-Studienbuch), Stuttgart 1997, S. 152 f.

78 Vgl. v.a. Identität und Verständigung, a.a.O., S. 65; vgl. zum Grundsätzlichen *G. Wenz*, Theologie der Bekenntnisschriften der evang. lutherischen Kirche, Bd. 1, Berlin-New York 1996, der von „gesteigerte(r) Selbstdurchsichtigkeit" und einer „ökumenischen Hermeneutik der Selbstunterscheidung" (D. Korsch) spricht.

rungen durch Pluralität kann es die Sache der Religionspädagogik nur im Modus der Selbstbegrenzung und Selbstrelativierung geben. Letzteres macht den Blick frei für Anderes, Fremdes, Je-nicht-Neues und befähigt zur Wahrnehmung von Fülle und Komplexität, erinnert an die Tugend der Bescheidenheit „und des Maßvollen" und schafft die Voraussetzung für „Transversalität" (W. Welsch) und Brückenbau. Bei Anerkennung des Verschiedenen vermögen die Modi Selbstbegrenzung und Selbstrelativierung auch immer wieder Gegensätze ertrag- und überbrückbar erscheinen lassen.

In solcher theologisch wie religionspädagogisch begründeten Selbstbegrenzung und -relativierung muß man nichts Peinliches oder theoretisch Ungenügendes sehen, vielmehr können sich darin, wie jüngst Reinhard Wunderlich meint[79], Charme und Attraktivität einer pluralitätsrelevanten Religionspädagogik zeigen – so wie ein charmanter Mensch auf uns anziehend und gewinnend wirkt, auch wenn wir ihm nicht in allem zu folgen vermögen.

5. Vielfalt – Verlust und/oder Gewinn?

Schon bislang hat die religionspädagogische Geschichte und Diskussion in Sachen Konzeptionen nicht zu *der* einheitlichen Theorie des Religionsunterrichts, sondern zu einer Mehrzahl geführt. Dies mag für Menschen, die nach absoluter Klarheit und Eindeutigkeit verlangen, schwer zu ertragen sein.

Wie es heute aussieht, ist die Zeit großer, umfassender religionspädagogischer Einheitskonzeptionen vorbei.[80] Offenkundig gibt es die Identität des Religionsunterrichts nur in, mit und unter verschiedenen Profil- und Sach-Aspekten. Bestand die Absicht, aber auch die Dramatik und Problematik der vier klassisch gewordenen religionspädagogischen Konzeptionen darin, daß sie religiöse und religionspädagogische Praxis nicht in ihrer Vielfältigkeit akzeptieren, sondern Vieldeutigkeit in Eindeutigkeit überführen wollten, um so religionspädagogisch handlungsfähig zu werden,[81] so muß – meine ich – eine zureichende religionspädagogische Konzeptionstheorie heute anders verfahren. Was wir brauchen, ist eine Religionspädagogik, die die Vielgestaltigkeit religiöser und religionspädagogischer Praxis nicht auf eine einheitlich-geschlossene Konzeption reduziert, sondern „die im Sinne einer verstehenden Theorie gerade die Vielfalt und die Widersprüchlichkeit empirischer Wirklichkeit zu erfassen und begrifflich darzustellen vermag"[82]. Wenn aber nun der hochgradigen Komplexität und Vielfältigkeit unserer religionspädagogischen Handlungsfelder nicht eine einzige religionspädagogische Konzeption gerecht werden kann, dann ist offenkundig eine Pluralitiät einander ergänzender konzeptioneller Ansätze und Positionen notwendig, sowie deren Relationierung und Verschränkung ange-

79 Vgl. *R. Wunderlich,* Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997, v.a. S. 120 ff., 166 ff. und 346 ff.

80 Vgl. *W. H. Ritter*, Religionsunterricht hüben und drüben (Teil I), in: ThLZ 118 (1993), Sp. 3 ff., hier Sp. 11.

81 Vgl. *W. Steck*, Zur Religionspädagogik und zur Katechetik, a.a.O., S. 181.

82 *Ders., a.a.O., S. 182.*

zeigt.[83] Dieses Votum redet gerade nicht einem konturenlosen Konzeptionen- und Profilpluralismus das Wort, denn es bedarf unter dem Stichwort Integration bzw. integrative Religionspädagogik des „Konzerts der vielen Stimmen", ihres engagierten Wettstreits und der Bereitschaft zu „transversalem" (W. Welsch) und komplementärem religionspädagogischen Denken, das uns in Sachen Profil und Identität sich auseinandersetzen, aber auch wieder zusammensetzen läßt. Ob man deswegen gleich von „multipler Identität" (H.-J. Höhn) sprechen muß, sei dahingestellt; auf jeden Fall kann heute auch religionspädagogisch „keine These mehr aufgestellt werden ..., ohne auf den Wahrheitsgehalt der Gegenthese zu achten" und „kein Trend mehr verfolgt werden ..., ohne auf Gegentendenzen zu sprechen zu kommen"[84]. Evangelische Vielfalt, wie wir sie heute verstehen, hat es – und ich folge noch einmal T. Rendtorff – „mit der Wahrnehmung von Identität im Plural zu tun", denn die „Schwester des Pluralismus heißt Identität"[85].

Vielfalt bedeutet hierbei nicht zwangsläufig Indifferentismus. Vielmehr ist Pluralität, die die relativen Differenzen verschiedener Auffassungen erkennt und anerkennt, der Ermöglichungsgrund für die eigene Identität, der ich erst in der Differenz zu anderem und anderen gewahr werde.

IV. Zur Identität Evangelischer Religionspädagogik heute

1. Die Identität heutiger Evangelischer Religionspädagogik im speziellen, Evangelischer Theologie im generellen fußt auf dem Bekenntnis zum geschichtlich mitgehenden und dabeiseienden Gott (Ex 3, 14) *sowie* zu seiner Inkarnierung und Kondeszendenz (= sich entäußernden Herablassung) in Jesus Christus (Mt 1, 23).

2. Gott bleibt nach dem Verständnis Evangelischer Religionspädagogik der Weltwirklichkeit nicht fern, sondern geht in sie ein, ohne in ihr aufzugehen. Sind Gott und Welt so einerseits zwar zu unterscheiden, so werden andererseits Welt, Wirklichkeit und Leben als Orte der Gottes- bzw. Glaubenserfahrungen radikal ernstgenommen und wertgeschätzt; letztere ereignen sich nach dem Verständnis Evangelischer Religionspädagogik (in der Regel) nicht jenseits von Raum und Zeit, sondern „in, mit und unter" ihnen.

3. Dieser theologische Grundentscheid ermöglicht Evangelischer Religionspädagogik zum einen die Freiheit zur Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung,[86]

[83] Vgl. *K. E. Nipkow*, Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland, in: JRP 11(1994), S. 57 ff., hier S. 74; *R. Lachmann*, Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichts, in: *G. Adam/R. Lachmann (Hg.)*, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1997[5], S. 98; *P. Biehl*, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, a.a.O., S. 197 ff., hier S. 216.

[84] *H.-J. Höhn*, Einleitung, in: Ders. (Hg.), Krise der Immanenz, Frankfurt/M. 1996, S. 7.

[85] *T. Rendtorff*, Über die Wahrheit der Vielfalt, a.a.O., S. 22.

[86] A. Grözinger will in diesem Sinne die Praktische Theologie als Wahrnehmungskunst begreifen; vgl. *A. Grözinger*, Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995; vgl. *P. Biehl*, Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: JRP Bd. 13 (1996), Neukirchen-Vluyn 1997, S. 229 ff.

läßt mit anderen Worten Welt, Wirklichkeit und Leben wesentlich stärker und konsequenter in ihrer Würde und ihrem Eigenwert[87] wahrnehmen, als dies in der offiziellen, kirchlich approbierten Katholischen Religionspädagogik der Fall sein kann.[88]

4. Zum anderen ergibt sich für die Evangelische Religionspädagogik aus dem theologischen Grundentscheid die Einsicht, daß wir Gott und Glaube immer nur „in irdischen Gefäßen" (2. Kor. 4, 7), also je und je zeitbedingt und -gebunden, aber nie absolut haben, was Evangelische Religionspädagogik wiederum davor bewahren kann, bestimmte und bedingte Glaubens- und Gotteserfahrungen bzw. christlich-religiöse Sätze zum un-bedingten Wesen und zur un-bedingten „Sache" der Religionspädagogik im Sinne einer theologia perennis zu stilisieren. Evangelischer Religionspädagogik geht es dementsprechend nicht um die depositäre Weitergabe von ewig feststehenden „Inhalten" oder auch nur um die „Weitergabe des Glaubens", sondern um die Vermittlung und den Dialog von Gott *und* Wirklichkeit, Religion *und* Leben, Glaube *und* Welt.

5. Augenfällig kann das eben grundsätzlich Entfaltete gemacht werden, wenn man zwei offizielle kirchliche Dokumente zum Religionsunterricht miteinander vergleicht, nämlich die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung" (1994)[89] einerseits und die Erklärung der katholischen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts" (1996)[90] andererseits. Die offizielle katholische Position zum Religionsunterricht vermag Leben, Welt und Wirklichkeit, speziell die allgemeine und tatsächliche religiöse Situation der SchülerInnen „nur sehr begrenzt als hermeneutische(n) Schlüssel für die Didaktik des RU heute" zu werten.[91] Vielmehr ist und bleibt hier, nicht zuletzt aufgrund des substanzhaften bzw. „subsistentiellen" katholischen Kirchenverständnisses die Determinante Theologie, vor allem in Form der Dogmatik, normativ und bestimmt den Prozeß der Vermittlung. R. Schlüter schreibt zu Recht: „Die herangezogenen kirchlichen Verlautbarungen aus dem katholischen Raum belegen, daß immer noch von der normativen Rückbindung der Religionspädagogik an die (dogmatische) Theologie ausgegangen wird."[92] Dies hat für die offizielle Katholische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik zur Folge, „daß

87 Vgl. Institut für Ökumenische Forschung, Lutherische Identität, Straßburg 1977, S. 23.

88 Ausdrücklich will ich einräumen, daß meine Einschätzung in erster Linie der kirchenoffiziellen, lehramtlich vertretenen Religionspädagogik gilt; nicht wenige universitäre katholische ReligionspädagogInnen vertreten hier eine andere Meinung, die man in einem fundamentalen Sinne durchaus als „evangelisch" bezeichnen kann; gleichwohl darf in einer wissenschaftlichen Arbeit dieser im differenten Kirchenverständnis begründete Unterschied nicht ausgespart werden; vgl. dazu *M. Weinrich*, Ökumene am Ende? Neukirchen-Vluyn 1995, v.a. S. 83 ff.

89 A.a.O.

90 Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (Nr. 56), 1996.

91 So zu Recht der katholische Religionspädagoge *R. Schlüter*, Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht, in: Relpäd. Beitr. 37 (1996), S. 13.

92 *Ders.*, a.a.O., S. 12f.

es im RU zutiefst um ein 'Glaubenlernen' im Kontext von Kirche gehen soll"[93].

Demgegenüber ist in der EKD-Denkschrift ein Verständnis leitend, wonach Pädagogik und Didaktik – als Anwälte der Weltwirklichkeit und der SchülerInnen – und Theologie bzw. Religionspädagogik einen prinzipiell gleichrangigen Normenanspruch haben und in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Dementsprechend kann Evangelische Religionspädagogik von ihrem theologischen Grundentscheid her mehr (als die offizielle Katholische Religionspädagogik) auf Welt und Wirklichkeit und damit auf die SchülerInnen als Subjekte religiösen Lernens und religiöser Bildung achten, weswegen die EKD-Denkschrift neben die religionspädagogische Perspektive einer „Hermeneutik der Vermittlung" eine andere religionspädagogische Perspektive treten läßt, nämlich eine „Hermeneutik der Aneignung". Evangelischer Religionspädagogik geht es infolgedessen didaktisch weniger (als der Katholischen Religionspädagogik) um ein „Glaubenlernen" im kirchlichen Kontext, als vielmehr um ein Wahrnehmen und Verstehen von (christlicher) Religion und entsprechende „alphabetisierende" religionspädagogische Bemühungen.

6. Die Rede von Evangelischer Religionspädagogik intendiert keinen Konfessionalismus alter oder neuer Art. Evangelische Konfession – W. Pannenberg hat dies immer wieder betont – und folglich auch Evangelische Religionspädagogik meinen und verfolgen ja keine partikularkirchlichen Spezialinteressen, vielmehr sollen in ihnen die eine universale christliche Wahrheit zur Geltung gebracht werden.[94] Dies aber macht notwendig, daß Kirche und Theologie auf Gott und Christus hinweisen, sich selbst zurücknehmen und relativieren lernen. In diesem Sinne erinnern Evangelische Theologie und Religionspädagogik bleibend daran – dies ist ihr Erbe und Auftrag -, daß sich Kirchen und Theologien unter Gott zu beugen und ihm allein in Christus die Ehre zu geben haben.[95]

Was wir heute brauchen, ist also eine „absichtslose" Religionspädagogik,[96] die vor Menschen mit und von Gott anfängt, ihn ins Spiel bringt, *nicht* aber ihre oder der Kirche Absichten und Interessen in den Mittelpunkt stellt. Wenn die Religionspädagogik Gott und Menschen ins Spiel bringt und aufeinander aufmerksam macht – dies ist ihre einzige Absicht –, darf sie daran nichts verdienen wollen, wohl aber darf sie sich freuen, wenn es da wie dort zu allerhand Entdeckungen kommt.

93 *Ders.*, a.a.O., S.13 – In „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts" heißt es entsprechend: „Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, diese (menschlichen; W. R.) Erfahrungen auszusprechen, zu klären und sie dem der Kirche aufgetragenen Evangelium zuzuführen." (S. 43)

94 Vgl. Identität und Verständigung, a.a.O., S.61; zum Grundsätzlichen siehe auch *G. Wenz*, a.a.O.

95 Vgl. Identität und Verständigung, S.63.

96 Vgl. dazu instruktiv *R. Englert*, Gott Raum schaffen. Umrisse einer absichtslosen Religionspädagogik, in: Kat Bl 119 (1994) 7/8, S. 481 ff.

Karin Ulrich-Eschemann

Gegen eine Pädagogisierung des Religionsunterrichts

Beispiel

Stellen Sie sich vor, die Schüler und Schülerinnen in ihrem Religionsunterricht wollen etwas über den christlichen Glauben erfahren und stellen Ihnen Fragen. Oder: die Schüler fangen an, neugierig und nachdenklich die Bibel zu lesen und über Gott zu reden, nicht: nach Gott zu fragen.

Natürlich haben Sie als Lehrer oder Lehrerin ihre eigenen Intentionen in Kopf und Herz oder aber die des Lehrplans und haben die Stunde methodisch durchgeplant. Eigentlich wäre laut Lehrplan das Thema „Fremdsein – die Fremden" an der Reihe, zugeordnet den Intentionen „Zur Toleranz erziehen" und „Zum Dialog befähigen". Sie haben als Methoden ein Rollenspiel und eine Symbolmeditation geplant.

Was sollen Sie tun? Abblocken dürfen Sie die Schüler nicht – das Schülerinteresse geht allemal vor, so haben Sie es ja gelernt. Eine passende Intention wird sich sicher auch für das von den Schülerinnen gewünschte Thema finden lassen. Welche Methode können Sie wählen? Eignet sich vielleicht das Bibliodrama oder ein gestalttherapeutischer Ansatz? Oder ist da mit dem Metaplan etwas zu realisieren, um erst einmal herauszufinden, was sich die Schüler unter dem christlichen Glauben vorstellen?

Muß dann aber nicht die meditative Übung ausfallen? Doch vielleicht kann am Schluß der Stunde noch ein Mandala ausgemalt werden (diese sind immerhin reichlich vorhanden – vom Kindergarten bis zu Berufsbildenden Schulen). Aber da fällt Ihnen dann doch noch ein letzter gravierender Einwand gegen das gewünschte Unterrichtsthema ein: ist es nicht doch wichtiger, mal wieder über die sozialen Beziehungen in der Klasse zu sprechen?

Stellen Sie sich vor, das alles zieht nicht, und es steht nur die Frage im Raum – eine Frage, die hier und jetzt zum Thema werden muß. Und erst jetzt merken Sie als Lehrerin oder Lehrer, daß die Frage nach dem christlichen Glauben zuerst von einem türkischen Mädchen gestellt wurde. Vielleicht merken Sie auch, wie wenig Sie sich selbst mit den Fragen beschäftigt haben und suchen dann – möglicherweise vergeblich – nach religionspädagogischem oder theologischem Rat.

Stellen Sie sich vor...!

Die Pädagogisierung des Religionsunterrichts

Bei diesem pädagogisch konstruierten Einstieg in meine Überlegungen soll es sich keinesfalls um ein Pauschalurteil über Methoden und Intentionen, über pädagogisches Engagement oder über den Religionsunterricht allgemein handeln, allerdings aber um eine Abwehr des Methodenfetischismus („Wir brauchen immer neue und bessere Methoden, um unsere Ziele zu erreichen!") und des modernen Katechismus der Intentionen – offen, allgemein und viele: zur

Toleranz erziehen... zum Miteinander... zur Nächstenliebe... das Humane entdecken... Werterziehung leisten... Identität fördern... Solidarität einüben... usf.

Gegen eine immer stärkere Belastung der Schule mit weitreichenden Zielformulierungen und damit verbundenen Erwartungen wehrt sich auch der Pädagoge Thomas Ziehe. „Es gibt die Spezialisierung auf eine Zielsprache... Es wird eine Rhetorik daraus... Es gibt eine Art Verselbständigung der Zielrhetorik, weil man, wenn man etwas neu machen will, noch ein bißchen dicker auftragen muß. Das ist eine gefährliche Spezialisierung auf immer neue Ziele."[1]

Ziehe weist demgegenüber hin auf die Schule als einem eigenen „System", das einen „Eigensinn" hat, eine eigene Dynamik und eine eigene Praxis - die also nicht einfach von vorgesetzten Zielen her zu gestalten, zu durchdringen ist. „Denn das Bildungssystem ist kein Makrosubjekt, sondern eben ein 'System' das heißt, der Eigensinn jeder Ebene dieses Systems ist wirksamer als die ursprüngliche Planungsabsicht. Und dann kommt eben am Ende etwas völlig Anderes dabei heraus, als man ursprünglich, ggf. sogar mit viel gutem Willen, gewollt hat."[2]

Auch der Religionsunterricht ist in hohem Maße anfällig für weitreichende Zielformulierungen. Als Beispiel verweise ich auf den Rahmenplan für die Grundschule in Hessen. Als ein weiteres Beispiel hierfür mag in einzelnen Passagen auch die Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung" gelten, aber gewiß der Lernzielkatalog des LER in Brandenburg.

Im Zusammenhang der Rede von den Intentionen wäre auch kritisch nachzudenken über die so selbstverständliche Verwendung der Begriffe „Kompetenz" und „Qualifikation". Werden nicht Qualifikationen an etwas Gegenständlichem ausgebildet und ebenso Kompetenz hieran erworben? Einige nachdenkliche Fragen hierzu stellt der Pädagoge Hartmut von Hentig in seinem Buch „Bildung".[3]

Eine erste grundlegende Anfrage ist die, inwieweit sich konzeptionelle Ansätze der Religionspädagogik in bestimmten Methoden realisiert zu haben scheinen, die als solche jederzeit verwendbar sind, so z.B. die Symboldidaktik oder vielleicht gar der bibel-erfahrungs-didaktische Ansatz Ingo Baldermanns.

Die noch dringlichere Frage ist die, ob sich eine Orientierung an den Gegenständen des Religionsunterrichts längst verlagert hat - hin zu den Methoden und den Intentionen, die sich oft so verstehen, als wären sie die Gegenstände selbst, und manchmal angepriesen oder verteidigt werden wie Glaubensgegenstände. Es scheint mir, daß die Unsicherheiten im Hinblick auf die Gegenstände den Intentionen und Methoden dieses Gewicht haben zukommen lassen, und

1 *T. Ziehe*, Die Verletztlichkeit von Sinn. Über unsichtbare Arbeit in der Schule. Oldenburger Vor-Drucke H. 247/94, 12.

2 Ebd.

3 *H. v. Hentig*, Bildung, 1996, 31.

letztere nun tatsächlich häufig an die Stelle der Gegenstände gerückt sind. Dies könnte man sehr gut am Beispiel des Bibliodramas explizieren.
Vielleicht kann in diesem Sinne von einer Pädagogisierung des Religionsunterrichts gesprochen werden. Diese birgt allerdings die große Gefahr in sich, daß sich die Schüler und Schülerinnen nicht mehr in Freiheit mit Gegenständen auseinandersetzen dürfen, sondern oftmals über – mit bestimmten Absichten (Intentionen) – gezielt eingesetzte Methoden einen bestimmten Weg geführt werden (z.B. meditative Methoden), gegen den sie sich kaum wehren können. Die Schüler und Schülerinnen merken ja, wie gut wir es mit ihnen meinen.

Von den Intentionen und Methoden

Sind Intentionen und Methoden nun aber noch auseinanderzuhalten? Ich vermute, daß diese oft zusammenfallen. Wenn z.B. eine wichtige Intention diese ist, Schüler und Schülerinnen zur Kreativität zu erziehen, dann muß die Methode kreativ sein – schon allein deshalb, weil wir gar nicht wissen, ob wir dieses Ziel der Kreativität je überprüfbar erreichen. Die Intention muß sich also im unterrichtlichen Weg dazu (Methode) realisieren. „Tatsächlich verliert die Berufung auf Intention jeden angebbaren Sinn und jede Triftigkeit, wenn man zeigen kann oder gezeigt hat, daß überhaupt kein bestimmbarer Zusammenhang zwischen Intention und Ergebnis besteht."[4] In ähnlicher Weise spricht Hartmut von Hentig von Zielen, „... von denen schwer zu sagen ist, wann und woran erkennbar sie erreicht sind..."[5]
Der Pädagoge Klaus Prange weist an anderer Stelle auf die problematischen Folgeerscheinungen einer solchen Erziehung (vom Lernen zum Erziehen) hin: „Die Umstellung der Erziehung von festen, inhaltlich und sozial bestimmten Inhalten auf das methodische und schließlich das reflexive Lernen macht das Erziehen nicht leichter, sondern schwieriger. Den Gewinnen an Freiheit gegenüber den Inhalten stehen die Kosten gegenüber: im Verhältnis zu den möglichen Lernniveaus nimmt die Zahl derjenigen zu, die schlecht oder gar nichts mehr richtig lernen und für die man dann eine eigene Ersatzpädagogik als Sozialpädagogik installieren muß. Die alte fordernd-strenge Erziehung rächt sich an der neuen und aufgeklärten, indem sie für den zunehmenden Rest derer, die von der neuen Erziehung nicht profitieren, mit sanfter Gewalt als Therapie und sozialer Dienst wiederkehrt."[6]
Allerdings werden Intentionen als endgültige und absolute – also unanfechtbar – gebraucht. So z.B. das Ziel der Toleranz, das dann möglicherweise nur auf dem unterrichtlichen Weg des „anything goes" oder dem „jeder darf sagen, was er meint, denkt und fühlt" realisiert werden kann. Ein weiteres wichtiges Ziel, nicht nur in der Grundschule, ist das Ziel des ganzheitlichen Erlebens.

4 *K. Prange*, Intention als Argument, in: *N. Luhmann/K.E. Schorr (Hg.)*, Zwischen Absicht und Person, 1992, 73.
5 Ebd., 73.
6 Ebd., 60.

Das kann dann z.B. heißen, daß die Unterrichtenden unter dem Druck stehen oder sich unter den Druck stellen lassen, jede biblische Geschichte über möglichst alle Sinne zu erfassen, wobei dann die Geschichte selbst eigentlich sekundär ist, d.h. ein Mittel zum Zweck des ganzheitlichen Erlebens. Der Gegenstand ist nach diesem Verfahren immer den Methoden und Intentionen mindestens anzupassen.

Selbst bei dem von mir geschätzten bibeldidaktischen Ansatz von Ingo Baldermann kommt mir manchmal der Verdacht, daß es sich auch hier stellenweise um eine Pädagogisierung im Sinne einer Rationalisierung handelt (s. z.B. die Wundergeschichten). Ich sehe zumindest die Gefahr, daß es mit Hilfe entsprechender, leicht anwendbarer Methoden zu einer „scheinbaren" Kongruenz von biblischer Erfahrung und den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen kommen muß, Zustimmung also gar nicht verweigert werden kann.

Aber vertreten hier nicht Methode und Intention die Sache selbst? Mir scheint, daß die Frage ohne Bezug zur Sache, zum Gegenstand, nicht zu beantworten ist, eine klärende Unterscheidung also nicht möglich ist. Lernen an den Gegenständen hat mit Gegenwart zu tun, meint Lernen in Praxis. Intentionen sind auf Zukunft gerichtet, die aber Gegenwart und aktuelles Lernen beeinflussen, gar steuern sollen. Dies kann aber einen Verlust von Gegenwart zur Folge haben, wenn Gegenwart nur auf Zukunft hin funktionalisiert wird, aktuelles Lernen allein von seinem Sinn für zukünftiges Handeln bestimmt wird. „Bildungsprozesse sind mehr als die Simulation von Zukunft. Bildungsprozesse sind eine Vorbereitung, aber nicht eine Vorwegnahme."[7] [8]

Vom Lernen an den Gegenständen

Wenn ich den Verlust der Gegenstände beklage und eine Rückbesinnung auf die Gegenstände und eine Arbeit an den Gegenständen fordere – wie aussichts-

[7] *T. Ziehe*, ebd., 15.

[8] Ein philosophischer Gedankengang kann das Problem möglicherweise vertiefen. Robert *Spaemann* spricht in seiner Rede „Christliche Religion und Ethik" vom „Verlust der Gegenwart als der eigentlichen Dimension der Wirklichkeit, also der Verlust der Wirklichkeit. Für die objektivierende Wissenschaft gibt es Zeit nur als Vergangenheit und Zukunft, als vorliegendes, also der Vergangenheit angehöriges Experiment und als Prognose. Gegenwart wird zur ausdehnungslosen Trennung zwischen beiden... Gegenwart als erfüllte Dimension setzt die zeitüberspannende Einheit einer Sinngestalt voraus, z.B. die Einheit einer gesprochenen Rede, eines Satzes, eines mit einem Experiment verbrachten Vormittags usw. Wo Sinn bloßes Epiphänomen ist, ist auch Gegenwart eine Illusion. Wo aber dies, da gibt es auch kein Sein. Da gibt es nur den Sog zu einer Flucht in die Zukunft, einer Zukunft, die doch nie Gegenwart werden wird, sondern selbst nur wieder unversehens Vergangenheit. Dies scheint mir nun ein charakteristisches Signum des Zeitalters zu sein. Und mir scheint, solange die Christen ihrerseits besessen sind vom Planen des Christentums von morgen, betreiben sie die Quadratur des Zirkels. Die Religion von morgen hängt nämlich genau an demselben, woran auch die Religion von heute hängt: an der Fähigkeit zu sinnerfüllter Gegenwart. Diese allein und nicht die Zukunft ist die religiöse Dimension. Nicht durch überzeugende Entwürfe der Religion von morgen kann die Religion von heute Anziehungskraft gewinnen, sondern nur durch ein im Widerspruch zum Geist der Zeit stehendes qualitativ anderes Verhältnis zum Jetzt, durch *Freude über den präsenten Gott.*" *Ders.*, Einsprüche. Christliche Reden, 1977, 61f.

reich Klage und Forderung auch immer sein mögen –, meine ich damit nicht, sich ein Wissen über die Gegenstände anzueignen (aber warum sollte das nicht auch, wenn nötig, sein?), sondern ein Lernen an den Gegenständen. Vielleicht kann man versuchen, das im Sinne von Hentigs zunächst allgemein zu beschreiben als „Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns".[9]

Was heißt also in unserem Problemzusammenhang „Lernen"? Spielt sich dieses Lernen in mancher Praxis des Religionsunterrichts und anderenorts doch so ab: Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen bewegen sich immer wieder neu in einem Kreis und Austausch von Begriffen, die man als „Konsensbegriffe"[10] verstehen kann (z.B. Liebe-Geborgenheit-Toleranz-Kritikfähigkeit- Annahme-Gemeinschaft-Vertrauen, Identität usf.) und die natürlich sofort bestimmte Intentionen konnotieren lassen, oder in einem Austausch von Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken, die uns vormachen wollen, daß es so etwas wie eine „common language" (von Ludwig Wittgenstein nichts gelernt!) oder ein allgemeines religiöses Gefühl „als methodisch erreichbares" gäbe (das ist alles ja gar nicht so neu!). Es handelt sich hierbei um eine sprachliche Bewegung, die oft von keinerlei Erkenntniswillen geleitet ist. Auffallend ist weiterhin, daß die Sprache und die Methoden vom Kindergarten über Schule und Erwachsenenbildung bis hin zu Hochschulen häufig die gleichen sind.

Hat Lernen noch zu tun mit Kennenlernen und Erkenntnis, mit Wissen, mit Unterscheiden und Urteilen, mit Hinter-die-Wahrheit-kommen-Wollen, mit Wollen und Wachsen? Brauchen wir nicht notwendig ein solches Lernen, um uns in der Welt orientieren zu können? Ich weise hin auf Hentigs programmatische Forderung: „Die 'Rückkehr' zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt."[11] Es soll hier nicht kritisch untersucht werden, wie der Pädagoge versucht, seine Forderung einzulösen. Aber es steht die Frage im Raum: Hat die Pädagogisierung der Schule die Bildung verdrängt?

Lernen hat es mit Gegenständen zu tun, wie schwierig es auch sein mag, einen Konsens über einen möglichen Kanon von Gegenständen und ein Lernen an Gegenständen herbeizuführen. Ich sehe mich auch hier in meinen Überlegungen

9 H. V. Hentig, ebd., 56.

10 Es ist erstaunlich, mit welchem Beharrungsvermögen solche Begriffe Gespräche bestimmen und scheinbar auch gelingen lassen, z.B. derzeitig der Begriff der Authentizität. Der Philosoph *Alasdair MacIntyre* sagt von den Konsensbegriffen, daß sie „zur rhetorischen Oberfläche unserer Kultur und nicht zu ihrer Substanz" gehören. (*Ders.*, Die Privatisierung des Guten, in: *Axel Honneth*, Pathologien des Sozialen, 1994, 174.) Es kann und soll nicht generell bestritten werden, daß diese Konsensbegriffe zu etwas nütze sind, daß sie zumindest Menschen im Gespräch beieinander halten. Aber es muß gefragt werden, ob durch die zentrale Stellung, die diese Begriffe in Gesprächen haben, nicht häufig eine „Schein-Verständigung" stattfindet, in der gar nicht mehr zur Sprache kommt, was denn unsere unterschiedliche Praxis ist.

11 *H. v. Hentig*, ebd., 55.

bestätigt durch das Votum von Lothar Ziehe: „Es gibt eine Sehnsucht: Die nach einer Leidenschaft für Gegenstände. Diese Gegenstände müssen nicht immer sinnvoller Natur sein, aber alle Jugendlichen träumen davon, wenigstens einen Bereich zu haben, für den sie Leidenschaft empfinden können... Natürlich sind es häufig Gegenstände, die in der Schule nicht unbedingt behandelt werden, aber wenn solche Inseln von gegenständlicher Leidenschaft wenigstens in einem Bereich erlebt werden könnten, wäre es für die Schüler bereits ein großer Gewinn."[12]

Gegen eine Pädagogisierung des Religionsunterrichts

Vor einer Pädagogisierung der Schule warnte schon 1985 Hermann Giesecke in seinem Buch „Das Ende der Erziehung". Er entlarvte nicht nur die Pädagogisierung des Kindes und der Schule, sondern auch die der Wissenschaften und der Gesellschaft. „Indem die Pädagogisierung die soziale Beziehungsebene zu ihrem Hauptthema macht, ohne dabei die Autonomie von Personen und Sachen wenigstens als Korrektiv gelten zu lassen, hilft sie mit, Erziehungsprozesse in Sozialisationsprozesse zu verwandeln, also in Prozesse anonymer kultureller Vergesellschaftung, die die Kinder früh erwachsen macht und die Erwachsenen infantilisiert. Pädagogisierung ist längst zu einem umfassenden System der sozial-emotionalen Versorgung wie der sozialen Kontrolle geworden."[13]

Worin nun aber zeigt sich die Pädagogisierung des Religionsunterrichts als bedenklich? Ich hole hier jetzt noch einmal Helmuth Kittels „Streitschrift zum Religionsunterricht" von 1970 [14] aus dem hinteren Regal hervor – wohl wissend, dadurch möglicherweise bei vielen Leserinnen und Lesern emotionale Barrieren aufzubauen und mich selbst „in Verruf" zu bringen – und rufe in Erinnerung: „Aber wie kann ein Unterricht zustande kommen, der einerseits wirklich der Sache des Evangeliums dienen will, also in den Umgang mit diesem Evangelium einzuführen trachtet, und doch jede, auch die kritischste Frage freigibt? Ein Unterricht also, der durchaus 'konfessionell', nämlich an das Evangelium gebunden, und doch nicht indoktrinär ist?"[15]

Kittels Antwort ist eindeutig: „Ein Unterricht, der diese schwierige Aufgabe bewältigen will, muß seinem Wesen nach theologischer Unterricht sein. Wenigstens christliche Theologie ist nämlich jenes eigentümliche Vermögen christlichen Glaubens, diesen Glauben so zu erhellen und zu rechtfertigen, daß man, in ihm stehend, zugleich jedem Einwand gegen ihn ausgesetzt bleibt."[16]

Eine notwendige Anfrage an derzeitige christliche Theologie muß allerdings die sein, ob sie den Lehrerinnen und Lehrern dabei helfen kann und tatsächlich hilft, in dem o.g. Sinne an den Gegenständen des christlichen Glaubens lernen

12 Ebd., 14.

13 *H. Giesecke*, Das Ende der Erziehung, Um ein Vorw. erg. Ausgabe 1996, 71.

14 *H. Kittel,* Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum Religionsunterricht, 1970

15 Ebd., 68.

16 Ebd., 68.

zu können bzw. zunächst einmal hilft, fundamentale Gegenstände benennen und als solche beschreiben zu können.

Im Hinblick auf die Pädagogisierung der Schule zitiert H. Kittel Th. W. Adorno: „Anzugehen wäre gegen die Ideologie des Schulischen, die theoretisch nicht leicht greifbar ist, auch verleugnet würde, aber durch die Schulpraxis, soweit ich das zu beobachten vermag, hartnäckig hindurchgeht. Die Schule hat eine immanente Tendenz, sich als Sphäre eigenen Lebens und mit eigener Gesetzlichkeit zu etablieren... Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen. Diese wird vielmehr pädagogisiert."[17]

Wenn Kittel sich in seiner Schrift heftig gegen die Pädagogisierung der Inhalte des Religionsunterrichts wehrt, wehrt er sich ja dagegen, daß im Unterricht immer etwas Bestimmtes mit den Inhalten erreicht werden muß, die Inhalte also Zielen und Methoden zugeordnet oder untergeordnet werden bzw. in ihnen und durch sie realisiert zu werden scheinen.

Bedeutet diese Pädagogisierung nun tatsächlich, auch für uns heute, einen Verlust der Freiheit in der Sache und letztlich auch der Verlust der Freiheit der Schüler und der Schülerinnen? Dürfen hier noch Fragen, dürfen Widerspruch und Verweigerung aufkommen? Darf in der Meinung und religiösen Einstellung des oder der anderen das Fremde wahrgenommen und als Fremdes akzeptiert werden – in unterscheidender Wahrnehmung? Findet doch gerade da, wo das geschieht, ein tatsächliches Einüben in freiheitliches Lernen statt, das immer auch ein politisches Lernen ist.

Hier sei noch einmal Helmuth Kittel erinnert, nicht nur historisch als Mahner, vielmehr in seiner aktuellen Aussagekraft: „Der weltanschaulich-religiöse Pluralismus, der heute unsere Schulen als geistige Welt langweilig macht, müßte überwunden werden. Wohlgemerkt: Ich spreche von weltanschaulich-religiösem Pluralismus, nicht von der Pluralität der in der öffentlichen Schule heute zu Wort kommenden Weltanschauungen bzw. Religionen. Unter der Devise der Toleranz sind diese Weltanschauungen und Religionen sorgfältig eingesargt, und es gibt keine geistigen Kontakte zwischen ihnen. Der weltanschaulich-religiöse Pluralismus ist heute ein Ferment geistiger Verödung unserer Schulen. Und sicherlich gäbe es wenig andere so wirksame Möglichkeiten, diese Verödung anzugreifen, wie einen bekenntnisfreudigen Religionsunterricht verschiedener Konfessionen und Religionen bzw. Weltanschauungen. Denn dieser Unterricht wäre ja - solange die Unfreiheit nicht total wird, was auch im Namen der Toleranz geschehen kann - eine denkbar scharfe Waffe gegen die weltanschauliche Friedhofsruhe der Schule... Es ist meine Überzeugung, daß die öffentliche Schule einen Beitrag von erheblicher Bedeutung zur weltanschaulichen Gesprächsfähigkeit unserer Gesellschaft leisten könnte."[18]

17 Ebd., 91f.

18 Ebd., 82f.

Ich gebe abschließend zu, daß der Religionsunterricht nicht ohne begrenzte Intentionen existieren kann, ebensowenig ohne angemessene Methoden, die gerne auch sehr farbig sein können und die es sehr viel leichter machen zu unterrichten. Dennoch muß der Religionsunterricht sich wieder neu nach seinen Gegenständen fragen lassen (gerade im Interesse der Schüler und Schülerinnen) und erarbeiten, wie dieses Lernen an den Gegenständen zu beschreiben ist. Dies wird nun gewiß nicht allein im Sinne von Methoden zu beschreiben sein. Weiterhin muß er sich mit seinen Intentionen und Methoden und deren Implikationen auseinandersetzen – zumindest das interdependente Verhältnis neu reflektieren.

Dabei dürfen wir nun aber nicht davon ausgehen, daß wir, je weniger wir wissen, was wir mit unserer Erziehung erreichen, um so mehr guten Willen und gute Absichten (z.B. Intentionen und Methoden) produzieren.

Jörg-Dieter Wächter

Was heißt Lernen im Religionsunterricht der Hauptschule?[1]

Um dem näher zu kommen, was nach meinem Verständnis Lernen im Religionsunterricht heute heißen kann, möchte ich mich auf drei Schritte konzentrieren. Der erste widmet sich der Frage, welche Aufgabe die Schule denn eigentlich erfüllen soll. Offensichtlich gibt es in jüngster Zeit eine große Verunsicherung über dieses Thema. Die Veröffentlichungen etwa von Peter Struck (1996), Hartmut von Hentig (1993), Helmut Giesecke (1996) u.a. sprechen zwar eine deutliche Sprache, aber je für sich, keine gemeinsame. Deshalb will ich zunächst klären, wie die Aufgabe der Schule meiner Meinung nach verstanden werden sollte. In diesem Zusammenhang werde ich der Frage nach dem Stichwort ‚Ganzheitliches Lernen' einen breiten Raum geben, weil ich meine, daß dies[2] auch ein Anlaß war, mich zu dieser Veranstaltung einzuladen.
Der zweite Schritt wendet sich kurz dem Bildungsplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg zu und versucht eine Analyse der dortigen Vorgabe für Ihre Arbeit.
Im dritten Schritt gehe ich der Frage nach, wie man Ganzheitlichkeit verstehen kann. Ich werde drei mögliche Begriffe unterscheiden: Ganzheitlichkeit als methodisches Prinzip; ... als fundierendes Menschenbild; ... als Hoffnungsträger.

1. Was ist die Aufgabe der Schule?

Die Schule in der modernen Gesellschaft hat sich aus einer spezifischen Bedürfnislage heraus entwickelt. Diese Bedürfnislage ist zum einen ökonomischer Natur und zielt auf die Ausbildungsbedürfnisse einer erwachenden kapitalistischen Wirtschaftsweise. Die Bedürfnisse sind aber auch politischer Natur und zielen auf die Sicherung und Stabilisierung der politischen Herrschaft innerhalb des Staates bzw. der Gesellschaft. Obwohl Bildung ursprünglich das Mittel war, mit dem sich das Bürgertum ökonomisch und politisch emanzipierte, konnte der Staat die Zwangsschule schließlich auch mißbrauchen. Die Erteilung von 6 Stunden Religionsunterricht in den Volksschulen des preußischen Absolutismus steht deshalb auch ausdrücklich unter dem Motto „Fürchte Gott und ehre den König" (vgl. Geißler 1979, S. 27 ff.). Es ging in der preußischen Volksschule um die Heranbildung treuer und ergebener Untertanen.[3]

[1] Workshop im Rahmen der Fachtagung *‚Religionsunterricht an der Hauptschule. Zwischen religiöser Grundbildung und Lebenshilfe'* 26.-28. November 1998 in Stuttgart-Hohenheim. Die folgenden Ausführungen wurden z.T. gesprächsweise entwickelt und z.T. als Redebeitrag vorgetragen. Insbesondere der zweite und der letzte Abschnitt waren nur ansatzweise Gegenstand der Diskussion. In der Überarbeitung habe ich den Vortragsstil beibehalten. Die Literaturangaben wurden jedoch ergänzt, so daß die Thesen nachgeprüft werden können.

[2] Vgl. auch meinen Artikel im Notizblock 1998.

Heute steht die Aufgabe der Schule üblicherweise unter dem doppelten Anspruch, die Schülerinnen und Schüler zu erziehen und zu unterrichten. Fragen wir danach, was diese Tätigkeiten genau bezeichnen, so stoßen wir auf eine Schwierigkeit bei der Begriffsbestimmung. Folgende Unterscheidung kann man bisweilen hören:

Ich *erziehe* die Kinder dann, wenn ich Handlungen vornehme, die eine bestimmte moralische Thematik beinhalten. Die Handlung ist dann so gestaltet, daß die Moral der Geschichte „von selbst" deutlich wird oder zum Vorschein kommt. Ich gebe dem Kind die Mark, damit es sie in die Mütze des Obdachlosen oder in den Klingelbeutel wirft. Mein Interesse dabei ist sowohl ein sozialisatorisches, als ich meine, das Kind müsse sich schon beizeiten daran gewöhnen, Bedürftigen vom Überfluß abzugeben, als auch ein erzieherisches, moralisches: ich will, daß das Kind eine bestimmte Haltung gegenüber Bedürftigen einnimmt. Was aber mache ich, wenn das Kind mit dieser Mark sein Taschengeld aufbessern will? Ich will mit der bloß erzieherischen Maßnahme Zwecke im Gemüt des Kindes erreichen, ohne daß ich der Meinung wäre, man müßte mit dem Kind das Für und Wider solcher Almosen eingehend erörtern und ihm dann aufgrund eigener Einsicht eine eigene Entscheidung überlassen. Erziehen wäre dann die bloße Moralisierung der Kinder.

Ich *unterrichte* Kinder dann, wenn ich ihnen Informationen über einen bestimmten Gegenstandsbereich gebe, ohne mich auch nur im entferntesten um die Bedeutung zu kümmern, die diese Informationen für die Kinder gewinnen können. Wer wann Rom eroberte, wie die Zellteilung funktioniert und was Adverbien von Adjektiven unterscheidet, sind alles Informationen, deren Lebensbedeutsamkeit für uns möglicherweise auf der Hand liegt, deren Relevanz für die Schülerinnen und Schüler jedoch noch einmal eigens geklärt werden müßte. Unterricht wäre dann die bloße Instruktion der Kinder.

Zu Beginn der eigenständigen disziplinierten pädagogischen Reflexion unternimmt J.F. Herbart den Versuch, Erziehung und Unterricht miteinander so zu verbinden, daß man damit sowohl der Aufgabe der modernen Schule als auch den Bildungsbedürfnissen des sich emanzipierenden Bürgers gerecht werden kann. In seiner bekannten Sentenz bemerkt er, daß er die Begriffe gar nicht trennen will, sondern daß er keinen Begriff von einem Unterricht hat, der nicht zugleich auch erzieht (Herbart 1985).

Das Programm, das mit dieser Formulierung in den Begriff gehoben ist, bezeichnet nicht die Addition zweier Aufgaben. Vielmehr weist er darauf hin, daß wir immer, wenn wir bloß zu unterrichten glauben, die Schülerinnen und Schüler auch erziehen. Die Erfüllung des schulischen Auftrages wird mit dem Unterricht vollzogen, mit einem Unterricht freilich, der nicht bloß Unterricht

[3] Daß der Religionsunterricht dabei eine wesentliche Rolle spielte, muß man ihm heute nicht mehr vorwerfen, kann man aber als seine Wurzel durchaus im Gedächtnis behalten. Denn es könnte ja sein, daß es ein Webfehler in der Theorie war, der dem Religionsunterricht die obrigkeitsergebene Rolle diktierte und der es auch heute noch schwer macht, den Religionsunterricht innerhalb des Fächerkanons angemessen zu plazieren.

sein will, sondern sich seiner erzieherischen Wirkung bewußt ist und diese Wirkung bewußt gestalten will, ohne dabei jedoch über die intendierten Effekte zu verfügen.

Wenn wir heute noch immer meinen, an der doppelten Aufgabe von Erziehung und Unterricht festhalten zu müssen, dann müssen wir uns fragen, wie der Unterricht heute erziehen kann.[4] Wie wir didaktisch und methodisch einen Gegenstand aufbereiten müssen, damit die Schülerinnen und Schüler ihn möglichst nachhaltig erfassen, das gehört zur Profession des Lehrers und der Lehrerin. Aber was müssen wir tun, damit wir die Schülerinnen und Schüler erziehen, damit wir also unseren Unterricht erzieherisch gestalten?

Ein Ausweg bzw. eine Antwort auf diese Frage scheint die ganzheitliche Akzentuierung des Unterrichts zu sein. Wenn man aber den Terminus Ganzheitlichkeit nicht als ein Sesam-öffne-dich der Pädagogik auffassen will, sondern ihn in einer qualifizierten Weise benutzen möchte, muß man klären, was damit denn gemeint sein soll. Ein Blick auf die lieferbare Literatur[5] zum Thema Ganzheitlichkeit bringt Erstaunliches zutage: Der größte Teil der Literatur befaßt sich mit medizinischen Fragen (Ohrgeräusche ganzheitlich behandeln), diskutiert Managementkonzepte (Nachfolgeprobleme im Unternehmen ganzheitlich regeln) oder präsentiert esoterisch-religiöse Themen (Ganzheitlich beten). Betrachtet man die pädagogische Fachliteratur, so ist diese Schwerpunktsetzung auch nicht weiter verwunderlich. Ganzheitlichkeit ist kein pädagogischer Fachterminus, insbesondere wenn man berücksichtigt, daß es in der Pädagogik gemäß einem modernen Bildungsbegriff stets um Differenzierung und Individualisierung, nicht aber um Harmonisierung und Integration ging.

Abgesehen von den Differenzierungen des Ganzheitlichkeitsbegriffes, die ich im folgenden entfalten will, halte ich den Begriff für wenig tauglich, um pädagogisches Handeln anzuleiten, es zu beschreiben oder zu inspirieren. Der Begriff der Ganzheitlichkeit verführt zu einer bedenklichen Zahl von Mißverständnissen, so daß es nach meiner Auffassung vernünftiger wäre, ihn zu vermeiden und die Implikationen, die ihn so attraktiv machen konnten, kritisch aufzuklären.

2. Ganzheitlichkeit im Bildungsplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg

Der Bildungsplan (1994) legt für die Hauptschule verbindlich fest, was wie nach welchen Kriterien und unter welcher pädagogischen Legitimation in den Hauptschulen geschehen soll. Unter der Überschrift „Aufgaben und Ziele der Hauptschule" widmet sich ein kurzer Abschnitt auch dem Thema Ganzheit-

[4] Wohlgemerkt: Ich frage nicht nach einer Erziehung, die auch unterrichten kann, sondern nach einem Unterricht, der erzieht. Die Idee lautet: durch Unterricht erziehen, nicht durch eigene erzieherische Akte innerhalb irgendwelcher schulischer Veranstaltungen. Ich meine, daß dem Unterricht in der Schule der Primat zukommt.

[5] Dies ergab die Stichwortrecherche im 'Verzeichnis lieferbarer Bücher' via Internet (http//:www.buchhandel.de).

lichkeit mit dem Ziel, die ganzheitliche Bildung und Erziehung in der Hauptschule zu stärken.
Betrachtet man nun genauer, was sich hinter den vorgetragenen Gedanken substantiell verbergen könnte, so stößt man auf erschreckende Ungereimtheiten im Bildungsplan, mit denen ich selbst nicht in dieser Form gerechnet hätte, die aber andererseits ein deutliches Licht auf den Umstand werfen, daß wir es beim Stichwort Ganzheitlichkeit zwar mit einem euphorisierenden Slogan, nicht jedoch mit einer theoretisch ausgewiesenen Konzeption zu tun haben.

Die Argumentationsfigur des Textes funktioniert folgendermaßen:
Die Autoren des Planes erhoffen sich von einem fächerverbindenden Lernen eine Begünstigung vielseitiger, d.h. sachangemessener und lernmotivierender Betrachtungsweisen der Lerninhalte. Das praktische Lernen soll gemeinsam mit dem selbständigen Lernen ein schülergemäßes Lernen fördern. Alle drei Lernformen zusammen bewirken ganzheitliches Lernen. Wohlgemerkt: Sie sind in ihrer Verbindung nicht selbst ganzheitlich, sondern sie bewirken nur Ganzheitlichkeit, die also noch etwas anderes sein muß.
Durch das ganzheitliche Lernen fördert die Hauptschule sowohl Selbständigkeit als auch Verantwortungsbewußtsein und leitet die Schülerinnen und Schüler zum Denken, Werten und Handeln in Zusammenhängen an.
Die Pointe besteht nun darin, daß – außer dem Verantwortungsbewußtsein – alle Merkmale vorher schon genannt sind. Es kommt nichts Neues hinzu, so daß die Argumentation nur sagt, was sie sagt, also tautologisch ist. Allerdings bleibt völlig ungeklärt, weshalb die Autoren meinen, sich von den beschriebenen Merkmalen eine Förderung des Verantwortungsbewußtseins versprechen zu dürfen. Unter diesem Aspekt könnte man die Argumentation wenn nicht als Mogelpackung, so aber doch als unsauber und lückenhaft bezeichnen.
Weiterhin führt der Absatz aus, daß praktisches Lernen drei Elemente erleichtert, nämlich die ganzheitliche Durchdringung, die wertende Einsicht und die Umsetzung in die Lern- und Lebenspraxis. Warum spricht der Text hier von drei Elementen? Die ganzheitliche Durchdringung müßte nach der vorher präsentierten Überlegung doch sowohl die wertende Einsicht als auch die Umsetzung in die Lern- und Lebenspraxis beinhalten. Sollte die Ganzheit doch nicht Vollständigkeit meinen?
Schließlich will die Hauptschule die konsequente Entfaltung der Kräfte der Schülerpersönlichkeit vorantreiben. Sie erfüllt diese Aufgabe durch die Förderung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen und zur eigenständigen Gestaltung der persönlichen, beruflichen und zwischenmenschlichen Lebenssituation. Trotz der hohen Lehrplanprosa muß man doch fragen, ob die Schülerpersönlichkeit denn schon da ist oder ob sie nicht vielmehr nach den Kriterien und Vorstellungen, mit denen die Gesellschaft ihre Schule organisiert, geformt werden soll.
Der Absatz zur Ganzheitlichkeit schließt lapidar mit dem Hinweis, daß man im Sinne der Ganzheitlichkeit die Lernstoffe in Jahrgangspläne gefaßt habe. Da-

mit wird auch die eigentliche Zielrichtung dieser Leitgedanken deutlich. Denn die Rede von der Ganzheitlichkeit bezweckt eine Ergänzung des gefächerten Unterrichts um den fächerverbindenden Unterricht. Hier liegt der eigentliche Gegensatz, und der Begriff Ganzheitlichkeit soll lediglich den Zusammenhang signalisieren, in dem die Gegenstände für das alltägliche Bewußtsein ohnehin stehen. Das eigentliche Thema müßte also lauten, wie die Schule das Verhältnis von fachgebundenem Unterricht und fachüberschreitendem Unterricht verstehen und organisieren will. Dies aber ist eine Frage, die nicht im esoterischen Rückgriff auf vermeintliche Ganzheiten entschieden werden kann, sondern die den Bezug zu den Fächern gerade benötigt, um hier zu verantwortbaren und vernünftigen Entscheidungen zu kommen.

3. Ganzheitlichkeit als Modus der Unterrichtsmethode

Der Zweck des Unterrichts ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler als Prozeß und als Ergebnis. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, den Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, daß sie sowohl den Prozeß vollziehen als auch das Ergebnis herbeiführen.

Nun scheinen Menschen nicht nur rein kognitiv strukturierte Wesen zu sein, sondern auf vielfältige Weise ihre Umwelt wahrzunehmen und sich mit dieser Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Vielfältigkeit ist sinnlich strukturiert. Deshalb liegt es auf der Hand, daß Lernen entsprechend der sinnlichen Struktur des Menschen organisiert werden kann. Betrachtet man nun den Prozeß des Lernens unter dem Aspekt von Geschwindigkeit, Effizienz und Nachhaltigkeit und das Ergebnis auf Richtigkeit, so läßt sich überprüfen, welche Lernwege den geringsten Einsatz von Mitteln erfordern und den höchsten Erfolg haben.

Gibt es einen Modus des Lernens, der es erfordert, daß Jugendliche bestimmte (z.B. „ganzheitliche") Formen des Lernens benutzen, um zu bestimmten gewünschten Lernergebnissen zu kommen?

Ein leitender Gesichtspunkt für die Entwicklung des Projektgedankens bei J. Dewey war die Einsicht, daß man das Lernen effektiver organisieren mußte, wenn man die zeitlichen und räumlichen Ressourcen sinnvoll nutzen wollte. In einer gesellschaftlichen Situation, in der die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler keiner homogenen Gruppe angehörten, sondern vielmehr aus aller Herren Länder zusammengewürfelt waren, galt es, dennoch einen gemeinsamen, für alle verbindlichen Unterricht so zu gestalten, daß die Ergebnisse insgesamt befriedigen konnten. Die Handlungsorientierung des Unterrichts (vgl. Wächter 1998) war zweifellos eine Möglichkeit, auf diese Schwierigkeit zu antworten. Es war eine methodische Option, die aus einer bestimmten Lage heraus geboren wurde.

Damit wird aber nicht mehr als eine ‚multisensorische' Methodik angesprochen. Weil Menschen nicht nur denken, sondern auch schmecken, fühlen, tasten, hören usw. sollen sie auch auf diesen Wahrnehmungskanälen angesprochen werden. Eine multisensorische Methodik ist allerdings kein Weg zum

Heil, schon gar keine Abkürzung, sondern allenfalls eine effektivere Form des Lehrens und Lernens.

Man kann sich heute mit guten Gründen fragen, ob wir an unseren Schulen, vielleicht insbesondere an Hauptschulen und Berufsschulen, nicht eine vergleichbare Situation vorfinden, die es uns unmöglich macht, mit einer homogenen Lerngruppe auch nur ansatzweise zu rechnen. Es dürfte eine pädagogische Selbstverständlichkeit sein, daß die Schule darauf so antworten muß, daß möglichst alle ihre Schülerinnen und Schüler eine Chance erhalten, die erwünschten Ergebnisse zu erreichen.

Hat der Religionsunterricht hier eine besondere Funktion oder Aufgabe, eine Funktion oder Aufgabe, die über die auch für die anderen Fächer geltenden Überlegungen hinaus geht? Ich meine, man muß diese Frage mit einem klaren ‚Nein' beantworten. Der Religionsunterricht hat seine spezifische Aufgabe im Fächerprofil der Schule, aber er trägt keine besondere oder herausgehobene methodische Verantwortung für das Gelingen des Lebens seiner Schülerinnen und Schüler. Allerdings bezieht sich der Gegenstand des Religionsunterrichtes in anderer Weise auf das Ganze menschlichen Lebens als dies etwa bei der Mathematik oder dem Englischunterricht der Fall sein kann. Deshalb scheint es auch sinnvoll zu sein, auf Methoden zu setzen, die die Vielfältigkeit der Bezüge deutlich werden lassen. Die verwendeten Methoden müssen natürlich fachlich gedeckt bleiben. Die ganzheitlichen Ideen, Rechnungen und Vokale, Buchstaben und Zahlen zu essen, zu malen, zu tanzen und zu singen (vgl. Zitzlsperger 1989, S.100 ff.) scheint mir nur die absurde Spitze einer Schule zu sein, die den Sinn für ihre eigene Aufgabe verloren hat und deshalb in eine Eiapopeia-Pädagogik ausweicht, die das Niveau der meisten Kindergärten noch deutlich unterbietet.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht die Schülerinnen und Schüler nicht mehr für die Fragen aufschließen können, die eigentlich Gegenstand des Unterrichtes sein sollen, sondern kaum über Randfragen hinaus kommen, dann liegt hier genau eine methodische Schwierigkeit, die der Religionsunterricht selbst natürlich keineswegs zu verantworten hat. Nicht der Religionsunterricht kann sich für die Schülerausgangslage verantwortlich erklären. Aber er kann und muß im Rahmen seiner eigenen Möglichkeiten auf dieses Problem zu antworten suchen. Dies ist eine methodische Aufgabe. Wenn Lehrerinnen und Lehrer nun so darauf reagieren, daß sie handlungsorientiert, projektbezogen, fächerübergreifend und ganzheitlich vorgehen, so hat dies ein methodisches Recht. Sie dürfen nur nicht die Methode mit dem Inhalt verwechseln. Deutlicher: Sie dürfen das Ausmalen von Mandalas nicht für die Frohe Botschaft halten. Multisensorische Methoden reichen für sich genommen noch nicht aus. Sie müssen die Inhalte, die Themen und Gegenstände noch einmal beziehen auf die spezifischen Gegenstände des Religionsunterrichtes. Religionsunterricht kann eben keine Religionserziehung sein, und wenn Erziehung im Vorder-

grund steht, hat dieser Religionsunterricht im Kontext der öffentlichen Schule sein Recht verloren.
Der ehemalige Bundesvorsitzende des VBE schickt 1987 einem Vortrag über Ganzheit und Bildung die Bemerkung voran, daß wir den wirklichen Menschen nicht zu erkennen vermögen. Der Bezug auf eine Ganzheit sei vielmehr „ein Weg, eine Methode, die Phänomene dieser Welt und das Leben des Menschen *in dieser Welt*, aus verschiedenen Perspektiven in seinen zahlreichen Facetten zu erkennen, zu entfalten und zu entwickeln" (Ebert 1987, S. 10).

4. Ganzheitlichkeit als fundierendes Menschenbild

Innerhalb der Literatur, die sich mit dem Thema Ganzheitlichkeit legitimierend und begründend befaßt, kommt auffälligerweise ein Begründungsaspekt häufig vor: der Hinweis auf die hirnphysiologische Ausstattung des Menschen. Man beruft sich dort auf Erkenntnisse der Hirnforschung und der evolutionären Erkenntnisbiologie und meint, etwa mit der Aufteilung der Hirnhemisphären einen Beleg dafür gefunden zu haben, daß der Mensch auf unterschiedlichen Kanälen anzusprechen sei. Ich bezweifle nicht, daß der Mensch methodisch differenziert lernt. Aber ob wir mit diesen spärlichen Hinweisen der Naturwissenschaft wirklich dem Geheimnis des Menschseins auf die Spur kommen, das halte ich doch für sehr fraglich, zumal wir ja sehen können, daß die Forschungen hierzu noch keineswegs abgeschlossen sind, sondern stets voranschreiten, mit neuen und auch wechselnden und sich aufhebenden bzw. widersprechenden Erkenntnissen (Gazzaniga 1998).
Nun kann man die Auffassung vertreten, der Religionsunterricht basiere ebenfalls auf einem anthropologischen Ansatz, der das pädagogische Handeln genauso eindeutig bestimmt wie die hirnphysiologische Position. Demzufolge wird der Mensch als einmalig, unverwechselbar und als Gottes Ebenbild gedacht. Aus dem Faktum dieser Einmaligkeit und Einzigartigkeit wird geschlossen, daß man diesem Faktum eben auch im Handeln Rechnung tragen müsse. Auf die Schule übertragen bedeutet das folgendes: Zweifellos können wir die Schülerinnen und Schüler (noch) nicht als gelungene Ganzheiten ansprechen. Wir behandeln sie mit der Hoffnung auf ein gelingendes Leben. Sie sollen – auch durch unser Handeln – zu einem gelingenden, guten, erfüllten und somit ganzen Leben kommen. Pädagogisches Handeln wird hier zum Gehilfen einer Konzeption, die die Fülle des Lebens anstrebt. Dies scheint in die allgemeine pädagogische Haltung Schülerinnen und Schülern gegenüber zu passen. Wir nähern uns den Schülerinnen und Schülern als Menschen, die wissen sollen, aber noch nicht wissen, die etwas können sollen, dies aber noch nicht können, die zur Fülle des gelingenden Lebens kommen sollen, dort aber noch nicht sind. Wenn der Mensch von Gott als unverwechselbar gedacht ist, so muß das pädagogische Handeln eben diesem Gedanken Gottes zu seinem Recht verhelfen. Die pädagogische Maxime lautet: Mensch, werde, der du bist.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß sich diese Maxime nicht auf die Vermittlung von Wissen konzentrieren kann, daß eine rein kognitive Thematisierung der fachlichen Inhalte nicht angemessen sein kann. Werde, der du bist kann nicht heißen: lerne die Zehn Gebote auswendig oder wenigstens die sieben Gaben des Hl. Geistes.

Diese Konzeption widerspricht dem Sinn der Schule in direkter Weise. Denn die Schule lebt geradezu von dem Gedanken der Separierung der Schülerinnen und Schüler von der übrigen Lebenswelt, weil man davon ausgeht, daß die Schule ein Labor der Wissensaneignung darstellen kann, die im richtigen Leben so eben nicht oder nur unvollkommen gelingen kann. Die Schule hat den Gedanken des Schonraumes kultiviert. Niemand muß für seine Meinungen oder für Experimente die vollständige Verantwortung tragen, weil die Schule über ihre Akteure die Verantwortung sicherstellt. Selbst bei Unterrichtsgängen, Exkursionen oder Klassenfahrten bleibt die gesamte Veranstaltung eine Veranstaltung der Schule, die nicht nur versicherungstechnisch der Schule zugerechnet wird, sondern gerade auch pädagogisch zu verantworten ist. Das Verlassen des Klassenraumes kann ‚just for fun' niemals gerechtfertigt werden. Es muß eine eigene pädagogische Begründung her, die dieses rechtfertigt. Das Leben kann also nicht einfach in die Schule geholt werden, weil die Schule ex definitione eine ‚In-vitro-Situation' ist und sein soll.

Eine Maxime, die das Sein und Werden der Schülerinnen und Schüler direkt berührt, kann schulisch nicht gerechtfertigt werden, weil die öffentliche Schule hierfür gar keinen Auftrag beanspruchen kann. Die Schule ist eine Institution, deren Grenzen nicht einfach aufs Spiel gesetzt werden dürfen, wenn man nicht die Institution selbst gefährden will. Als gesellschaftliche Institution besitzt sie ein Monopol, das ihr vom Staat verliehen wurde. Selbst andere Schulträger stehen unter staatlicher Schulaufsicht. Der Grund ist darin zu sehen, daß die Gesellschaft institutioneller Grenzen bedarf, um bestimmte Aufgaben lösen zu können.

Es kann illustrierend auf andere gesellschaftliche Institutionen hingewiesen werden. So ist z.B. der Gerichtshof diejenige Institution, an der festgelegt wird, was in der Gesellschaft als Recht und Unrecht gelten soll. Der Gerichtshof würde seinen Sinn verlieren, wenn die Bürger selbst Recht sprechen könnten und somit eine Öffnung der Gerichte mit dem Ziel, das Leben in die Rechtsprechung zu holen, betreiben würden.

Institutionen haben immer klare Grenzen, die Innen und Außen definieren. Die Ehe als Rechtsinstitut ist eben klar definiert, und es bedarf langwieriger gesellschaftlicher Prozesse, um hier Änderungen herbeizuführen. Die Kritik daran, etwa gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften zu eheähnlichen Gemeinschaften zu erklären, argumentiert oft mit dem Sinn der Ehe als Reproduktionsgemeinschaft innerhalb der Gesellschaft. Der Sinn der Ehe liegt weniger in der gegenseitigen Liebe oder Treue, sondern in der Funktion, die diese Institution für die Stabilität und den Fortbestand einer Gesellschaft erfüllen kann.

Das bedeutet, daß die Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen zwar abgegrenzte Aufgaben und Funktionen besitzen, daß sie aber gerade darin auch ihren Sinn finden. Die Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in abgegrenzte Institutionen mit je eigener Aufgabenstellung macht gerade den Kern einer arbeitsteilig und demokratisch organisierten Gesellschaft aus. Die Entgrenzung der Schule oder gar die Entschulung der Gesellschaft (wie Illich dies zu Beginn der 70er Jahre formulierte) beraubt die Schule ihrer besonderen Bedeutung.

Für die Akteure der Schule hat dies schwerwiegende Konsequenzen. Wir erleben ja gegenwärtig den Versuch, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer dadurch zu senken, daß über andere Ausbildungswege und andere Zugänge zum Beruf nachgedacht wird. Die Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen stellt eine solche Bedrohung für die Professionalität des Lehrerbildes dar. Gerade wenn man die Schule entgrenzt und dem Leben öffnet, leistet man der Deprofessionalisierung Vorschub. In dieser Perspektive stellt sich der Lehrerberuf dann so dar: Weil Schule halten, also Unterrichten etwas ist, was eigentlich erst dann wirklich gut ist, wenn es vom Leben nicht mehr unterscheidbar ist, kommt dem fachlichen Können und Wissen eine untergeordnete wenn nicht gänzlich zu vernachlässigende Bedeutung zu. Lehrer sein, das kann jeder! Genau dieser Eindruck ist es, der das Bild der Lehrerinnen und Lehrer in der öffentlichen Meinung der letzten Jahre gründlich beschädigt hat. Eine Renaissance der ‚Mikätzchen' führt in die Zerstörung der modernen Schule, von der – und das ist das eigentlich Bedenkliche – sich die Gesellschaft so schnell nicht erholen wird.

Was bedeutet das für den Religionsunterricht? Nach meiner Auffassung müssen die religionspädagogischen Schuster bei ihren Leisten bleiben. Es kursieren ja verschiedene Bilder, die die Stellung des Religionsunterrichtes innerhalb der Schule zu beschreiben versuchen. Der Religionsunterricht könnte z.B. der Sauerteig sein, der der schulischen Arbeit erst die Würze gibt, der erst dafür sorgt, daß das, was hier grundgelegt wurde, wachsen kann, aufgehen kann und zum vollen Ergebnis führt. Der Religionsunterricht soll der Stachel im Fleisch sein, der sich nicht mit den Geschäftigkeiten der Welt einfach begnügt, sondern tiefer fragt. Der Religionsunterricht soll Ventil- und Entlastungsfunktion erhalten, wenn Schülerinnen und Schüler in ihm durch die Erfahrung von Stille und Ruhe zu sich kommen, zur Ruhe kommen, ihre Mitte finden und so den schulischen Alltag besser wegstecken können. Damit erhält der Religionsunterricht sogar eine – wenn auch vielleicht nicht therapeutische, so aber doch – heilende Bedeutung.

Betrachtet man die Aufgabe und den Sinn der Schule, so muß eine solche Akzentuierung des Religionsunterrichtes wie ein Spiel mit dem Feuer erscheinen. Denn ein solcher Religionsunterricht in der Schule lebt dann von Voraussetzungen, die er im Unterricht (als Sauerteig, Stachel oder Ventil) selbst ausdrücklich verneint. Der Religionsunterricht kann sich aber nur im Rahmen des

Gesamtauftrages der Schule angemessen plazieren. Er hat eine fachliche Aufgabe zu lösen, für die die Lehrerinnen und Lehrer ein universitäres[6] Studium qualifiziert. Fachlichkeit aber bedeutet zugleich die Segmentierung der Unterrichtsinhalte und die Einführung in spezifische Fragestellungen und Methoden. Der Religionsunterricht soll nicht das Leben lehren. Er muß freilich, im Kontext mit anderen Fächern, seine Inhalte auf das Leben bzw. auf nicht segmentierte und segmentierbare Fragestellungen beziehen. Das Thema ‚Meine Zukunft' ist nicht exklusiv ein Thema des Religionsunterrichtes, sondern kann zugleich auch in anderen Fächern angesprochen werden. Die ‚Gerechtigkeit in der einen Welt' ist ebenfalls kein ausschließlich dem Religionsunterricht reserviertes Thema. Selbstverständlich ist die eigene Zukunft als biographisches Phänomen oder das Leben der Menschen in globalen Kontexten nicht in fachspezifische Fragen aufzulösen. Aber wenn wir uns lernend und lehrend diesen Fragen nähern, bleibt nun zur Fachlichkeit und damit zur Segmentierung, zur Spezialität keine Alternative. Das bedeutet expressis verbis eine klare Absage an den Versuch, die Ganzheit der Zukunft oder der einen Welt unterrichtlich einzufangen. Dies kann die Schule nicht leisten und dies darf sie auch gar nicht leisten wollen.

Man kann sich natürlich fragen, ob die weltanschauliche Neutralität auch für den Religionsunterricht gilt. Der Religionsunterricht greift idealiter auf eine homogene Schülerschaft zurück und leitet von daher das Recht ab, eine bestimmte religiöse Überzeugung zu präsentieren. Allerdings ist der entsprechende Unterricht keine Glaubensunterweisung und keine religiöse Erziehung. Nicht einmal die kirchlichen Dokumente selbst würden eine solche Akzentuierung des Religionsunterrichtes decken. Deshalb muß sich der Religionsunterricht, der sich in der Schule der modernen Gesellschaft rechtfertigen will, auf Konfessionalismus verzichten. Die Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler auf 'ganzheitliche' Methoden, von denen man ja ausdrücklich erhofft, daß mit ihnen auch unausgesprochen und wirksam Inhalte transportiert werden, stellt eine unzulässige Ausnutzung der hervorgehobenen Stellung des Religionsunterrichtes in der Schule dar. Denn das Manipulationsverbot gilt auch für den Religionsunterricht, selbst wenn die Ganzheitlichkeitsidylle noch so verlockend sein sollte.

5. Ganzheitlichkeit als Hoffnungsträger

Ich habe bisher gezeigt, wie ich mir einen ganzheitlichen Religionsunterricht vorstelle und weshalb ich ihn niemals so nennen würde. Ferner habe ich darauf hingewiesen, weshalb ich die Fundierung des Religionsunterrichtes in einem vermeintlicher Ganzheit verpflichteten Menschenbild für bedenklich und letztlich nicht zu rechtfertigen halte. In einem letzten Abschnitt will ich noch auf die handfeste Gefahr eingehen, die nach meiner Auffassung von einem Unterricht ausgeht, der meint, er könne die säkularisierten Verheißungen der Pädagogen

6 Jedenfalls mit Ausnahme Baden-Württembergs!

in einer an Verheißungen arm gewordenen Gesellschaft an die Schülerinnen und Schüler bringen und damit am Glück der Menschheit einen ursächlichen Anteil haben.

Diese Hoffnung zeigt sich exemplarisch in folgenden kurzen Zitaten. Im Stanser Waisenhaus notiert Pestalozzi fast paulinisch, er sei genötigt, seinen Kindern „'alles in allem zu sein'" (...) Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so. Alle Augenblicke mit Gefahren einer gedoppelten Ansteckung umgeben, besorgte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Personen (...) Ich konnte nicht anders, ich mußte auf den erhabenen Grundsatz Jesu Christi bauen: Macht zuerst das Inwendige rein, damit auch das Äußere rein werde..." (Pestalozzi 1991, S. 23 ff.). Diese Bemerkungen sind selbsterläuternd. Pestalozzi formuliert deutlich religiös, biblische Kategorien wie rein und unrein werden zur Maxime pädagogischen Handelns und der Wille, pädagogisch das Heil des Kindes zu wirken, ist unumstößlich.

R. Guardini formuliert in seinen Vorlesungen aus den Jahren 1950-62: „Zum pädagogischen Raum im weiteren Sinne gehört etwas weiteres, nämlich das Bild. Erziehen bedeutet in erster Linie nicht lehren, sondern bilden. (...) In erster Linie geht es aber nicht darum, daß das Kind etwas lerne, sondern daß es etwas werde. (...) Wie wird es aber? Indem es in eine innere Ordnung kommt. Indem es Gestalt wird." (zit. nach Ernst 1997, 83) Ich bin weit davon entfernt, die Erziehungsvorstellung Guardinis zu kritisieren, ich meine nur, daß sie in der öffentlichen Schule nicht legitimierbar sein kann.

Ein Unterricht, der ganzheitlich zu sein beansprucht, will die Innerlichkeit der Schülerinnen und Schüler formen. Daran schließen sich die Fragen an, welche Begründung ihn dazu ermächtigt, wie er dies versucht und welche Resultate dabei herauskommen. Die Pädagogik in einer öffentlich organisierten Schule muß so fragen und muß auf nachvollziehbaren Antworten bestehen, wenn insbesondere der Religionsunterricht nicht stillschweigend Teil einer binnenkirchlichen Gemeindekatechese werden soll.

Der ganzheitliche Anspruch des Unterrichts kann nur aufrechterhalten werden, wenn man zugesteht, daß Lehrerinnen und Lehrer einen Vorsprung in Sachen Welterkenntnis besitzen und daß sie verpflichtet sind, ihr Wissen an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, so daß der Vorsprung sich verringert. Nur wenn Lehrerinnen und Lehrer schon um die Zusammenhänge der Welt wissen, können sie die Schülerinnen und Schüler diese Zusammenhänge lehren und sie diese entdecken lassen. Dabei bleibt freilich der Anspruch auf der Strecke, daß es die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler selbst sind, die die mannigfaltigen Erscheinungen der Welt erst ordnen und in einen je neuen Zusammenhang bringen. Schülerinnen und Schüler sollen im Lernen nicht einfach nur nachvollziehen, was schon vorhanden ist, sondern sie sollen

Vorhandenes so nachvollziehen, daß aus ihm auch Neues werden kann und es damit das Vorhandene modifiziert. Das Faktenwissen läßt für schülerseitige Modifikationen wohl keinen oder kaum Spielraum. Raum für die Modifikationen durch Schüler gibt es sicher eher im Bereich des 'Deutungswissens'.

Wenn man zugestehen will, daß Lehrerinnen und Lehrer einen Wissensvorsprung vor den Schülerinnen und Schülern besitzen, was angesichts kognitiver bzw. fachlicher Lerninhalte ja keineswegs erstaunlich sein sollte, muß man sich fragen, ob dies auch für religiöses bzw. theologisches Deutungswissen gelten kann. Selbst im Dialog zwischen Jesus und dem Schriftgelehrten reicht ja offensichtlich das Katechismuswissen der Tradition nicht aus. Was in der Schrift zu lesen ist, ist bekannt. Die daraus abgeleiteten Gebote und Weisungen sind ebenfalls bekannt. Unklar bleibt, was das Gelesene und das Gebotene für das Leben bedeutet. Es verlangt noch einmal nach einer verlebendigenden Übersetzung in die eigene Lebenswirklichkeit. Das ‚Wie liest du?' wird ergänzt um das ‚Geh hin und handle genauso!'. Wenn es aber angestoßen durch unterrichtliche Prozesse um die Frage der Lebensführung geht, dann hat der Lehrer/die Lehrerin seinen Vorsprung vor den Schülerinnen und Schülern verloren. Dann geht es nicht mehr um Unterricht, sondern um die Frage nach dem guten und richtigen Leben. Die stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler zu entscheiden kann – wenn es denn überhaupt gerechtfertigt sein sollte – nicht mehr Gegenstand des Unterrichts sein.

Wer oder was der Mensch ist und was ihn ausmacht, bleibt der sehr persönlichen Überlegung, Erfahrung und Entscheidung des einzelnen überlassen. Diese Frage kann zwar unterrichtlich vorbereitet werden. Aber ihre Antwort kann nicht der Religionsunterricht geben. Was der Mensch ist, bleibt allemal noch je neu zu entwickeln und zu beantworten. Die Antwort auf diese Frage liegt keineswegs fertig und zur Übernahme vorbereitet vor. Die Frage nach dem Menschen muß erst im – gemeinsamen – Handeln beantwortet werden. Sie ist nie im Voraus zu entscheiden. Wer in Stilleübungen die Findung der eigenen Mitte anzielt, setzt mindestens voraus, daß jeder Mensch diese Mitte habe und daß sie ihm auch wenn nicht verfügbar, so doch zumindest zugänglich ist. Dieses stellt schon eine solch gewichtige Vorentscheidung über den Zugang der Schülerinnen und Schüler zu ihrer eigenen Religiosität dar, daß zu fragen ist, ob das überhaupt noch legitimiert werden kann. Berücksichtigt man außerdem, daß die idyllische Rede von der eigenen Mitte eine harmonische Selbst- und Weltsicht insinuiert, die von der biblischen Tradition selbst nur zum kleinen Teil gedeckt wird, so erscheint die Begründungsfähigkeit eines Ganzheitlichkeitskonzepts vollends mehr als fraglich.

Die Legitimationsschwäche des Ganzheitlichkeitskonzepts impliziert, daß wir es hier mit einem undemokratischen Konzept zu tun haben. Man kann sich schlechterdings nicht gegen die Ganzheitlichkeit wenden, man kann sie nicht mehr differenzieren und nicht modifizieren. Könnte man dies, so wäre sie logischerweise keine Ganzheit, sondern bloße Partikularität. Wer aber eine Parti-

kularität als Ganzheit ausgibt, könnte ja auch Interessen damit verfolgen. Es ist mit Sicherheit kein Zufall, daß die Lehrlingsausbildung bei Volkswagen nach 1933 auf ein ganzheitliches Ausbildungskonzept umgestellt wurde vgl. Kipp 1992). Die Auszubildenden sollten auf eine völkische Ganzheit verpflichtet werden, die sich dem kritischen Diskurs entzog, mit emotionalen Mitteln arbeitete und die totale Unterwerfung des einzelnen unter das Kollektiv anstrebte. Selbst wenn man meint, Ganzheitlichkeit und kritische Haltung miteinander verbinden zu können, so stellt sich doch die Frage, ob dies selbst wiederum reflexiv gewendet werden kann, mithin ein selbstkritisches Konzept sein kann. Der Vorschlag, einen ganzheitlich-kritischen Biologieunterricht einzurichten, der 1993 von Wolfgang Ellenberger u.a. gemacht wurde, zeigt sehr deutlich die Grenzen der Ganzheitlichkeit. Hier wird nämlich der Biologieunterricht erst ganzheitlich, wenn er wissenschaftsfremde Inhalte aufnimmt, die ethischer Natur sind. Als solche können sie aber nicht biologisch, also fachwissenschaftlich ausgewiesen werden. Wer also kontrolliert die versteckten ethischen Inhalte des Biologieunterrichtes und wer garantiert, daß sie sich so rechtfertigen lassen, daß sie die Schülerinnen und Schüler nicht auf eine ihrem kritischen eigenen Urteil entzogene Ethik weltanschaulich festlegen?

Der Begriff der Ganzheit ist logisch nicht zu differenzieren. Deshalb hat er auch keinerlei theoretische Gegenmittel als Abwehr totalitärer Konzepte bei der Hand. Ganzheit ist nicht kontrollierbar, weil Kontrolle immer nur ‚von außen' kommen kann, wenn sich Subjekte zu dem, was sie tun, in ein kritisches und wertendes Verhältnis setzen. Innerhalb der Ganzheit kann Kontrolle nur als eingepaßtes Teil der Ganzheit verstanden werden. Das Ganzheitskonzept verfällt damit einem kompakten Verdikt: unkritisch, undemokratisch, unkontrollierbar und deshalb gefährlich, weil latent totalitär.

Mein Fazit aus dem Gesagten lautet kurz und knapp: verzichten wir auf den Begriff der Ganzheitlichkeit, der nur und ausschließlich in einem klar zu bezeichnenden und abzugrenzenden methodischen Rahmen seine Berechtigung besitzt. Bezogen auf den Religionsunterricht muß man sich in der Bescheidenheit üben, die den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen insgesamt betrifft und den H.E. Tenorth (1994) so treffend formuliert hat: Schüler haben ein Recht auf Schutz vor einer Pädagogik, die ihre ganze Individualität formen will. Pädagogen, auch Religionspädagogen, sind keine Welt- und Kinderbeglücker. Wo sie den ganzen und totalen Zugriff auf die ihnen Anvertrauten unternehmen, überschreiten sie ihre Berechtigung und ihre Kompetenz.

Literatur:

Bildungsplan für die Hauptschule. Herausgegeben vom Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart 1994.

Ebert, Wilhelm: Ganzheit und Erziehung. Skizzen zum pädagogischen Menschenbild. Trostberg 1987.

Ellenberger, Wolfgang (Hrsg.): Ganzheitlich-kritischer Biologieunterricht. Für das Leben lernen. Berlin 1993.

Ernst, Hans: Ganzheit und Menschlichkeit. Problemgeschichtliche Grundlagen ganzheitlicher, humanistischer Pädagogik und Schulpädagogik in humanethologischer Perspektive. Würzburg 1997.

Gazaniga, Michael S.: Rechtes und linkes Gehirn: Split-Brain und Bewußtsein. In: Spektrum der Wissenschaft, Dezember 1998, S. 84-89.

Geißler, Harald (Hrsg.): Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Unterricht von 1861 bis zur Gegenwart. Stuttgart 1979.

Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München; Wien 1993.

Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik. Eingel., ausgew. u. interpr. von D. Benner. Stuttgart 1985.

Kipp, Martin: Mit Kopf, Herz und Hand? – Kritische Anmerkungen zu „ganzheitlichen" Qualifizierungskonzepten. In: *Pätzold, Günter (Hrsg.):* Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 1992, S. 123-137.

Pestalozzi, Johann Heinrich: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991 (6. Aufl.).

Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996.

Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.

Wächter, Jörg-Dieter: Ganzheitlichkeit – ein pädagogisches Prinzip? Über das Risiko der katholischen Religionspädagogik. In: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 23 (1998), S. 68-71.

Wächter, Jörg-Dieter: Handlungsorientierung. Ansätze, Perspektiven, Grenzen. In: rabs. Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen Nr. 2 (1998), S. 42-47.

Zitzlsperger, Helga: Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementarbereich. Weinheim; Basel 1989.

Wolfgang Fleckenstein

Schlüsselqualifikationen – ohne Türschloß?

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Menschenbildung

Was wäre ein Schlüssel ohne Schloß?

Gibt es so etwa wie Schlüsselqualifikationen[1] überhaupt – in einer sich immer rasanter verändernden Welt? Wird nicht mit einem Schlagwort etwas suggeriert, was keine Bildung zu gewährleisten vermag, nämlich junge Menschen auf die Aufgaben und Anforderungen (häufig eingeschränkt auf den Arbeitsmarkt) von morgen vorzubereiten? Erwecken wir nicht den Eindruck, als verfügen wir über „Schlüsselgewalt", wo wir noch nicht einmal die Tür, geschweige denn das Schlüsselloch gefunden haben, die auf Zukunft und ein menschenwürdigeres Leben hin zu öffnen wäre?

Oder müßten wir nicht vielmehr bestimmte Türen verschließen, die sonst unwägbare Risiken nach sich ziehen können, wenn wir nicht rechtzeitig nach neuen Ausgängen suchen, ohne allerdings die alten einfach offen halten zu können? Ich denke z.B. an die Gentechnologie oder die Kernenergieproblematik. Oder geht es eigentlich nur darum, SchülerInnen beizubringen, wie sie möglichst schnell in „Schlüsselpositionen" gelangen? – da würde sich der Religionsunterricht allerdings besser heraushalten! Ihm geht es sicherlich nicht um die Bedürfnisbefriedigung einer Industriegesellschaft, sondern immer noch um eine allgemeine Persönlichkeitsbildung, die dann in ihrer sozialen Komponente durchaus für die Arbeitswelt von Interesse sein dürfte. Es soll nicht nur Schlüsselqualifikationen geben, die für bestimmte Wirtschaftsunternehmen interessant sind[2], sondern auch solche für die Zukunft der Menschheitsgeschichte entscheidende, humane Fähigkeiten. Hier wird nun z.B. unter ökologischen Gesichtspunkten ganz bewußt der Blick geweitet.

Die Menschheitsgesellschaft hat andere Erwartungen und Herausforderungen als etwa eine europäische Leistungsgesellschaft. Wer also bei Bildung und der Frage, was sie kostet und „bringt", nur die berufliche Verwendungssituation des zu Erlernenden als Kriterium für Lehrplanrevisionen erachtet, verkürzt den Bildungsauftrag auf einen Teilbereich des Menschseins.[3] Wer Bildung derart „vermarktet", huldigt dem „Gott der ökonomischen Nützlichkeit"[4] – der morgen schon vom Sockel gestürzt und durch einen neuen ersetzt sein

1 Vgl. *Gonon, Philipp (Hg.)*, Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht (Pädagogik bei Sauerländer; Bd. 23: Schwerpunkt: Bildung, Betrieb, Schule), Aarau/Schweiz 1996.

2 Bei einer solchen Verengung werden für *Gerd Birk* und *Uwe Gerber* Schlüsselqualifikationen nur noch „zu allgemeinbildnerisch reklamierten Akzeptanzbeschaffungsqualifikationen für expertokratisch indizierte Spezialinteressen in Wirtschaft und Politik". *Dies. (Hg.)*, Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90 (Hochschule & Berufliche Bildung; Bd. 21), Alsbach/Bergstraße 1991, 9.

3 Vgl. *Beck, Herbert*, Schüsselqualifikationen. Bildung im Wandel, Darmstadt, 1993, 11f.

4 *Postman, Neil*, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin 1995², 45.

kann. Der Bildungsauftrag darf den Menschen als eigentliches Ziel nicht aus den Augen verlieren. Letztlich geht es bei Schlüsselqualifikationen um (materiale, formale und soziale) Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, die eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit betreffen[5] und um solche Kompetenzen, die „auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß"[6] (re-)agieren lassen.

Was wäre ein Schloß ohne Schlüssel?

„Der Glaube an die Legitimität eines allgemeinen, die Geschichte überdauernden Kanons von Bildungsgütern ist heute ebenso dahin wie die Zuversicht, die Wissenschaften selbst lieferten schon den Schlüssel zum Verständnis einer mit ihrer Hilfe politisch vernünftig zu gestaltenden und zu beherrschenden Welt."[7] Nur wenn wir das Türschloß, das es zu öffnen gilt, kennen, können wir uns um einen passenden Schlüssel umtun. Aber das Türschloß allein genügt nicht. Wir sehen zwar oft die Probleme, aber ohne die Lösung dazu zu kennen, ohne den Schlüssel schon zu besitzen.

Zurecht hat *Wolfgang Klafki* die Frage nach den Schlüsselproblemen[8] unserer Zeit in die Bildungsdiskussion eingebracht. Sie sind immer von den besonderen Umständen der Zeit und der Gesellschaft her zu betrachten und daher als epochaltypische Schlüsselprobleme zu qualifizieren. Genannt werden u.a.: die Friedensfrage, Problematik des Nationalismus, Umweltprobleme, Überbevölkerung, Süd-Nord-Ungleichheiten, Verhältnis der Geschlechter, Gefahren der Informations- und Kommunikationsmedien, Arbeitslosigkeit, Ausländerfrage...[9]

Sachkompetenzen allein genügen zur Bewältigung dieser neuen Situationen nicht. Sie müssen unbedingt durch Sozialkompetenzen erweitert werden, denn zukünftige Probleme werden sich nur in sog. konzertierten Aktionen bewältigen lassen.[10] In diesem personalen und sozialen Bereich der Schlüsselqualifikationen „finden sich viele, auf *christliches* Gedankengut zurückgehende Formulierungen"[11]. Was hier diskutiert wird, ist also für religiöse Erziehung das, was man traditionell als Tugendkatalog bezeichnen würde. Allerdings kann es heute nicht einfach darum gehen, einen alten Hut hervorzukramen, ihn etwas

5 Vgl. *Beck,* Schüsselqualifikationen, 17f.

6 *Landwehr, Norbert*, Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten, in: *Gonon (Hg.)*, Schlüsselqualifikationen kontrovers, 89-100, hier 92.

7 *Lott, Martin*, Pädagogik. Traditionelle und neue didaktische Konzeptionen im Hinblick auf eine Werteerziehung, Hamburg 1996, 87.

8 Vgl. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Reihe Pädagogik Beltz), Weinheim/Basel 1993[3], hier bes. 43-81 (Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme).

9 Vgl. *Lott,* Pädagogik, 61 u. 94.

10 Vgl. *Beck, Herbert*, Schüsselqualifikationen. Bildung im Wandel, Darmstadt, 1993, 52.

11 *Beck,* Schüsselqualifikationen, 21.

abzustauben und dann als etwas Neues zu verkaufen. Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen angesichts von Schlüsselproblemen unserer Zeit erfordert zuallererst einen vorausschauenden Blick in die Zukunft, bevor die christliche Tradition befragt werden darf, was sie an religiösen Qualifikationen für eine menschenwürdige Zukunftsbewältigung anzubieten hat.

Das Schloß – die Schlösserverwalter

Selbst wenn manche der Schlüsselprobleme unserer Zeit für die kommenden Generationen offenkundig sind, hat man manchmal den Eindruck, daß viele Wirtschaftler und (Bildungs-)Politiker, aber auch manche Erzieher und Pädagogen kurzerhand den Schlüssel einfach weggeworfen haben. Sie tun so, als sei alles in bester Ordnung, als habe man alles im Griff – auf dem sinkenden Schiff.

Schlüsselqualifikationen haben schließlich die Aufgabe selbst Kompetenzen für eine verantwortliche Lebensgestaltung zu erwerben, um nicht weiter von einem Spezialistentum abzuhängen, das oft eigene Interessen verfolgt. Denn immer noch gilt: Wissen ist Macht und diese kann mißbraucht werden.

Manche epochaltypischen Schlüsselprobleme müssen zunächst auch noch als solche identifiziert werden. Die Schwierigkeit besteht anschließend darin, den entsprechenden Schlüssel für das jeweilige Schloß zu finden. Man kommt sich vor wie mit einem riesigen Bund vieler Schlüssel und probiert nun unablässig einen Schlüssel nach dem anderen aus, in der Hoffnung irgendwann den passenden Schlüssel zufällig ins Schlüsselloch zu stecken. Je komplizierter das Schloß um so aussichtsloser das Unterfangen. Bei der Vielzahl der Probleme sehen manche die Lösung in einem Schlüssel, der für alle Fälle paßt. Sie tun so als befände man im Gewirr einer Schlüsselanlage, bei der es darum gehe, den Generalschlüssel zu entdecken, der viele oder gar alle Türen zu öffnen vermag. Sich darauf zu versteifen, könnte fatale Folgen nach sich ziehen. So wie es viele Probleme gibt, sind sicherlich auch verschiedene Lösungswege möglich.

Wenn man allerdings sich des Eindrucks nicht erwehren kann, daß die Türhüter die Schlüssel nur versteckt halten, wird das Bemühen, Einlaß zu finden, zu einer Farce. Wir verbrauchen z.B. viel zu viel Treibstoff mit den damit verbundenen Schadstoffemissionen beim Autofahren. Seit Jahren gäbe es alternative Treibstoffkonzepte, die allesamt in dem Schubladen der Großindustrie gelandet sind. Gerade für den Bereich Umweltproblematik ließe sich eine Vielzahl solcher Widersprüchlichkeiten benennen.

Dies ist ein weiter Schritt die Schlüsselprobleme anzugehen, indem die Schizophrenien der Gesellschaft aufgedeckt werden. Möglicherweise wäre angesichts solcher Hintergründe eine ganz eigene Schlüsselqualifikation zu erwerben: Das Repertoire gewaltfreier Durchsetzungsmöglichkeiten ökologischer Handlungsalternativen zu erweitern.

Interessant daß diese Schlüsselqualifikation im Gleichnis von der „Unbeirrt fordernden Witwe“ (Lk 18,2-5) realisiert ist.

In einer Stadt lebte ein Richter, der Gott nicht fürchtete und auf keinen Menschen Rücksicht nahm. In der gleichen Stadt lebte auch eine Witwe, die immer wieder zu ihm kam und sagte: Verschaff mit Recht gegen meinen Feind! Lange wollte er nichts davon wissen. Dann aber sagte er sich: Ich fürchte zwar Gott nicht und nehme auch auf keinen Menschen Rücksicht; trotzdem will ich dieser Witwe zu ihrem Recht verhelfen, denn sie läßt mich nicht in Ruhe. Sonst kommt sie am Ende noch und schlägt mir ins Gesicht. Und der Herr fügte hinzu: Bedenkt, was der ungerechte Richter sagt. Sollte Gott seinen Auserwählten, die Tag und Nacht zu ihm schreien, nicht zu ihrem Recht verhelfen, sondern zögern? Ich sage euch: Er wird ihnen unverzüglich ihr Recht verschaffen.

Schließlich ist es die Hartnäckigkeit und Zähigkeit der Witwe, die schließlich zum Erfolg führt – auch bei einem gottlosen und menschenverachtenden Menschen, wie es heißt. Daß der Glaubende im Vertrauen auf Gottes Hilfe und durch das inständige Gebet zu einer solch konsequenten Haltung in nahezu aussichtsloser Situation fähig ist, kann als eine vorläufig anzuzielende religionsspezifische Schlüsselqualifikation erachtet werden.

Der Schüssel – die Schüsselverwalter

Das Wissen und die Fertigkeit, mit einem Schlüssel umzugehen, allein genügen nicht. Raucher wissen nicht nur um die Gefährlichkeit des Rauchens, sie werden sogar auf jeder Zigarettenpackung auf die gesundheitsschädlichen Folgen aufmerksam gemacht. Doch nur wenige hören dadurch das Rauchen auf. Oder ein Strafgefangener, der sich während des Strafvollzugs zum Elektroschweißer ausbilden läßt, kann diese erworbene Fähigkeit dazu einsetzen, in Zukunft ein „ordentliches" Leben als Werftarbeiter zu führen oder nach der Haftentlassung nun mit größerem Geschick Tresore zu knacken.
Es bedarf also offensichtlich eines sozial-ethischen Rahmens, in den dieses Wissen und die Fertigkeiten eingeordnet werden. Hier kommt nun im pädagogischen Bereich der Lehrerpersönlichkeit und dem Zusammenspiel der verschiedenen Schulfächer eine entscheidende Rolle zu.

Der Religionsunterricht und Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen sind in einer sich immer schneller wandelnden Welt notwendiger denn je. Sie dienen nämlich der Erschließung, Bewertung und Beurteilung sich verändernder Anforderungen und sind die Schlüssel zum Lösen anstehender Probleme.[12] Die Gentechnologie etwa erfordert eine neue ethische Bewertung des wissenschaftlich Realisierbaren, sofern wir uns nicht dem technisch Machbaren einfach ausliefern wollen. Die Schlüsselqualifikation des ethisch Verantwortbaren ist auf Zukunft hin vielleicht die entscheidende Kompetenz. Der Wissenschaftler, der Gentechnologie betreibt, braucht neben seiner fachlichen Kompetenz, im sich immer weiter verzweigenden Kompeten-

12 Vgl. *Beck,* Schüsselqualifikationen, 23.

zenbaum, verschiedene Basisqualifikationen, die ihm entscheiden helfen, ob es sinnvoll ist, seine Fachkompetenz zur Anwendung zu bringen.
Für den Religionsunterricht lassen sich an den Schlüsselbegriffen des sog. konziliaren Prozesses: Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, solche aktuellen, zunächst globalen Schlüsselqualifikationen ableiten.

Persönlich-soziale Schlüsselqualifikationen[13]

Allgemeinbildung vollzieht sich in drei allgemeinmenschlichen „Grundfähigkeiten"[14], die ein Interdependenzgeflecht darstellen: „Fähigkeit zur Selbstbestimmung"; „Mitbestimmungsfähigkeit" und „Solidaritätsfähigkeit".
Besonders die Selbstbestimmungsfähigkeit schließt die „Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und *religiöser* Art"[15] mit ein. Sie ist der Generalschlüssel für alle weiteren Grundfähigkeiten; nur wenn der Mensch selbst-bewußt lebt, kann er selbst-kritikfähig und damit konfliktfähig werden und auch sozial verantwortlich handeln.
Religionsunterricht widmet sich der traditionellen Aufgabe, die individuellen Bedürfnisse und die Gruppeninteressen in Beziehung zu setzen. Das Individuum erlebt so den Wert der Gemeinschaft und der Gruppenzugehörigkeit. Das Zusammengehörigkeitsgefühl ist ein entscheidender Faktor beim Lösen anstehender Probleme. Der Einzelne kann leichter irren und sich in vage Ideen versteigen; die Gemeinschaft ist ein wichtiges Korrektiv des Einzelnen. Vor allem aber die Verantwortung gegenüber anderen läßt nach Lösungen suchen, die nicht einfach nach egoistischen Wünschen operieren.
Diese Aufgabe hat direkte Auswirkungen auf didaktisch-methodische Entscheidungen im Religionsunterricht. Die Sozialform der Partnerarbeit[16] ist z.B. in besonderer Weise geeignet, die notwendige Befähigung zur Kooperation bei zukünftig anstehenden Problemen einzuüben. Gerade diese Sozialform steht allerdings am Ende der Rangskala der vier Sozialformen des Unterrichts. Neben dem Frontalunterricht (ca. 77%) wird die Einzelarbeit (10%) vor der Gruppenarbeit (ca. 8%) und diese vor der Partnerarbeit (nur ca. 3%) bevorzugt.[17] Besonders im Religionsunterricht wird im Vergleich zu anderen Fächern die Partnerarbeit offenbar sehr vernachlässigt.[18]

13 Neuerdings und mit ähnlicher Intention wird der Begriff „Emotionale Intelligenz" gehandelt, ein von Daniel Golmann unter gleichnamigem Titel 1996 bei Karl Hanser Verlag, München/Wien, erschienene, lesenswerte Veröffentlichung.

14 Vgl. hier *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 52. Die Ausprägung und Förderung der individuellen kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen und praktischen Fähigkeiten ist immer auch das Gegenstück zur eher problemorientierten Sicht der Schlüsselprobleme (vgl. hier 69-72).

15 *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 52 (Hervorhebung W.F.).

16 *Nuhn, Hans-Eberhard*, Partnerarbeit. Sozialform des Unterrichts (Beltz Grüne Reihe), Weinheim/Basel 1995.

17 Vgl. *Hage, Klaus u.a.*, Das Methoden-Repertoire von Lehrern, Opladen 1985, 45.

18 Vgl. *Nuhn*, Partnerarbeit, 22.

Dem Religionsunterricht kann es nun allerdings nicht einfach nur um einen verstärkten Einsatz der partnerschaftlichen Sozialform gehen. Die Art des Unterrichtens ist zugleich ein Offenbarungseid. Gehen wir einfach nur belehrend mit den SchülerInnen um oder sind wir offen für partnerschaftliches Ringen um die angemessenen Lösungen. Mit der Art des Umgangs, mit der Wahl der Sozialformen insbesondere zeigen wir, wie „Kirche" mit dem Menschen, ihren Fragen und Nöten umgeht.

Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen

Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an der öffentlichen Schule hat sein Profil als theologisches und pädagogisches zugleich zu verantworten. Er hat seinen Beitrag zu einer allgemeinen Bildung der Heranwachsenden zu leisten. Er tut dies zunächst dort, wo er gesellschaftlich relevante Schlüsselqualifikationen auf ihre theologische Relevanz hin prüft und schließlich selbst anstrebt.

1. Schlüsselqualifikation „Friedensbereitschaft"[19]

Die Frage der Friedensfähigkeit spielt sowohl auf mikro- wie auf makrosoziologischer Seite eine entscheidende Rolle für die Zukunftsfähigkeit der Menschheit. Die Situation des globalen over-kills nötigt, auch nach dem Beenden des Wettrüstens zwischen Ost und West, Formen struktureller Gewalt (*Johan Galtung*) z.B. im Weltwirtschaftgefüge aufzudecken. Andererseits darf auch die Nahperspektive nicht vernachlässigt werden. Das derzeit aktuelle Thema „Gewalt an Schulen" zeigt die Notwendigkeit der Friedenserziehung bereits im Kleinen. Daß hierbei der Religionsunterricht nicht alleine gefragt ist, steht außer Zweifel. Er sollte sich in jedem Falle aber nicht zu schade sein, im aktuellen Fall auch Feuerwehrfunktion und Anwaltschaften zu übernehmen.

2. Schlüsselqualifikation „Europakompetenz"[20]

Herbert Beck betont als eine der notwendigen zukünftigen Schlüsselqualifikationen die „Europakompetenz". SchülerInnen müssen sich bei dem Prozeß der Europavereinigung auf einen stärkeren europäischen Mobilitäts- und Fluktuationsprozeß einstellen, der vielfältige Fähigkeiten erfordert. Ausdrücklich wird als Zieldimension des Religionsunterrichts auf Richtzielniveau eingefordert: „Christlicher Glaube als eines der Elemente der kulturellen Identität der europäischen Völker begreifen; die kirchlich-kritische Begleitung des europäischen Einigungskonzepts aus der Grundorientierung an christlicher Ethik"[21] einordnen.

19 Vgl. *Klafki,* Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 56. Er nennt die Friedensfrage das *erste* epochaltypische Schlüsselproblem.

20 Vgl. *Beck,* Schüsselqualifikationen, 30-32, 56-58 u. 119-128.

21 Ebd., 122.

3. Schlüsselqualifikation „Verteilungsgerechtigkeit"

Diese Qualifikation hat wesentlich mit der Möglichkeit der Friedensrealisation zu tun. Die Schere zwischen arm und reich geht auch in unserem Land immer weiter auseinander. Die Wirtschaftsunternehmen machen auf der einen Seite immer höhere Gewinne und die Börsenwerte klettern und auf der Gegenseite gibt es immer mehr Menschen ohne Arbeit und immer mehr Sozialhilfeempfänger.

Auch der Religionsunterricht muß diese Frage der Verteilungsgerechtigkeit stellen und seine SchülerInnen in der Hinsicht qualifizieren, daß sie nicht weiterhin nach egoistischen Prinzipien allein über ihr Handeln entscheiden.

Hieran wird die Basisqualifikation des „vernetzten Denkens" am Vehikel der Weltwirtschaft eingebracht, die für viele andere Teilbereiche, wie z.B. auch für den nun folgenden Aspekt der Umweltproblematik eine besondere Rolle spielt.[22]

Wenn den Armen auf Dauer ein menschenwürdiges Leben verwehrt wird, werden sie nur eine gewisse Zeit diesen Zustand hinnehmen. Insofern ist die Angst des Richters im oben angeführten Gleichnis, daß die Witwe ihn schlagen könnte, nicht ganz unberechtigt.

4. Schlüsselqualifikation „Gleichberechtigung"[23]

Nicht nur zwischen den Geschlechtern bedarf es der Realisierung der Chancengleichheit, um den sozialen Frieden zu wahren, sondern ebenso zwischen verschiedenen Schichten, Behinderten und Nichtbehinderten, Gesunden und Kranken, Alten und Jungen, Inländern und Ausländern, Arbeitslosen und Arbeittätigen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern u.a.m. Und nicht zuletzt geht es auch hier auf globaler Ebene um einen Ausgleich im Nord-Süd-Gefälle zwischen den Industrienationen und der sog. 3. Welt.

Dennoch ist gerade auch im kirchlichen Bereich die Verhältnisbestimmung von Frau und Mann eine besonders virulente Problematik, an der nicht einfach im Religionsunterricht vorbeigeschaut werden darf. Die Anfragen und Einwände müssen erstgenommen und offen angesprochen werden dürfen – auch wenn nicht immer eine einvernehmliche Lösung gefunden oder einsichtig gemacht werden kann.

5. Schlüsselqualifikation „Schöpfungsbewußtsein"[24]

Insgesamt kann man heute bei SchülerInnen vordergründig auf ein relativ gut ausgeprägtes Umweltbewußtsein treffen. Jedoch sollte man einerseits dieses Bewußtsein nicht bereits mit entsprechendem Handeln gleichsetzen, denn Er-

22 Vgl. ebd., *29*.

23 Vgl. *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 59.

24 Vgl. *Fleckenstein, Wolfgang*, Umweltzerstörung und Schöpfungsverantwortung. Voraussetzungen bei SchülerInnen zur Behandlung des Schöpfungsthemas im Religionsunterricht, in: RU-Kurier. Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg, o.Jg. (1995) Ausgabe 7, 7-12.

kennen und Verhalten klaffen oftmals im (Schul-)Alltag erheblich auseinander – allerdings auch bei Erwachsenen.
Wir können zwar beobachten, daß man immerhin mit den Gaben der Schöpfung langsam beginnt, sorgsamer umzugehen, aber wir dürfen uns im Religionsunterricht damit nicht zufrieden geben. Unser Auftrag geht ein wesentliches Stück tiefer, nämlich, daß wir SchülerInnen nicht nur anhalten, sich dem Problem der Umweltzerstörung zuzuwenden, sondern zugleich konsequent Impulse des Glaubens als Herausforderung für eigene Lebensgestaltung begreifen. Ich sehe ansonsten hinter solchem vordergründigen Aktionismus die Gefahr, daß das umweltbewußte Handeln der SchülerInnen sich dann oft nach vorwiegend wirtschaftlich-ökonomischen Gesichtspunkten richtet.
Die Lage ist ernst; sie rechtfertigt aber keine „Katastrophenpädagogik". Eine Bestandsaufnahme in Sachen Umweltzerstörung darf bei SchülerInnen nicht einfach ein Horrorgemälde entstehen lassen, das Angst und Schrecken verbreitet, das man dann nutzen möchte, um umweltethisches Handeln zu forcieren. Die Schöpfungsthematik im Religionsunterricht nötigt immer, den Aspekt konkreter Schöpfungsverantwortung in den Vordergrund zu stellen.
Das Auseinanderklaffen von Erkennen der Umweltproblemen und dem schöpfungsschützenden eigenen Handeln läßt sich nur durch handlungsorientiertes Lernen aufheben. Die Schlüsselqualifikation der Umweltkompetenz läßt sich letztlich nur handelnd umsetzen. Ein kleines Beispiel mag dies konkretisieren: Das Einpflanzen einer Blumenzwiebel in einen Blumentopf, der mit dem Namen der SchülerInnen versehen wird, verlangt nach einer Patenschaft, bei der jede Schülerin und jeder Schüler sich um „seine" Pflanze sorgt. Die religiöse Komponente, bei der das Leben als Geschenk des Schöpfers realisiert wird, kann z.B. mit dem Osterfest, dem Fest des neuer erstandenen Lebens, verknüpft werden, wenn man die Pflanzzeit entsprechend vorher wählt. Der Blumentopf, der im Klassenzimmer verbleibt, erinnert in der Zeit des Wartens auf das neue Grün jeden Morgen an die Sorgfaltspflicht. Bewahrung der Schöpfung fordert die individuelle Verantwortungsbereitschaft jedes einzelnen heraus.
Unter dieser Perspektive hat der Religionsunterricht einen spezifischen Anteil am fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip der Umweltbildung.[25] Eine solche konzentrierte Aufgabenstellung für Schule und Bildung ist entscheidend, da die Umweltproblematik und die damit verbundenen Folgeerscheinungen (z.B. Überbevölkerung, Nahrungsverteilung, Rohstoffverbrauch, Wanderbewegungen u.v.a.m.) eine Umweltkompetenz „als Schlüsselqualifikation zur Verbesserung unserer Überlebenschancen von herausragender Bedeutung" sein wird. Ja hier hat man offenbar einen „Generalschlüssel" in der Hand, der andere Türen öffnen hilft.

25 Vgl. den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980: Umwelt und Unterricht.

„Umweltgerechtes Denken läßt sich nicht loslösen von anderen gewünschten Eigenschaften, wie Verantwortung, Mitdenken, Eigeninitiative, kreative Kooperationsfähigkeit u.ä.."[26]

6. Schlüsselqualifikation „Medienkompetenz"[27]

Schließlich geht es um die Kompetenz, sich den allgegenwärtigen Medienangeboten gegenüber kritisch und nicht einfach konsumistisch zu verhalten. Medien prägen Weltsicht und Lebenseinstellungen, sie bestimmen unseren Tagesrhythmus, unsere Wahrnehmung, unsere Gespräche und unsere Sozialkontakte.

Natürlich haben Medien auch ihren unschätzbaren Wert, wenn sie für Menschen als Kommunikationsmittel eingesetzt und genutzt werden. Sei verbinden Menschen untereinander und ermöglichen einen weltumspannenden Kontakt. Sie informieren und vermögen angesichts von Katastrophen zu solidarisieren. Es gilt die Gefahren und die Chancen der Medien sehen und einschätzen zu lernen.

Wir sollten uns schließlich schon aus Eigeninteresse im Religionsunterricht mit Fragen der Medienpädagogik[28] beschäftigen, denn die Medien nehmen nicht unerheblichen Einfluß auf die Einstellung der Menschen zu Kirche und Glauben.[29]

Religionsspezifische Schlüsselqualifikationen

Wir können nun allerdings nicht selbstgerecht die Türe vor der Nase des anderen ins Schloß fallen lassen. Es gibt gerade auch spezifisch religiöse Problemfelder, die in Zukunft zu lösen sind. Aus Platzgründen können die personenspezifischen religiösen Bedrängnisse, die individuelle Lösungsmöglichkeiten erfordern, nur benannt werden. Religion und religiöse Erziehung können sehr wohl krank machen. Hier hat der Religionsunterricht eine spezifisch diakonische Aufgabe, die Hilfe zur Selbsthilfe zum eigentlichen Ziel hat.

An dieser Stelle soll es allerdings vorwiegend und auch nur exemplarisch um gesellschaftlich-globale Schlüsselprobleme und den damit notwendigen religiösen Schlüsselqualifikationen gehen. Die religiösen Anteile in allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bereich, die oben angedeutet wurden, sollen damit nicht als unspezifisch gleich wieder ausgegliedert werden. Sie könnten hier genausogut erneut unter den Stichworten: Schöpfungsfriede, Geschlechterfriede oder ähnlich aufgegriffen werden.

26 *Beck*, Schüsselqualifikationen, 30.

27 Vgl. *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 59f.

28 Vgl. *Fleckenstein, Wolfgang*, Medienpädagogik als Aufgabe der Religionspädagogik. Anfragen an eine zeitgemäße Religionspädagogik, in: medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 18 (1994) H. 71, 47-51.

29 Vgl. *Fleckenstein, Wolfgang*, Kirche und Medien (I. Zum Einfluß des Fernsehens auf das (religiöse) Leben der Kinder und der Familie) u. Kirche und Medien (II. Zum Spannungsverhältnis von Kirche und Fernsehen), in: Katholische Bildung 93 (1992) 476-489 u. 554-564.

1. Schlüsselqualifikation „Konfessionsfriede"

Die neuerliche Diskussion um den Religionsunterricht hat die beiden großen Kirchen in Deutschland wieder etwas näher zusammenrücken lassen. Neuerdings werden im Zuge der Kürzungen des Religionsunterrichts in manchen Bundesländern die Fragen nach einem „ökumenisch" verantwortetem Religionsunterricht gestellt.

Es ist hier nicht der Ort diese Problematik auszuloten. Aber die Ökumene wird sicherlich eine der Schlüsselthemen in der Zukunft sein, die auch im Religionsunterricht aufgegriffen werden müssen. Dabei gilt es sicherlich, die sehr viel stärkeren Gemeinsamkeiten beider Konfessionen zu betonen – ohne das Trennende einfach zu verschweigen. Und dabei ist sicherlich auch wieder – vergleichsweise der ökologischen Hartnäckigkeit – die Haltung der Witwe, die unablässig ihr Recht einklagt, in Sachen der Ökumene einzubringen.

Die Nordrhein-westfälische Bildungskommission sieht diese Frage nochmals unter einem ganz anderen Blickwinkel und zählt zu den aktuellen Schlüsselproblemen unter anderem „die Konkurrenz der Kirchen und Glaubensgemeinschaften und ihrer Botschaften"[30].

2. Schlüsselqualifikation „Religionsfriede"

Die Ökumene der christlichen Kirchen ist der erste Schritt. Schließlich und endlich geht es um eine große, umfassende Ökumene – auch wenn dies ein wohl letztlich nie voll zu realisierendes Ziel bleibt. Daß das Judentum bei der großen Ökumene der Religionen nochmals eine besondere Rolle aus der Sicht des Christentums spielt, muß nicht eigens hervorgehoben werden. Der Schritt im kleinen ist der Anfang und das Einübungsfeld für die Schritte im Großen.

Das Ringen und die Suche nach Gott bei vielen Menschen fordert trotz der eigenen Überzeugung zunächst Respekt, den es einzuüben gilt in einer Welt, die immer mehr zusammenwächst. Gefordert ist hier ebenso eine religiöse Dimensionierung der „Europakompetenz".

Die Schlüsselqualifikation für ReligionslehrerInnen – die Türangel[31]

Wir sind als Lehrende nicht nur Gebende, sondern immer auch Empfangende. Dennoch bleibt bei uns oft das Gefühl zurück, nur ausgesaugt zu werden und dabei häufig auf Verständnislosigkeit oder gar deutliche Ablehnung der „Sache" zu stoßen. Unlust macht sich breit, die jedes Engagement zu ersticken droht und die im totalen Ausgebrannt-sein enden kann.

Wenn wir als ReligionslehrerInnen so etwas wie eine Türangel sein wollen, ein Angelpunkt im Auf und Ab des Lebens, dann brauchen wir eine feste Veranke-

30 Zitiert nach *Lott*, Pädagogik, 94.

31 Vgl. *Bauer, Eva-Maria*, Die Übung der Stille – Weg zu einer kindgemäßen Spiritualität, in: *Schweitzer, Friedrich/Faust-Siehl, Gabriele (Hg.)*, Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung (Beiträge zur Reform der Grundschule; Bd. 92/93), Frankfurt a.M. 1995², 205-214, hier bes. 208-210.

rung, einen festen Halt. Denn allzuoft wird die Türe unseres Schulalltags hektisch aufgerissen oder fällt krachend ins Schloß. Diesen Halt können wir nur immer wieder finden, wenn wir uns „Auszeiten" gönnen, Zeiten der Ruhe und der Stille – auch und gerade im Schulalltag.
Gerd Birk macht zudem darauf aufmerksam, daß wir immer wieder Türen hinaus in die Weite aufstoßen (lassen) müssen. Wir sind sonst in der Gefahr den Religionsunterricht und sein Anliegen in ein kleines Getto, einen religiösen Sonderaum einzuschließen.[32] Türen sind eben nicht nur zum Verschließen da!

Schlüsselkinder – der Blick durchs Schlüsselloch

„Viele Lehrkräfte erwarten vom Ansatz der Schlüsselqualifikationen eine einfache Lösung des ewigen Problems der Didaktik, indem sie glauben, es liessen sich einige wenige, allgemeingültige und überdauerende Qualifikationen ermitteln, auf die sich Lehrpläne und Unterricht reduzieren lassen"[33]; dies würde eine große pädagogische Freiheit eröffnen.
Die Ortung von Schlüsselqualifikationen ist nicht immer einfach, da sie einerseits zukunftsorientiert sein soll, um anstehende (Über-)Lebensprobleme meistern zu können und andererseits ermöglichen soll, „dass die offene Anwendung ihrer Wissenbestände auch andere bedeutsame kulturelle Bereiche erschliesst"[34]. Dies kann allerdings eben auch sog. traditionelle Schlüsselqualifikationen betreffen.

Der goldene Schlüssel (Gebrüder Grimm)[35]

Ein Märchen der Gebrüder Grimm mag uns nochmals einen tieferen Einblick gewähren:

Zur Winterszeit, als einmal ein tiefer Schnee lag, mußte ein armer Junge hinausgehen und Holz auf einem Schlitten holen. Wie er es nun zusammengesucht und aufgeladen hatte, wollte er, weil er so erfroren war, noch nicht nach Hause gehen, sondern erst Feuer anmachen und sich ein bißchen wärmen. Da scharrte er den Schnee weg, und wie er den Erdboden aufräumte, fand er einen kleinen goldenen Schlüssel. Nun glaubte er, wo der Schlüssel wäre, müßte auch das Schloß dazu sein, grub in der Erde und fand ein eisernes Kästchen. „Wenn der Schlüssel nur paßt!" dachte er, „es sind gewiß kostbare Sachen in dem Kästchen." Er suchte, aber es war kein Schlüsselloch da, endlich entdeckte er eins, aber so klein, daß man es kaum sehen konnte. Er probierte, und der Schlüssel paßte glücklich. Da drehte er einmal herum, und nun müssen wir

32 Vgl. Können Schlüsselqualifikationen zwischen Religion und Wirtschaft vermitteln?, in: *Ders./Gerber (Hg.)*, Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs, 56-61, hier 57f.

33 *Dubs, Rolf*, Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Illusion ärmer?, in: *Gonon (Hg.)*, Schlüsselqualifikationen kontrovers, 49-57, hier 50.

34 *Osterwalder, Fritz*, Die Rückkehr eines Konzepts in die pädagogische Normalität – Versuch einer Bilanz, in: *Gonon (Hg.)*, Schlüsselqualifikationen kontrovers, 146-154, hier 153.

35 Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Bd.3 (insel taschenbuch; Bd. 829), Frankfurt a.M. 1974, 258f.

warten, bis er vollends aufgeschlossen und den Deckel aufgemacht hat: dann werden wir erfahren, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen.

Ein Kind entdeckt diesen goldenen Schlüssel, nicht ein Erwachsener. Und es findet den Schlüssel, nachdem es die anstehende Arbeit erledigt hat – eher zufällig und beim Aufräumen. Durch Ordnen entstehen neue Einsichten. Die Suche nach dem Schatzkästchen beginnt erst jetzt. Der Junge findet nur mit Geduld und genauem Hinsehen den Zugang, das Schlüsselloch zum Schatz. Welche wunderbaren Dinge er genau findet, bleibt offen. Aber es ist ein kleines Kästchen! Welchen Schatz glaubt er wohl zu finden, wenn er den Schlüssel im Schloß dreht? Was würde er sich wünschen, was wäre für sein Leben wichtig – lebensnotwendig, unendlich wertvoll? Was würden wir ihm wünschen?

„Schlüssellöcher, jene Gelenkstellen und Knackpunkte, die ein Vorhaben oder ein Verhältnis zwischen Menschen weiterbringen, sind oft sehr klein und mit bloßem Auge kaum zu sehen. Aber sie sind der einzige Weg, das eiserne Kästchen zu öffnen und zu seinen Schätzen zu gelangen."[36]

Wir müssen also realisieren, daß wir nicht die Aufgabe zur Schlüsselübergabe haben. Wir können unseren SchülerInnen nur etwas von den Schätzen des Lebens und dem Glaubensschatz erzählen. Und wir können in ihnen die Sehnsucht nach diesen wahren Schätzen wecken – in der Hoffnung, daß sie sich dann auf den Weg machen, nach den Schlüsseln zu suchen, um diese Schatzkästchen für sich zu öffnen. Und wir, da bin ich ganz sicher, wenn wir uns darauf einlassen, werden überrascht sein, welche Schätze des Lebens und Glaubens bisher noch nicht gehoben wurden.

36 *Bauer, Eva-Maria*, Mehr Lust am Lernen. Wege zu einer menschenfreundlichen Schule. Spirituelle Impulse – Praktische Übungen – Unterrichtsbeispiele, München 1997, 112.

Joachim Theis

Lernen in Beziehung

In den letzten Jahren hat sich schon fast eine Tradition herausgebildet, das öffentliche Nachdenken über die Situation des Religionsunterrichts mit griffigen Kennzeichnungen der gegenwärtigen Gesellschaft zu eröffnen. Viele Wissenschaftler sehen die moderne Gesellschaft eher geprägt von industrieller Produktion, die durch Serialität, Meßbarkeit und Gleichförmigkeit bestimmt ist, und leiten daraus ab, daß die Religionspädagogik diesen gesellschaftlichen Prozeß kooperativ mitgestalten soll. Schließlich wird in kultur- und gesellschaftspessimistischer Manier die Frage gestellt, was Religionsunterricht eigentlich soll, dem Fach werde massiv eine ökonomische, technologische und ideologische Entwicklung aufgedrängt, die ihre Zuflucht allein in wirtschaftlicher Expansion, einer grenzenlosen Technologiegläubigkeit und einem Reflexionsstop sucht, worin der Begriff der Zukunft aufgehen soll. In der Analyse und Beurteilung der gesellschaftlichen Situation des RU gehen die Meinungen sehr weit auseinander. Einerseits wird in der 'Krise' die 'Normalität'[1] ausgemacht und andererseits wird die außergewöhnlich schwierige Lage des Religionsunterrichts[2] betont. Nastainczyk[3] spricht sogar von einer Krise von epochalem Ausmaß und Ratzinger[4] von „Traditionsbruch". Blum[5] nennt die Auswirkungen dramatisch aufgrund eines von ihm diagnostizierten, aber nicht belegten „Mangel an Liebe zur Kirche", „Verlust von Glaubenssubstanz" und einem „Rückgang der persönlichen Glaubenspraxis". In allen Fällen sind die Argumentationsmuster gleich: Ein Krisensyndrom wird konstatiert und eine Abhilfe wird gesucht, mal eher zynisch, mal eher optimistisch, mal eher fatalistisch-utopisch.

Ich möchte mich hier nicht an dieser Diskussion beteiligen, zeigt sie doch, daß im Lamentieren über die Situation nicht viel gewonnen werden kann. Lassen Sie mich einmal aus einem anderen Blickwickel die Frage nach dem RU stellen.

1. Religion spricht nicht für sich

In der einschlägigen Forschung herrscht heute ein weitgehender Konsens darüber, daß es sinnvoll ist, die Entstehung der modernen europäischen Gesellschaft als Übergang von ständisch-feudalen zu funktional-differenzierten Organisationsformen zu beschreiben. Dieser Übergang, beginnend im 18. Jahrhundert, ist gekennzeichnet von der Entwicklung eigenständiger sozialer Systeme, die konzentriert sind auf die Erfüllung spezifischer, gesellschaftlich rele-

[1] *Englert* 1991:773.
[2] *Degenhardt* 1989: 8f.
[3] *Nastainczyk* 1993: 17.
[4] *Ratzinger* 1983: 13ff.
[5] *Blum* 1997: 27.

vanter Aufgaben, wie zum Beispiel Warenproduktion, Bildungsproduktion oder Wahrheitsproduktion. Als ausdifferenzierte Systeme, die in ihrer notwendigen Interaktion das „Netz der Gesellschaft" bilden, erlangen soziale Systeme durch Selbstorganisation eine gewisse Autonomie, vor allem durch die Herausbildung systemspezifischer Kommunikation durch institutionalisierte Handlungsrollen (wie Lehrer, Direktor, Wissenschaftler, Schüler).
Zu den wichtigen sozialen Systemen moderner Gesellschaft gehört – neben dem Leitsystem Ökonomie – ohne Zweifel die Wissenschaft, die sich seit dem 18. Jahrhundert fortlaufend in Teilsysteme entfaltet hat und dabei hochspezialisierte Kommunikationsformen – Diskurse, Fachsprachen, formale Sprachen – entwickelt hat. Eines dieser Teilsysteme bildet die Theologie, die sich ihrerseits wieder in Subsysteme wie Exegese, Dogmatik oder Religionspädagogik untergliedert.
Zu den – in ihrer Wichtigkeit zwar umstrittenen, aber in ihrem Bestand bis heute unangetasteten – sozialen Systemen moderner Gesellschaft gehört weiterhin die Theologie und in der Schule der RU.

1.1. Religionsunterricht im Kontext sozialer Systeme

Beobachtet man unter diesen Gesichtspunkten Religionsunterricht, lassen sich bereits bekannte Beobachtungen systematisieren und neue gewinnen.

1.1.1. RU als soziales System

Als soziales System ist Religionsunterricht Teil des Schule und über diese Komponente der Gesellschaft. Die Bestandslegitimation des Religionsunterrichts bestimmt sich daher auch über die Leistung, die der Religionsunterricht für die Schule erbringt, sowie über die Funktion, die der Religionsunterricht für die Gesamtgesellschaft erfüllt. Leistung und Funktion können historisch variabel sein, aber sie müssen angesichts der Dynamik funktional differenzierter Gesellschaften immer wieder reflektiert und transparent gemacht werden. Darum gehört die Dauerreflektion über Leistung und Funktion zu den Grundbedingungen des Sozialsystems Religionsunterricht.

1.1.2. RU als interaktives System

Religionspädagogik und Religionsunterricht sind eigenständige soziale Systeme, die gleichwohl intensive Interaktion erlauben, ja für ihre Entwicklung benötigen. Religionspädagogen, Lehrer und Lehrerinnen beobachten, beschreiben und erklären dieses System. Während sie das tun, agieren sie zugleich auch im Religionsunterrichtssystem.
Das hat die Konsequenz, daß Versuche, für das Teilsystem RU eine Sonderstellung zu reklamieren, mit Hinweis auf Besonderheiten dieses Faches nur von denen gemacht werden können, die daran glauben, man könne Wissenschaftstypen nach Problembereichen bilden.
Eine weitere Konsequenz soll hier nur kurz erwähnt werden: RU als Teil der Schule muß mit den anderen Teilsystemen der Schule interagieren; d.h. fä-

cherübergreifende Ansätze müssen ein grundlegendes Prinzip des Lernens sein.

1.1.3. RU in dem gesellschaftlichen System

Gegen diese Argumentation wird mancher einwenden, Religionsunterricht gehe in erster Linie mit Glauben und theologischen Sinngebilden um; alles andere sei Terrain für Soziologen und Psychologen. Dieser Einwand übersieht eine Kleinigkeit: Das verstehende Lernen von religiösen Inhalten geschieht immer durch konkrete Subjekte, durch ihr Denken, ihr Welt- und Alltagswissen. Vor allem im Zusammenhang mit der Logik der individuellen und sozialen Entwicklung ergeben sich prinzipiell-normative Konsequenzen für die Zielbestimmung des Religionsunterrichts und für bestimmte Aspekte der Realisierungsstrategien, wie zum Beispiel Auswahl der Texte, Struktur des Unterrichts usw.

Religiöse Erziehung ist ein Handeln, das darauf zielt, einerseits die Ich-Entwicklung zu fördern und gelingen zu lassen, andererseits und zugleich spezielle religiöse Qualifikationen zu vermitteln. Diese speziellen Qualifikationen werden nicht beiläufig in der Lebenspraxis erworben, sondern es sind institutionalisierte Lernprozesse notwendig.

Schüler jedoch lernen aus ihrer Umwelt heraus, mit Hilfe von Unterscheidungen und Benennungen, über die sie individual- und sozialgeschichtlich verfügen. Sie konstruieren Sinn und kommunizieren in sozialen Systemen unter den dort jeweils gängigen Bedingungen, die sie kaum mehr selbst gesetzt haben.

Sowohl mit Blick auf den Einzelnen als auch mit Blick auf die Kommunikation ist es daher unmöglich, über RU zu reden, ohne über konkrete Schüler in sozialen und kulturellen Kontexten (Systemen) zu reden.

Diese Selbstverständlichkeit umzusetzen, bedeutet mühsame Arbeit. Wenn Religionspädagogen dieses Entwicklungspotential ihres Sozialsystems bewußt nutzen wollen, dann können sie nötige Ausdifferenzierungen nicht mit der Verneblungsmetapher vom Methodenpluralismus wegzaubern. Dann tun sie gut daran, Dauerreflektionen als Dynamisierungschance zu begreifen.

Mein Hinweis auf unvermeidliche Interdisziplinarität sollte nicht als Appell zur Einrichtung eines Gemischtwarenladens mißverstanden werden. Fächerübergreifendes Lernen löst nicht etwa die Grenzen der Disziplinen auf. Es bedeutet vielmehr, die eigenen Probleme so zu formulieren, daß Vertreter anderer Disziplinen diese Probleme überhaupt verstehen können. So können auch Problemlösungsverfahren aus anderen Fächern sinnvoll daraufhin geprüft und erprobt werden, ob sie fruchtbar für den RU sind bzw. fruchtbar gemacht werden können.

1.2. Religionsunterricht im Kontext kultureller Praxisformen

Dazu kommt, daß unsere Gesellschaft sythemtheoretisch als eine multikulturelle und eine multimediale zu bezeichnen ist. Neue Medien verdrängen die alten nicht einfach. Sie fordern zu einer Rückbesinnung heraus, erhöhen kom-

munikative Komplexität und modifizieren das Verhältnis zwischen personaler und massenmedialer Kommunikation. Das religiöse Sinnangebot ist in dieser funktional ausdifferenzierten Gesellschaft zwangsläufig ein Angebot unter anderen, das sich in Konkurrenz mit anderen behaupten muß. Die Entwicklung der Rezeption und der Wirkung von religiösen Inhalten sind heute nur noch erkennbar im Blick auf die realen Schüler und deren Wahrnehmungsbedingungen, die durch ihre Alltagserfahrungen geprägt sind.
Es hat sich eine Kultur entwickelt, die man „als Markt von spezialisierten Sinnwelten" bezeichnen kann. Auch die ererbte Hochkultur mit ihrer Höchstwertung von Religion wird zu einer von vielen Angeboten im Wettstreit von Spezialkulturen.
Die Konzeption von Religionsunterricht tut gut daran zur Kenntnis zu nehmen, daß inzwischen „Sinnmärkte" an die Stelle hoheitlicher Festlegung von „Sinn" getreten sind. Sie sollte es bewußt und aktiv tun, um den gesellschaftlichen Konkurrenzbedingungen, Rechnung tragen zu können.
Aufgabe des RU einer multireligiösen und multikulturellen Situation ist es dabei, den Dialog auszuweiten und neue Formen des Gespräches mit anderen Kulturen und Religionen zu suchen.

1.3. Religionspädagogik als Vorhaben

Worauf nun kann sich solches religiöses Wissen richten? Diese Frage wird unmittelbar an die Eingangsfrage nach Leistung und Funktion des Religionsunterrichts gestellt – eine Frage, die seit Jahren zwar rege Meeting-Aktivitäten entfacht und deren Beantwortungsversuche Kongreß-Reader, Sammelbände und Auftragsstudien von Kirchen und Ministerien füllen; aber überzeugende Antworten sind bis heute noch nicht in Sicht.
Mein Antwortversuch startet zunächst wieder mit einer Beobachtung. Die Erwartungen der Gesellschaft an den Religionsunterricht richten sich meines Erachtens völlig legitim auf kommunikativ anschließbares Wissen und nicht auf Berichte über persönliche Ergriffenheit oder schön geistige Phantasien. „Kommunikativ anschließbares Wissen" meint Wissen, das für den Schüler und die Lehrer plausibel ist, weil deren Leben und Denken darin vorkommt.
Vielleicht würde sich ja mancher auch mehr und lustbetonter mit Religion beschäftigen, säße ihm nicht die „Diskurspolizei" der Meisterinterpreten im Nacken. Angesichts einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der die Kategorien wahr und falsch, real und fiktiv zu „chifften" beginnen, wird es unwahrscheinlich, der Religion eine eindeutig formulierbare gesellschaftliche Funktion zuzuschreiben.

2. Religionsunterricht als Kommunikationshandlung

2.1. Lernen wollen und sollen: Sprechakttheorie

Aus dem zuvor Gesagten stellt sich jedoch die Frage, was die Bedingungen dafür sind, daß Unterricht gelingen kann.

Zuerst und ganz allgemein kann man die verschiedenen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Unterrichtsstunde verstanden wird, in lehrerseitige und schülerseitige aufgliedern.

1. Der Lehrer muß die Hoffnung haben, daß sein Unterricht wenigstens verstanden wird und die intendierte Beziehung auch tatsächlich zustande kommt. Er muß die vorliegende Situation berücksichtigen und die Voraussetzung wie Wissen, Fähigkeit, Handlungsmöglichkeit und Erwartungen des Schülers kennen. Dabei geht der Lehrer (der Sprecher) mit jeder Äußerung auch gewisse Verpflichtungen sowohl im Blick auf den Schüler als auch im Blick auf den Unterrichtsinhalt ein.
2. Entsprechendes kann für die Schülerseite benannt werden. Primär muß er die Intention des Lehrers rekonstruieren wollen und können. Er muß die Inhalte akzeptieren, wenigstens probeweise akzeptieren. Akzeptiert er die Handlung des Lehrers nicht, hat sie für ihn keine Gültigkeit.

Die sprachliche Kommunikation – und das ist Lehr-/Lerngeschehen – hat aber einige auffallende Eigenschaften, durch die sie sich von den meisten Arten menschlichen Verhaltens unterscheidet. Wittgenstein[6] hat in seinen Überlegungen über die zu erklärende Bedeutung schon darauf hingewiesen, daß der Erklärende wollen muß, daß der Hörer die Beispiele in einem bestimmten Sinn auffaßt. Und ebenso muß der Hörer wollen, den ihm angetragenen Akt mit- oder nachzuvollziehen. Lernen von Texten heißt also: den Sinn realisieren zu wollen, den der Sprecher bzw. Text meint.

Mit Wittgenstein, der bewußt die Worte *wollen* und *sollen* benutzt, ist auf den intentionalen Anspruch, der sich im Akt des Unterrichtens vollzieht,[7] hinzuweisen.

Signalisiert der Schüler aber, daß er nicht versteht, gibt es für den (Sprecher) Unterrichtenden nur zwei Möglichkeiten: Er kann durch weitere Begründungen die Schüler dennoch zum Verstehen veranlassen, oder einen Rückzieher machen, das heißt, daß auch für ihn die versuchte unterrichtliche (Sprech-) Handlung ungültig gemacht ist.

Psychologie, Philosophie und die Untersuchungen zur künstlichen Intelligenz machen in ihren Forschungen auf den intentionalen Aspekt des Unterrichtens aufmerksam. Insbesondere Searle hat in seinen Überlegungen zum „Sprechakt" darauf hingewiesen, daß intendierte Wirkungen zu beachten sind. Er unterscheidet dabei

a) Äußerungsakte,
b) propositionale Akte als Gebrauch von Inhalt und Referenz,
c) illokutionäre Akte als konventionelle Diskurshandlungen und
d) perlokutionäre Akte als Erzielen von Wirkungen bei Empfängern von Inhalten.[8]

[6] *Wittgenstein 1960: § 510.*

[7] Vgl. *Searle* 1994: 68-78.

[8] Dies soll am Beispiel des alltäglichen Sprachgebrauchs nun kurz illustriert werden.

In dieser Sicht ist Lernen und Unterrichten also unmittelbar im Kontext des Sozialen im Sinne des „pragmatischen Verwendungssinns" (Habermas) verankert. In der elementaren Verknüpfung von Sprechakt und satzpropositionalem Gehalt zeigt sich die Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation. Eine Verständigung kommt nicht zustande, wenn nicht mindestens zwei Subjekte gleichzeitig beide Ebenen betreten:

- die Ebene der Intersubjektivität, auf der die Sprecher-Hörer miteinander sprechen, und
- die Ebene der Gegenstände, über die sie sich verständigen.[9]

Diese *Entkoppelung* von illokutivem und propositionalem Bestandteil des Sprechaktes (eine fundamentale Leistung menschlicher Sprache) weist auf die Trennung zweier Ebenen, nämlich der Ebene der Bedeutungen und der Diskurshandlungen in der Kommunikation hin, die für die unterrichtliche Aufarbeitung entscheidend ist.[10]

„Dabei handelt es sich nicht um getrennte Dinge, die die Sprecher gleichzeitig tun, sowie man gleichzeitig rauchen, lesen und sich den Kopf kratzen kann; vielmehr ist es für den Vollzug eines illokutionären Aktes charakteristisch, daß man gleichzeitig ebenfalls propositionale Äußerungsakte vollzieht."[11]

Im Anschluß an Searles Theorie des „illokutionären Aktes"[12] muß man das Lehren und Lernen als einen Akt bestimmen, der Bedeutungs- und Beziehungsaspekte beinhaltet. Dies geschieht dadurch, daß der Indikator des illokutionären Aktes anzeigt, wie die Proposition aufzufassen ist.

Lehren und Lernen ist dann als handlungskoordinierender Mechanismus zu begreifen, in dem die Interaktionsteilnehmer die beanspruchte Gültigkeit wechselbezüglich anerkennen.

Der entscheidende Punkt für das Lernen im RU ist die Unterscheidung dieser Arten von Akten, die jeweils unterschiedliche „Identitätskriterien"[13] haben. Je stärker die Ebene des Geltungsanspruchs (illokutionärer Akt: Ebene der Beziehung) angefragt ist, um so wichtiger wird die Aufarbeitung und Auswahl der Inhalte (Ebene des propositionalen Aktes: Ebene der Gegenstände) im RU.[14]

9 Vgl. *Habermas* 1971: 105.

10 *Habermas* 1976: 224f.

11 *Searle* 1969: 40.

12 *Searle* 1969: 84ff.

13 *Searle* 1969: 41.

14 *Habermas* 1976: 225f.: „Illokutiv verstehen wir den (annehmbaren) Versuch, eine interpersonale Beziehung herzustellen; wir verstehen einen spezifischen Weltbezug, in den wir eintreten, sofern wir uns dazu verstehen können, das als seriös vorausgesetzte Angebot eines Sprechers anzunehmen. Prädikativ verstehen wir hingegen den propositionalen Gehalt einer Äußerung; wir verstehen, wie es sich mit einem Gegenstand im Rahmen der für Sprecher und Hörer gemeinsam konstatierten Welt verhält. Man kann in beiden Fällen sagen, daß der Hörer zu einem Verständnis von etwas gelangt, aber das prädikative Verstehen führt zu einer Verständigung über etwas (in der Welt), während das illokutive Verstehen eine Verständigung anderer Art herbeiführt – eine Verständigung zu etwas, nämlich zur Aufnahme einer interpersonellen Beziehung, die ein Weltbezug ist."

In diesem Sinn ist ein auf Verstehen ausgerichtetes Unterrichten einerseits ein flexibles, erwartungsorientiertes und sinnhaft intentionales kognitives Handeln. Etwas lernen, heißt nach dieser Auffassung also, eine Mitteilung dadurch erfolgreich verarbeiten zu können, daß man die in ihr enthaltene Information in einer Weise auf einen Horizont des Allgemein-Sinnvollen bezieht, die dem Meinen entspricht.[15] Erst wenn der Schüler den Unterrichtsgegenstand so auf seine Welt beziehen kann, daß er in ihr sinnvoll ist, liegt ein (dynamisches) Lernen vor. Die subjektive Welt des Schülers entscheidet also über die Akzeptabilität. Er verarbeitet in seinem Gedächtnis die Information, die er im Unterricht wahrnimmt.

2.2. Lernen als Informationsverarbeitung: kognitive Bedingungen des Lernens

Dieser Informationsverarbeitungsprozeß ist ein aktives kognitives Geschehen. Kognitive Informationsverarbeitung wird im folgenden als ein konkretes System aufgefaßt, das heißt, als ein empirisch untersuchbares System.[16] Die Grundstruktur des Informationsverarbeitungsprozesses, wie ich ihn verstehe, geht von einem dualen Verhältnis der beiden Systemteile, Lebewesen und Umwelt aus. Durch die Interaktion zwischen Lebewesen und Umwelt speziell Schüler und Unterrichtsinhalt werden sowohl im Unterrichtsinhalt als auch im Menschen verhaltensrelevante Ereignisse eingegrenzt. Das Produkt dieses Zusammenspiels ist nicht nur eine mentale Repräsentation, sondern auch eine veränderte Beziehung zwischen Schüler und Thema bzw. Inhalt. Mentale Ereignisse sind daher nicht bloß innere Ereignisse, sondern vor allem deren Manifestation, die als Wahrnehmung, Wissen und Meinung erfahren und beschrieben werden können.

Um Lernen als aktives, konstruktives und produktives Handeln zu ermöglichen, brauchen wir also:

1. Ein Gedächtnis als „Basis" für die verfügbaren Handlungseinheiten und Kategorisierungssysteme.
2. Es muß ein Steuerungssystem vorhanden sein, das die Vorgänge im Gedächtnis nach Maßgabe bestimmter Zielkriterien steuert. Es dürfen nicht Vorstellungen und Gedanken einfach durcheinanderfließen, sondern sie müssen sinnvoll miteinander verknüpft werden.
3. Um Selbstreflektivität zu ermöglichen, braucht man eine Instanz, welche das Steuerungssystem protokolliert und analysiert.

2.3. Das Subjekt des Lernens

Der Schüler verarbeitet den Unterrichtsinhalt auf der Basis seines Wissens so, daß er kommunikativ angemessen darauf reagieren kann.

Zwar setzt eine solche kognitiv orientierte Lernpsychologie die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt voraus, doch akzentuiert sie

[15] *Hörmann* 1978: 206.

[16] *Groeben* 1986a.

die „Sicht von Innen"; d.h. menschliches Handeln wird nicht als direkte Reaktion auf den Input verstanden. Menschliches Verhalten und Handeln ist bestimmt durch den aktiven Prozeß der Kognition bzw. der Informationsverarbeitung. Die grundsätzliche Handlungs-Fähigkeit des menschlichen Subjekts ist durch Intention/Absicht, durch Wünsche des handelnden Individuums und die der Handlungsplanung zugrundeliegende Kognition bestimmt. Menschen reagieren nicht auf die Wirklichkeit, wie sie als objektiv beschreibbare materielle Welt vorliegt, sondern wie sie sich ihnen als subjektive Realität darstellt. Das Individuum konstruiert eine eigene Interpretation der Welt, die nicht mit der objektiven Beschreibung übereinstimmen muß.[17] Von daher können Gedanken sowohl als Ursache als auch als Ergebnis einer Handlung beschrieben werden.

Im Zusammenhang mit dem kognitiven Konstruktivismus wird nun stärker nach dem autonomen menschlichen Handeln[18] gefragt, das nicht primär in Abhängigkeit von der Umwelt gedeutet wird.

Lernen ist in dieser Sicht in unseren Gehirnen eine Art von Informationsverarbeitung. „Die Aufnahme sensorischer Informationen in das System durch die Rezeptoren und ihre Weiterleitung nach 'oben' zur Filterung und Analyse relevanter Informationen nennt man 'Bottom-up'-Prozeß. Wirken sich die Erfahrung, das Wissen, die Erwartungen und der kulturelle Hintergrund einer Person nach unten aus, d.h. darauf, wie sich das Objekt ihrer Wahrnehmung interpretiert und klassifiziert, so wird das als 'Top-down'-Prozeß bezeichnet."[19]

Im Blick auf das vorliegende Thema heißt das, daß der Akt des Lernens durch beide Bewegungen (Top-down- und Bottom-up-Prozesse) gekennzeichnet ist und daß das Gedächtnis als aktiv wahrnehmendes kognitives System Informationen aufnimmt, enkodiert, modifiziert und wieder abruft. Lernen läßt sich also als Interaktion zwischen diesen Bewegungen beschreiben. Dabei treten konstruktive Prozesse auf, welche die Informationen selbst verändern. Wenn das Material zum ersten Mal verarbeitet wird oder wenn es abgerufen wird, ist solches konstruktives Handeln besonders deutlich.

Andererseits ist Lernen eine sozial anschließbare Kommunikation über die subjektive und intersubjektive Geltung dieses Handelns. Lehren und Lernen kann man unter dieser Prämisse als eine besondere Art des Handelns charakterisieren, das in einen größeren Handlungszusammenhang eingebunden ist.

Das eigene Lernen wird nicht nur von den eigenen Zielen, dem eigenen Wissen bestimmt, sondern ist immer auch von den Erwartungen, von den sozialen Regeln (Konventionen) und der Situation der Mitwelt beeinflußt.[20]

[17] Vgl. *Zimbardo* 1988: 9.

[18] Zu der handlungstheoretischen Perspektive und deren Menschenbild vgl. *Groeben* 1986a.

[19] *Zimbardo* 1992: 40.

[20] Vgl. *Herrman & Grabowski* 1994: 265; vgl. *Hörmann* 1977: 89ff; 166f.

3. Konsequenzen für die Problematik des Religionsunterrichts

Die vorhergehenden Überlegungen sollen nun in diesem letzten Punkt fragmentarisch für die Binnenproblematik fruchtbar gemacht werden. RU im Teilsystem Schule sollte garantieren, daß religiöse Kommunikation qualitativ und intensiv so stattfindet, daß sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, als auch der Erwerb der interaktiven und religiösen Kompetenz wünschenswert weit gefördert wird bzw. gelingen kann. Entsprechendes gilt für den Erwerb einer speziellen religiös-christlichen (Erschließungs- und Produktions-)Kompetenz. Das Ziel eines solchen Unterrichts ist nicht Sinn-Enthüllung, sondern Sinn-Findung durch die transformierende Kraft des Interaktionsprozesses.

Dies soll im folgenden im Blick auf die Problematik der Rolle des Lehrers im Religionsunterricht verdeutlicht und fokussiert werden:

Unter dem Titel „Lehrerrolle" werden seit einigen Jahren in kaum noch zu überblickender Fülle von Veröffentlichungen Probleme abgehandelt, die sich auf die institutionellen beruflichen Pflichten des Lehrers beziehen, auf seine eigene Einschätzung der beruflichen Pflichten, Aufgaben, Funktionen und die anderer, vorab die der Vorgesetzten, der Schüler, der Eltern, auf diskrepante Erwartungen, die an ihn gestellt werden, und auf seine Versuche, mit all dem fertig zu werden und die Rolle auszuüben.

In der Literatur wird im Blick auf die Rolle des Lehrers darauf hingewiesen, daß die Tendenz, die Lehrerrolle als „expressive" zu interpretieren, in den historisch-sprachlich-literarisch-musisch-religiösen Fächern größer ist als in den naturwissenschaftlichen, wo eine „instrumentelle" Rollenauffassung überwiegt. (Der Terminus „instrumentell" bezieht sich auf die Vermittlung von Informationen, von kognitiven und technischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, der Terminus „expressiv" auf Werte, Normen, Verhaltensmuster.)

Gerade die Einbeziehung des Schülers in die Planung und Durchführung des Unterrichts führt zur Forderung, daß der Lehrer, der Religion unterrichtet, eine Interpretationskompetenz erwerben muß. Es reicht nicht aus, eine theologisch-wissenschaftliche Ausbildung zu haben. Die Gefahr besteht, daß sich der Lehrer instrumentell als Vermittler von religiösem Wissen auf Schulniveau versteht. Die Realisierung einer pragmatisch-elementaren Didaktik verlangt eine Rollendefinition und eine Ausbildung, die durch Merkmale bestimmt wäre, die freilich in dem Schema von expressiv versus instrumentell kaum unterzubringen sind. Der Religionslehrer muß meines Erachtens das „Verstehen von Religion" voll in die Rollendefinition einbeziehen. Einem solchen Lernen geht es um die Bewältigung von Problemen, darum, etwas Unklarem, Verworrenem durch genaueres Hinsehen nahezukommen; durch Vermuten und Überprüfen, durch Kennenlernen von Varianten etwas herauszufinden.

Oft wird als richtig und wirklich eine Lernbemühung erst dann anerkannt, wenn sie Schritt für Schritt (also linear) Probleme zugänglich macht und sie löst. Unter dieser Voraussetzung könnte man fast sagen: Jeder kann, wenn er sich genügend lange mit der Sache beschäftigt, die Frage nach seinem Leben

und nach Gott theoretisch klären und sie mit einer endgültigen Erkenntnis belegen. Dies bedeutet für die Inhalte des Religionsunterrichts, daß sie, wenn studiert, als gelöst betrachtet werden dürfen .[21]

Ein kommunikativ in Beziehung stehendes Lehren und Lernen verlangt Lehrer, die kaum noch (nur) lehren. An die Stelle des „fremdorganisierenden Lehrers", soll Selbstorganisation des Schülers treten. Es kommt nicht nur auf die Technik und methodische Kompetenz des Lehrers an, sondern darauf, daß der Schüler zu einem verstehenden Lernen in einer Lerngemeinschaft kommt. Das heißt nicht, abwartende Distanz und Verzicht auf Eingriffe, sondern kreatives Interagieren, damit ein lebendiges Lernen entsteht. Die didaktische Kompetenz des Lehrers wird nicht beschnitten, sondern auf das „Subjekt" Schüler zentriert. Er ist weiterhin für Lernprozesse „zuständig", doch plant und gestaltet er sie, indem er mentale Bewegungen berücksichtigt und die vorhandene aktive Verarbeitung durch die Schüler bedenkt. Er schafft somit Bedingungen für das selbstorganisierte und dialogische Lernen, um die Schüler in die Lage zu versetzen sich neues Wissen selbst zu erschließen um damit handeln zu können.

Ich möchte hier auf zwei naheliegende Mißverständnisse hinweisen und sie ausräumen:

- Mit dieser Konzeption wird nicht etwa Abschied genommen von biblischen bzw. theologischen Inhalten - im Gegenteil. Ich möchte hier darauf aufmerksam machen, daß der konkret Lernende, seine mentalen Prozesse und seine Sozialerfahrung stärker in den Blick kommen.
- Indem Auswirkungen der jeweils relevanten Unterrichtsthematik auf die Produktion und Rezeption biblischer und religiöser Inhalte hinreichend berücksichtigt werden, ist Religionsunterricht eher in der Lage, die Spezifik seines Gegenstandes klarer zu erfassen.

Die inhaltliche Neubestimmung bezieht sich einmal auf eine andere Gewichtung im Verhältnis zwischen Metatheorie, Theorie und religiösen Kenntnissen. Ich halte es für notwendig, daß der Theorieanteil zugunsten einer intensiveren Praxis eingeschränkt wird. Das muß natürlich Auswirkungen auf die Auswahl der Theorien und Methoden haben.

Die Rolle des Religionslehrers wäre durch folgende kommunikative Momente zu bestimmen:

1. Das Moment der Hilfe (beim Aufwachsen und Lernen), also das allgemeine pädagogische Moment (mit seinen didaktischen, strategischen und diagnostischen Anteilen);
2. das religiös-produktive (handwerklich-produktive oder religiös-praktische) Moment;

21 Weinrich nennt eine solche Didaktik „Beschleunigungsdidaktik". Lernen wird so zu einer Schnellernstraße, wenn nicht sogar zu einer Einbahnstraße.

3. das wissenschaftlich-wissenschaftstheoretische Moment (mit seinen theoretischen und methodischen Aspekten);
4. das handlungsorientierte Moment.

Wissensweitergabe, die von der stillschweigenden Annahme lebt, Wörter, die Wissen transportieren, hätten automatisch, sozusagen sakramental-heilsame Wirkung, verhindert die Subjektregung. Kennzeichen dafür ist die Trennung von Gefühl und Verstand. Dort ist der Gestus der Be-Herrschung des theologischen und religiösen Gegenstandes gefragt (der dann im Prüfungsgeist seine vollkommene Blüte findet)[22]. Lernen ist aber keine Einbahnstraße, die über das Hören, was er sagt, über das Verstehen, was er meint, zum Lernen, was er will, führt. Deshalb: Nicht lineares, sondern umkreisendes, soziales, dialogisches und kommunikatives Lernen in den Vordergrund stellen.

Literaturverzeichnis

Arzt, Silvia: „Ich finde, daß sehr großer Mut dazu gehört, in dieser Zeit einem Mann nicht zu gehorchen. Noch dazu dem König." Die geschlechtsspezifische Rezeption biblischer Erzählungen exemplifiziert an einer exegetischen, wirkungsgeschichtlichen, rezeptionsästhetischen und empirischen Untersuchung zur Erzählung vom Widerstand der Waschti in Ester 1. Dissertation, Salzburg 1996.

Barclay, J. Richard/Bransford, John/Franks, Jeffery/McCarell, Nancy/Nitsch, Kathy: Comprehension and semantic flexibility. Journal of verbal learning and verbal behavior 13 (1974) 471-481.

Blum, Hans-Joachim: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.

Degenhardt, J.J.: Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht (Arbeitshilfe 73), Bonn 1989, 7-21.

Englert, Rudolf: Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart 1992.

Englert, Rudolf: Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichtrs. In: KatBl 116 (1991) 773-780.

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode, Tübingen ^{3}1972.

Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte: Produktion und Rezeption von Ironie. Pragmalinguistische Beschreibung, Tübingen 1986.

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas:* Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971.

Habermas, Jürgen: Was heißt Universalpragmatik? In: *Apel, K.O. (Hrsg.):* Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt/M. 1976.

Hammers, Alwin J.: Leben in Fülle. Psychologische und epistemologische Aspekte einer Erfahrungsdimension. In: *Heinz, Andreas/Lentzen-Deis, Wolfgang/Schneck, Ernst (Hgg.):* Wege der Evangelisierung. Heinz Feilzer zum 65. Geburtstag. Trier 1993, 299-317.

Hermann, Theo/Grabowski, Joachim: Sprechen, Heidelberg 1994.

22 Vgl. dazu *Rumpf:* 1987: 12ff.

Hermanns, Chris: Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Weinheim 1990.

Herwig, Henriette: Identität und Fremdverstehen, 1980.

Höhn, Hans-Joachim: Kirche und kommunikatives Handeln. Studien zur Theologie und Praxis der Kirche in der Auseinandersetzung mit den Sozialtheorien Niklas Luhmanns und Jürgen Habermas', Frankfurt/M. 1985.

Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg/New York 2. überarbeitete Auflage 1977.

Hörmann, Hans: Einführung in die Psycholinguistik, Darmstadt ^{3}1991.

Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik, Frankfurt 1978.

Nastainczyk, Wolfgang: Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: Sekreteriat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß (Arbeitshilfe 111) 1993, 13-28.

Ratzinger, Josef: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung (Kiterien 64), Einsiedeln 1983.

Ricoeur, Paul: Philosophische und Theologische Hermeneutik, Theologisches Jahrbuch, Leipzig 1979, 95-114.

Rogers, Paul: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973.

Rumpf, Horst: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim und München 1987.

Searle, John R. : Speech Acts, Cambridge UP 1969 (deutsche Ausgabe: *Ders.:* Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt, 1971; vgl. *Ders:* Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie, Frankfurt, 1982).

Searle, John R.: Sprechakte. Ein sprachpsychologischer Essay, Frankfurt/M. ^{6}1994.

Stachel, Günther: Die neue Hermeneutik, München 1968.

Strohner, Hans: Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung, Opladen 1990.

Themenheft: Was ist ein religiöser Lernprozeß? In: ev erz 49 (1997).

*Weinrich H.:*Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 55-74.

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Schriften Frankfurt/M. 1960.

Zimbardo, Philip G.: Psychologie, Bearbeitet u. herausgegeben von Siegfried Hoppe u. Barbara Keller, Berlin/Heidelberg/New York ^{5}1988.

Georg Langenhorst

Lehrmeister Hiob

Hiobsweisheiten im Umgang mit Leiden

Bis in unsere Zeit hinein identifizieren sich zahllose Menschen im Leid mit dem biblischen Hiob. Wie keine andere Gestalt der Geistesgeschichte symbolisiert er als weisheitliche Lehrfigur das Ringen des schmerzgeplagten Unschuldigen mit seinem Gott, der angesichts des Leidens zum Rätsel, zur unbeantworteten Frage geworden ist. In seinem Ringen um Gott aber ist er eigentlich zeitlos, ist Hiob gerade uns – den Menschen des 20. Jahrhunderts – ein Zeitgenosse[1], der uns als Vorbild im Umgang mit Leiden bleibender Lehrmeister sein kann. Das wird bei einem genaueren Blick in das biblische Buch selbst deutlich.

1. Die bleibende Faszination des biblischen Hiob

Von einem theologischen Diskurs zwischen Hiob und seinen Freunden oder Tröstern zu sprechen, würde die Grundsituation des Ijobbuches falsch widergeben. Zwar streiten sie mit- und gegeneinander um Gott und um die Möglichkeit des Menschen, von der Schöpfung und der Weltordnung recht zu sprechen, aber wie unterschiedlich sind die Ausgangspositionen dieses Gesprächs: Hier Hiob, Urbild des Leidenden, der als gerechter Frommer die schlimmstmöglichen Qualen erleiden muß, schmerzgeplagt im Unrat sitzend – dort sie, seine Freunde, bei ihm, um im Leiden tröstend an seiner Seite zu sein. Hier Hiob, der leidenschaftlich seine vorherige Dulderhaltung des Demütigen aufgibt, um trotzig seine rebellischen Klagen hinauszuschreien und den Tag seiner Geburt zu verfluchen – dort sie, die sich herausgefordert sehen, ihren Gott und ihre Theologie angesichts dieser Hiobsklage zu verteidigen.

Doch merkwürdig: Betrachtet man sich die Hiobdialoge genauer, so wird deutlich, daß Hiob letztlich genau demselben Denksystem folgt wie seine Freunde – um freilich für seinen „Fall" zu völlig anderen Schlüssen zu gelangen. Die Freunde streiten vehement für eine theologische Grundposition, die man den „Tun-Ergehen-Zusammenhang" nennen kann. Gott gewährt demnach eine gerechte Weltordnung, in der jedem genau das zukommt, was er verdient. So könne man umgekehrt am konkreten Schicksal eines Menschen seinen wahren Charakter ablesen. Daraus schließen die Freunde Hiobs: Wenn es ihm schlecht geht, so verdient er sein Schicksal. Gott schickt ihm das Leiden, um ihn auf ein Vergehen aufmerksam zu machen. Wenn Hiob nur bereut, so wird Gott sein Leben wieder zum Guten wenden.

[1] Zum gesamten Thema vgl. *Georg Langenhorst:* Hiob unser Zeitgenosse. Die literarische Hiob-Rezeption im 20. Jahrhundert als theologische Herausforderung (Mainz 1994); *ders. (Hrsg.):* Hiobs Schrei in die Gegenwart. Ein literarisches Lesebuch zur Frage nach Gott im Leid (Mainz 1995).

Hiob aber weiß sich – mit Recht – als völlig schuldlos. Gott selbst hat ihn doch als seinen „Knecht" (1,8) ausgewiesen. Er streitet also deshalb so vehement mit seinen Freunden, weil er weiß, daß ihre theologischen Erklärungsmuster in seinem Fall gerade nicht greifen. Der „Tun-Ergehen-Zusammenhang" scheint bei ihm rätselhaft außer Kraft gesetzt. So wendet sich Hiob von den Freunden ab, die ihn nicht verstehen oder trösten können, und richtet seine Klagen direkt an Gott. Er fordert Gerechtigkeit ein, will Gott auf ein vermeintliches Versehen im Schöpfungsplan aufmerksam machen – eben sein unschuldiges Leiden. Doch entscheidend: Auch für Hiob ist Gott letztlich nur so vorstellbar, daß er Fromme belohnt und Böse bestraft.
Wenn er in seinen Klagereden Gott gegenüber das Gegenteil zu behaupten scheint, so nur deswegen, um Gott zu provozieren, sich doch wieder als Gerechter zu erweisen: „Schuldlos wie schuldig bringt er um" (9,22) – Nichts anderes ist dies, als der Versuch, Gott daran zu erinnern, daß er sich anders verhalten müßte. Mit dieser Vorstellung aber reiht sich Hiob in dasselbe Denksystem ein, aus dem heraus auch seine Freunde argumentierten. Der Unterschied ist nur graduell: Sie behaupteten, der „Tun-Ergehen-Zusammenhang" bestehe – er fordert, daß dieser Zusammenhang bestehen möge. Denn dann würde Gott ihm, dem Unschuldigen und Frommen, ja wieder das ihm zustehende glückliche Leben ermöglichen.

2. Warum Hiob recht von Gott spricht

Das kaum Erwartete geschieht: Gott antwortet dem Hiob aus dem Wettersturm – wenn auch in einer Art und Weise, die Bibelleser aller Zeiten ratlos zurückgelassen hat. Hiob selbst aber scheint mit der Antwort zufrieden, besänftigt, getröstet. Das Buch leitet sein Schlußkapitel (42) mit der folgenden Szene[2] ein:

1 Und Ijob antwortete JHWH und sprach:
2 Ich habe erfahren, daß Du alles kannst,
und daß DIR nicht unmöglich ist irgendein Planen
3 „Wer, der den Plan verhüllt, ohne Einsicht?" –
Deshalb redete ich, ohne zu begreifen,
von Dingen, die mir zu wunderbar sind, und erkannte sie nicht.
4 „Höre doch! *Ich* will reden!
Ich will DICH fragen, laß es mich wissen!" –
5 Vom Hörensagen hatte ich von DIR gehört,
jetzt aber hat mein Auge DICH gesehen.
6 Deshalb widerrufe ich und bereue
auf Staub und Asche.

2 Die hier abgedruckte Übersetzung stammt von Heinz-Günther Schöttler, einzelne Textbausteine meiner Ausführungen sind entnommen: *Georg Langenhorst:* Lob des Zweifels – Hiob spricht recht von Gott. Ijob 42,1-7, in: *Gabriele Miller/Franz W. Niehl (Hrsg.):* Von Batseba – und andere Geschichten. Biblische Texte spannend ausgelegt (München 1996), S. 11-28.

7 Und nachdem JHWH jene Worte zu Ijob geredet hatte, sprach JHWH zu Elifas von Teman: „Mein Zorn ist entbrannt gegen dich und deine beiden Freunde, denn ihr habt nicht geredet über mich Richtiges wie mein Knecht Ijob."

Diese Zeilen sind das Herzstück des Ijobbuches, und ein Verständnis der „biblischen Hiobsbotschaft" ist nur von hier aus möglich. Freilich: Wie viele Rückfragen an das Textgefüge drängen sich auf! Vers 7 hält unwiderruflich fest: Hiob hat recht geredet von Gott. Aber warum widerruft er dann in Vers 6 – er hat doch recht geredet? Warum bereut er, was doch mit göttlicher Autorität als richtig bestätigt wird? Wie ist diese zentrale Spannung zu lösen? Wir wollen uns einer möglichen Antwort in vier Schritten annähern:

1) Sicherlich ist das Buch Ijob keine textliche Einheit, zeichnet es sich mehr als andere biblische Bücher durch Brüche und Sprünge, gegenläufige Aussagereihen, Einfügungen und Textunsicherheiten aus. Theologische Schulen haben Aussagen neben Gegenaussagen gestellt und so eine einheitliche Deutung unmöglich gemacht. Gerade an dem in Hiob brennspiegelartig gebündelten Problem der Rückfrage nach Gott angesichts unschuldigen Leidens haben Denker, Autoren und Redaktoren vieler Jahrhunderte gearbeitet – wobei sich die Fachexegeten über Ort und Zeit der Entstehung letztlich genauso wenig einigen können, wie über die entstehungsgeschichtliche Reihenfolge der Textbausteine. Auch der oben zitierte Text zeichnet sich durch einen solchen Sprung aus: Die Verse 1-6 – offensichtlich zum Teil als Zitat zu verstehen – sind in Versen verfaßt und gehören zu den Gottesreden. Vers 7 hingegen ist in Prosa gehalten und wird zur Rahmenerzählung gezählt. Aber was besagen diese Zuordnungen über die Auskunft hinaus, daß schon in den Jahrhunderten der vorchristlichen jüdischen Geschichte um das Hiobproblem intensiv gerungen wurde? Der heute vorliegende Text ist als solcher kanonisiert worden und liegt als solcher der folgenden Rezeptionsgeschichte bis in unsere Zeit hinein zugrunde. Die Endgestalt hat ihre eigene Logik und Stimmigkeit, von ihr aus ist das Buch zu betrachten. Von dieser Grundprämisse gehen die folgenden Deutungsansätze aus.

2) Der Zielpunkt der Aussage in Vers 7 richtet sich an die Freunde Hiobs: Sie haben nicht recht geredet von Gott. Gegen ihre Rede wird Hiobs „recht-Sprechen" profiliert. Keinesfalls liegt Hiobs „recht-Sprechen" also darin begründet, daß er sein Reden widerruft und bereut (42,6) – denn das geschieht unabhängig vom Kontext der Auseinandersetzung mit den Freunden.

Was aber hatten die Freunde gesagt, das hier so vehement mit göttlicher Autorität zurückgewiesen wird? Ihre These war die, daß der „Tun-Ergehen-Zusammenhang" als von Gott gewährtes Erklärungssystem die vom Menschen erkennbare Ordnung dieser Welt sei. Eine solche Vorstellung wird hier definitiv verneint: Nach dem Ijobbuch ist die Rede von einem unmittelbaren Zusammenhang von Tun und Ergehen als übergreifendem Erklärungsmuster letztgültig zurückgewiesen: Wer so spricht, redet „nicht Richtiges" über Gott. Doch mehr noch: Nicht nur das „Was", der Inhalt der Freundesrede wird getadelt, auch ihre Sprechhaltung, das „Wie", erhält eine klare Absage: Wer meint, einem

subjektiv Betroffenen eine vermeintlich fertige und widerspruchsfreie Theologie „um die Ohren schlagen" zu müssen – und sei es in Sorge um die rechte Lehre – wird dem Verdikt des Ijobbuches verfallen: „Ihr habt nicht geredet über mich Richtiges".

3) Was aber heißt dies für das „recht Sprechen" Hiobs über Gott und über sein bereuendes „Widerrufen"? Hier hilft dem heutigen Leser nur eine in der Textlogik weiterdenkende Ausdeutung, der Text des Buches selbst bleibt unklar. Wie oben gezeigt, blieb Hiob zunächst genau wie die Freunde im Vorstellungsrahmen des „Tun-Ergehen-Zusammenhangs". Er fordert von Gott Gerechtigkeit. Ihm stehe als Schuldlosem ein Wohlergehen zu, das Gott zu garantieren ober wiederherzustellen habe!

Diese Vorstellung aber weist Gott ja bei den Freunden gerade zurück. In den Gottesreden bezeugt er sich als schöpfungsmächtig, aber in einer Art und Weise, die sich eben nicht nach menschlichen Nützlichkeitserwägungen messen läßt. Die von ihm und zum Guten orientierte Schöpfungsordnung ist nicht nach menschlichen Kriterien erstellt – damit aber fällt auch die Vorstellung des Tun-Ergehen- Zusammenhangs in sich zusammen! Hiob widerruft? – Zurecht, denn die von ihm klagend eingeforderte Weltsicht erweist sich als unzureichend. Zusammen mit den Freunden muß Hiob Abschied nehmen von der Forderung, Gott habe sich an menschlichen Gerechtigkeitskriterien zu orientieren. Gerade so aber wird er frei für eine neue Gottesbeziehung, die nicht auf Forderung und Recht aufgebaut ist, sondern auf Gottes freie Güte.

4) Wieso aber hat Hiob dann letztlich doch „recht gesprochen" von Gott? – Sein „recht-Sprechen" dürfte sich vor allem an der Art und Weise seiner Rede festmachen. Er, der Leidende, wendet sich eben nicht ab von Gott, sondern im Gegenteil zu ihm hin. Seine leidenschaftliche Klage kann sich dabei bis zur Anklage steigern: „Die Erde ist in Frevlerhand gegeben" (9,24)! Aber sie bleibt stets – in allem Zweifeln, in aller Herausforderung und in aller Härte – ein Ringen um Gott und mit Gott. Sicherlich, dem Leidenden bleibt auch nach Hiob die Möglichkeit, in Demut und Duldsamkeit sein Schicksal zu tragen. Auch Hiobs „Der Herr hat gegeben, der Herr hat genommen, der Name des Herrn sei gelobt" (1,21) bleibt ein „recht-Sprechen" von Gott – doch wird ihm auf der anderen Seite des Spannungsbogens das Recht zur Klage, ja Anklage gleichfalls zugesprochen. Beides macht das „Recht von Gott sprechen" aus, und jeder einzelne hat das Recht, die ihm gemäße Form zu wählen. Nur in dem somit beschriebenen Spannungsbogen wird dem Leidenden in den Fußtapfen Hiobs ein Weg gewiesen, zweifeln zu dürfen, ohne ver-zweifeln zu müssen.

3. Hiob in tausenderlei Gestalt

Quer durch alle Epochen der Geistesgeschichte hindurch haben Menschen das Ijobbuch gelesen und teilgenommen an dem Ringen Hiobs um Gott. Und was haben sie nicht alles im Spiegel ihrer eigenen Erfahrung in diesen Hiob hineingedeutet! Welch Vielfalt der Ausgestaltungen in bildender und darstellender

Kunst, in allen Gattungen der Literatur, in Deutungsversuchen der Philosophie und Theologie! Schon ein erster Blick[3] auf ausgesucht eigenprofilierte Deutungen spannt ein schier unüberschaubares Ideen-Netz aus:
Da scheint in Hiob das geradezu archetypische Modell einer „authentischen Theodizee" auf (Immanuel Kant), während er anderswo die Notwendigkeit der menschlichen Liebe angesichts eines fühllosen Weltenlenkers illustriert (Archibald MacLeish). Da wird Hiob zum einen zur kollektiven Symbolfigur des jüdischen Volkes, dessen Leidgeschichte er im voraus durchleben mußte (Margarete Susman), zum anderen als Beleg für einen innerbiblischen Auszug aus der monotheistischen Gottesidee vereinnahmt (Ernst Bloch). Da kann Hiob als tiefenpsychologisch ausgedeutete Zeugengestalt für eine moralische Niederlage Gottes gegenüber dem Menschen betrachtet werden, die jenen „als Ausgleich" zur Menschwerdung in Jesus Christus zwang (Carl Gustav Jung), gleichzeitig aber den universalen Sündenbockmechanismus veranschaulichen, den alle Gesellschaften zur Bewahrung ihrer religiösen Identität bräuchten (René Girard). Da erkennt man in Hiob einerseits den theologischen Prototyp, der als ein früher Zeuge die prophetische wie betrachtende Gottesrede der Befreiungstheologie verwendete (Gustavo Gutiérrez), während er andererseits seine wahre Antwort erst durch die Erlösungstat Jesu Christi erlange (Paul Claudel).
Und mehr noch: Für zahllose Zeitgenossen wurde dieser Hiob zur biographischen Bezugs- ja Identifikationsgestalt. Im Bild Hiobs begriffen sich etwa Schriftsteller wie Josef Roth, Yvan Goll oder Karl Wolfskehl und gaben so ihrem Leiden eine letzte Sinndimension. Dieser Hiob trägt wahrlich tausend Gesichter, er ist zu einem Zeitgenossen der Menschen des 20. Jahrhunderts geworden. Das bedeutet nicht, daß alle Dimensionen des biblischen Vorläufers kritiklos übernommen würden, im Gegenteil: Die Beschäftigung mit Hiob realisiert sich in Auseinandersetzung, in Abwehr und Neudeutung. Vor allem in der Lyrik lassen sich zahllose Hiobdeutungen finden. Vier in sich typische und herausragende Gedichte möchte ich im folgenden näher betrachten. Ich gehe dabei davon aus, daß die Auseinandersetzung mit literarischen Texten gerade für die Religionspädagogik besondere Chancen und Perspektiven schaffen kann.[4] Wie also haben sich moderne Lyriker mit Hiob als Lehrmeister im Umgang mit Leiden auseinandergesetzt?

4. Eine christliche Lyrikerin deutet Hiob: Eva Zeller

An den Anfang möchte ich ein Gedicht von Eva Zeller (*1923) stellen, das 1969 entstand und 1971 zum ersten Mal veröffentlicht wurde.[5] Ihr Hiob-Text

[3] Vgl. *Georg Langenhorst*, Hiob unser Zeitgenosse (Anm. 1) .

[4] Zur Begründung und Konkretion vgl. *Georg Langenhorst:* Literarische Texte im Religionsunterricht? Grenzziehungen, Orientierungshilfen und Verdeutlichungen, in: KatBl 119 (1994), S. 318-324; *ders.:* Bibel und moderne Literatur: Perspektiven für Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: rhs 39 (1996), S. 288-300.

[5] *Eva Zeller:* Sage und Schreibe. Gedichte (Stuttgart 1971), S. 65-67.

ist eine deutend-bündelnde Zusammenfassung, versehen mit einigen vorsichtig eingefügten Eigendeutungen.

Hiob

Als er nicht mehr wußte
an welchen
der Heiligen
er sich wenden
Wer
seine Verteidigung
übernehmen sollte
auf seinem Beschwerdegang

er sich lieber die Zunge abbiß
als den Namen
dessen zu nennen
der ihn zum Sprichwort
unter den Leuten gemacht
und ihm eine Wunde
nach der anderen geschlagen

bedachte er
wo er selbst gewesen war
als die Erde gegründet
ihr die Richtschnur gezogen
das Band des Orion gebunden

dem Adler befohlen wurde
so hoch zu fliegen
und seinen Jungen
das Blut der Erschlagenen
zu saufen

Wo er denn gewesen war
als dem Wind sein Gewicht
dem Licht seine Geschwindigkeit
dem Meer seine Fußtapfen gesetzt
dem Krokodil
seine Schuppen gesteckt
fest und eng ineinander
daß die Angst vor ihm herhüpft

da meinte er nicht mehr im Ernst
das Einhorn müßte ihm dienen
und der Mond
müßte ihm Kußhände zuwerfen

er wurde vielmehr gewahr
daß der
der seine Seele betrübt
der ihm sein Recht verweigert
und ihn verändert
wie Lack unter dem Siegel
derselbe ist
dem nichts zu schwer wird
was er sich vorgenommen
dessen Unsichtbarkeit
ihn kaputt macht
den seine Hände betastet haben
der sich als letzter
über den Staub erheben
und ihn aus der Erde
aufwecken wird

Es soll hier nicht um eine genaue Detailanalyse gehen, sondern nur um zwei Zentralmotive der dichterischen Gestaltung. *Erstens:* Hiob der Leidende, der eindeutig von Gott Geschlagene, bedenkt hier selbst seinen eigenen Standort im Rahmen des Weltganzen. Die im Mittelteil des Gedichtes aufgerufenen kosmologischen Bilder entnimmt Eva Zeller dabei sehr bewußt zum größten Teil aus dem Hiobbuch selbst. Ihr Hiob relativiert hier freilich selbst seinen Anspruch auf Verständlichkeit der Welt und seine Erwartung der Zentriertheit der Schöpfung auf seine menschlichen Bedürfnisse hin. Die Selbstoffenbarung

Gottes aus dem Hiobbuch ist hier – unserer Zeit angepaßt – einem autonomen Erkenntnisprozeß des Menschen gewichen.

Zweitens: Die Hoffnung, die Hiob schließlich zu einer Überwindung seiner Leidenssituation führt, speist sich hier aus einer Quelle, die über den biblischen Hiob hinausgeht. Eva Zeller greift dabei eine breit belegte christliche Ausdeutungstradition auf: In einer zentralen Szene des biblischen Hiobbuches (19,25-27) beschwört Hiob seinen „Löser", der ihn aus seinem Leiden „auslösen" wird. Schon sehr früh haben christliche Deuter – gegen die Intention des biblischen Textes, aber in legitimer Deutungs-Perspektive – aus diesem „Löser" einen „Erlöser" gemacht und als Christuspräfiguration verstanden. So weitet sich auch für Eva Zellers Hiob der Blick auf eine „Aufweckung", „Auferweckung" am Ende der Zeit. Gott bleibt hier – durchaus dem biblischen Denken angepaßt – in sich zwiespältig als Verursacher und gleichzeitig als potentieller Überwinder von menschlichen Leiderfahrungen. Der in seiner irdischen Existenz „betrübte", „kaputtgemachte" Hiob gründet seine Hoffnung auf den jenseitigen Erlöser, der nicht explizit, aber ganz sicher implizit als Christus zu denken ist.

5. Ein atheistischer Lyriker deutet Hiob: Johannes R. Becher

Mit dem zweiten Text betreten wir eine völlig andere geistige Welt. Johannes R. Bechers (1891-1958) ebenfalls schlicht „Hiob"[6] benanntes Gedicht wird im Jahre 1949 entstanden sein. Becher, überzeugter und selbsternannter Kommunist und Atheist, ist zu diesem Zeitpunkt nach mehr als zehnjährigem Exil in der UDSSR in die DDR zurückgekehrt, lebt in Berlin als Präsident des „Kulturbunds zur demokratischen Erneuerung Deutschlands". Er schreibt dieses Gedicht als Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Leid im Wissen um Auschwitz und Hiroshima.

Hiob
Er bittet nicht, daß Gott sein Leiden wende,
Mitleiden ist es und ist Vorerleiden,
Und aller Leiden leidet er zu Ende.
In seiner Brust und in den Eingeweiden

Liegt bloß die Welt in ihrem Leidensgrund.
O Leidensabgrund, der wird offenbaren
Den Menschen sich nach aber tausend Jahren,
Vorhergesagt aus seinem, Hiobs, Mund.

Und dennoch hat er mit dem Leid gestritten,
Als wäre in dem Leid ein Widersinn,
Den er hat seiner Zeit vorausgelitten …
Als er sich leidend fragte einst: „worin

[6] *Johannes R. Becher:* Gesammelte Werke, Bd. VI: Gedichte 1949-1958 (Berlin/Weimar 1973), S. 43.

Besteht das Leid, womit uns Gott geschlagen?",
Erkannte er – o unsagbare Pein –:
Das Unerträgliche, das wir ertragen,
Ist Menschenwerk und müßte nicht so sein.

Ein traditionell gebautes kreuzreimiges Vierstrophengedicht, dem die Zeilensprünge eine eigene kraftvolle Lesedynamik verleihen. So wird der Spannungspunkt ganz auf die letzten zwei Zeilen zugespitzt. Bechers Hiob ist hier deutlich als die zentrale menschliche Leidensgestalt gezeichnet: „Aller Leiden leidet er zu Ende." Und als Leidensgestalt wird er zum Vorläufer der Erfahrungen der Menschen in unserer Zeit („Vorerleiden"). Dennoch: habe nicht schon Hiob selbst den Hauch eines überzeitlichen „Widersinns" in seinem Leiden gespürt? Bechers Hiob ist von vornherein nicht als Abspiegelung seines biblischen Vorbildes gezeichnet, denn dieser bittet Gott ja unablässig, daß er „sein Leiden wende". So bleibt dem Hiob dieses Gedichtes eine moderne, sicherlich nicht alttestamentliche Erkenntnis. Die Antwort auf die Frage nach dem Wesenskern des Leidens lautet hier: Es ist ausschließlich „Menschenwerk" und müßte „so nicht sein". Bei Becher verschiebt sich – theologisch gesprochen – die Theodizee als Anklage Gottes völlig zur Anthropodizee als Anklage des Menschen. Hiobs Schrei zu Gott erweist sich als fehlgeleiteter Schrei ins Leere, der seine wahren und einzig möglichen Adressaten, die Mitmenschen, verfehlt. Deutlich wird dabei der – in sich sympathische – tief humane Aufruf, alles Menschenmögliche zur Aufhebung von Leiden zu tun; und das ist gewiß nicht wenig! Aber was ist mit dem Leid, das nicht direkt vom Menschen verursacht ist: Naturkatastrophen oder Krankheit? Der alttestamentliche Klagende bringt im Gegensatz dazu sehr bewußt gerade die Verantwortung Gottes mit ins Spiel: Gott schickt das Leid, nur er kann es wenden.[7] – Ob nicht beide Fragekreise zusammen sowohl Hiob als auch den Leidenden unserer Zeit am ehesten gerecht werden?

6. Eine jüdische Lyrikerin deutet Hiob: Nelly Sachs

Nelly Sachs (1891-1970) – die einzige mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnete deutschsprachige Schriftstellerin – wurde im selben Jahr geboren wie J.R. Becher. Doch wie anders ihre Erfahrung! Wo jener als sozialistischer Expressionist schon in den zwanziger Jahren zur literarischen Avantgarde gehörte, verlebte sie – die im Berliner Bürgertum assimilierte Jüdin – eine weitgehend unbeachtete Jugend und frühe Erwachsenenzeit. Ihr literarisches Schaffen wurde erst tiefster Not abgerungen, als ihr in allerletzter Minute die Flucht vor den Nazis nach Schweden gelungen war. Mit den Greuelberichten der Vernichtungslager konfrontiert, beginnt sie „wie in Flammen" ein eigenes geistiges Überleben dadurch zu sichern, daß sie ihre Sprachlosigkeit dem verstummenden Schweigen entreißt und gegen letzte Verzweiflung in Sprache gießt. Hiob

7 Vgl. dazu: *Walter Gross/ Karl-Josef Kuschel:* „Ich schaffe Finsternis und Unheil". Ist Gott verantwortlich für das Übel? (Mainz 1992).

wird ihr dabei zur großen Leit- und Leidgestalt. Neben zahlreichen weiteren Verweisen auf ihn in allen Phasen ihres schriftstellerischen Schaffens widmet sie ihm das – wohl zeitgleich zu Bechers Hiob-Text – vor 1949 entstandene folgende Gedicht[8]:

Hiob
O DU WINDROSE der Qualen!
Von Urzeitstürmen
in immer andere Richtungen der Unwetter gerissen;
noch dein Süden heißt Einsamkeit.
Wo du stehst ist der Nabel der Schmerzen.

Deine Augen sind tief in deinen Schädel gesunken
wie Höhlentauben in der Nacht
die der Jäger blind herausholt.
Deine Stimme ist stumm geworden,
denn sie hat zuviel Warum gefragt.

Zu den Würmern und Fischen ist deine Stimme eingegangen.
Hiob, du hast alle Nachtwachen durchweint
aber einmal wird das Sternbild deines Blutes
alle aufgehenden Sonnen erbleichen lassen.

Schon im ersten Vers wird Hiob direkt und persönlich angesprochen als letzter verbleibender imaginärer Gesprächspartner für Leidende: „Du Windrose der Qualen". Das Bild der Windrose symbolisiert dabei die universale Dimension der Qual – Hiob verkörpert für Sachs wie schon für Becher das Leiden schlechthin. Doch die Assoziationsfügung ist noch viel konkreter. In Ijob 23,8-9 heißt es: „Geh ich nach Osten, so ist er nicht da,/ nach Westen, so merk ich ihn nicht,/ nach Norden, sein Tun erblicke ich nicht;/ bieg ich nach Süden, sehe ich ihn nicht." – Das Bild der vier Himmelsrichtungen entstammt also dem biblischen Hiobbuch selbst und steht dort für die Erfahrung einer universalen Gottesverdunkelung, dem Gefühl völliger Gottesverlassenheit. Genau diese Aspekte betont auch Nelly Sachs ganz bewußt: Als der leidende Mensch ist Hiob – in seiner subjektiven Wahrnehmung – gleichzeitig der gottverlassene Mensch. Die folgenden Verse bestätigen diese Lesart: Hiobs Schicksal ist „Einsamkeit", sein Leiden wird dabei rätselhaft von außen verursacht und ist total, raumumgreifend – („Süden"), es ist aber auch zeitumgreifend („Urzeit"). Präsentisch in einem Bild zusammengefaßt: Hiob als Zentrum, als „Nabel der Schmerzen".
Wie sah die Reaktion des biblischen Hiob aus? – Er hatte immer wieder „Warum" gefragt! Die klagende Bitte Hiobs um eine Begründung des Leidens, die sich im biblischen Buch findet, wird auch hier aufgenommen. Doch dann der entscheidende Unterschied zum biblischen Vorbild: Angesichts von Auschwitz

8 *Nelly Sachs:* Fahrt ins Staublose. Gedichte (Frankfurt 1988), S. 95.

verändert sich die Situation: die tausendfache Warum-Frage blieb ungehört, die Theophanie, die Gotteserscheinung der Bibel blieb aus. Der Hiob des 20. Jahrhunderts erhielt keinerlei Antwort. Was blieb ihm? Oder, bewußt hypothetisch gefragt: was wäre auch dem biblischen Hiob ohne die Gotteserscheinungen geblieben? – Die Einsicht, irgendwann zuviel „Warum gefragt" zu haben und das schließliche Verstummen! Bild für dieses Sprachlos-Werden ist der Gang der Stimme zu „den Würmern und Fischen". Gerade das mehrdimensionale Zentralmotiv „Fisch" birgt in sich die Dimensionen 'Ersticken', 'Schweigen' und 'Verstummen'. Der Wurm steht andererseits für die Vergänglichkeit alles Irdischen und die Hinfälligkeit des Menschen.

Neben diese Verurteilung zum Verstummen tritt das Bild der Erblindung durch nächtelanges Weinen. Beide Bilddimensionen – das Verstummen einerseits, und die „in den Schädel gesunkenen Augen" andererseits – sind sicherlich bewußt und direkt dem Gebet des ungetrösteten Schwerkranken aus Psalm 88 entnommen. Gleichzeitig aber sind sie biographisch im Leben der Dichterin[9] verankert. Nach zahllosen durchweinten Nachtwachen am Bett der kranken Mutter waren ihre eigenen Augen in dieser Lebensphase „tief in den Schädel gesunken". Und mehr noch: Nach einem Verhör durch die Gestapo litt Nelly Sachs selbst tagelang unter einer Kehlkopflähmung, die buchstäbliche Erfahrung des „Stumm-Gemacht-Werdens" war ihr leidvoll bekannt. Nelly Sachs beschreibt also im Bilde Hiobs ihr eigenes Spiegelbild. Der imaginäre Gesprächspartner kann deshalb diese Erfahrungen jenseits von Benennbarkeit ertragen, weil er im eigenen Bilde gezeichnet ist.

Doch das Gedicht endet nicht mit diesem Bild des Verstummens, die letzten beiden Verse sprengen schon durch ihre einen Gegensatz andeutenden Anfangsworte „aber einmal" die vorherige Perspektive. Ein vorsichtiger Deutungsversuch wird den genauen Wortlaut und den Kontext zu beachten haben. Es geht um die zentrale Bildwelt des Übergangs von der – durchweinten – Nacht zum Tag. Hier ist die Rede von einem alles überstrahlenden „Sternbild", das „einmal" „alle aufgehenden Sonnen erbleichen lassen wird". Die poetische Sprache bedient sich hier, auf der Grenze des Sagbaren, des Mittels der paradoxalen Übersteigerung und der bewußt durchbrochenen Erwartungshaltung. Denn die „aufgehenden Sonnen" stehen bei Nelly Sachs gerade nicht als Hoffnungsmetapher, sondern, wie in vielen anderen Gedichten belegbar, als ein Bild für die blutende Menschheitsexistenz überhaupt. Die Morgenröte versinnbildlicht hier also nicht ein Hoffnungsbild, sondern dient als Zeichen dafür, daß der Leidensexistenz nur noch ein weiterer untragbarer Tag hinzugefügt wird.

Dieses blutrot gefärbte Symbol des Elends wird nun einstmals „erbleichen"! Erbleichen angesichts jener Gestalt, die das Leiden schlechthin verkörpert – Hiob! Nur so, in einer endgültigen Demonstration des Zuviel an Leiden in Form eines unübersehbaren Sternbildes am Himmel, kann die leidende Existenz selbst aufgehoben und überwunden werden. Sicherlich wird hier also ein

9 Vgl. dazu: *Ruth Dinesen:* Nelly Sachs. Eine Biographie (Frankfurt 1992).

Ende des Leidens herbeigesehnt, die konkrete Form einer solchen Hoffnung – das Wort ist nicht direkt im Gedichttext benannt – bleibt jedoch sehr bewußt ungesagt. Dennoch darf man – auch im Gesamtblick auf die Texte dieser Dichterin – sagen: Hiob steht bei Nelly Sachs einerseits als zentrale Leidensgestalt, aber dennoch andererseits als Figur, die eine allerletzte, wenn auch unsagbare Hoffnung mitverkörpert.

7. Mit Hiob auf der Hoffnungssuche nach Gott: Paul Celan

Ein letzter literarischer Beispieltext nimmt das Thema „Hoffnung wider alle Hoffnung im Zeichen Hiobs" direkt auf, knüpft gleichzeitig an das vorgestellte Nelly-Sachs-Gedicht direkt an. Es stammt von Paul Celan (1920-1970), wurde 1963 veröffentlicht und seiner kongenialen Dichterfreundin Nelly Sachs gewidmet: „Zürich, zum Storchen"[10].

„Zürich, zum Storchen" Für Nelly Sachs

Vom Zuviel war die Rede, vom
Zuwenig. Von Du
und Aber-Du, von
Trübung durch Helles, von
Jüdischem,
von deinem Gott.

Da-
von.
Am Tag einer Himmelfahrt, das
Münster stand drüben, es kam
mit einigem Gold übers Wasser.

Von deinem Gott war die Rede, ich sprach
gegen ihn, ich
ließ das Herz, das ich hatte,
hoffen:
auf
sein höchstes, umröcheltes, sein
haderndes Wort –

Dein Aug sah mir zu, sah hinweg,
dein Mund
sprach sich dem Aug zu, ich hörte:

Wir
wissen ja nicht, weißt du,
wir
wissen ja nicht,
was
gilt.

10 *Paul Celan:* Gesammelte Werke, Bd. 1: Gedichte I (Frankfurt 1983), S. 214f.

Um den Text und seine Aussage im Hinblick auf die Möglichkeit eines Sprechens von Gott wirklich verstehen zu können, bedarf es einiger Hintergrundinformationen zur Entstehung dieses Textes.[11] Celan und Sachs sind ohne Frage die beiden wichtigsten deutschsprachigen Dichter, die es als Juden wagten, nach dem „Holocaust" in der Sprache der Verfolger weiterhin Gedichte zu schreiben: über die Shoa, über ein Denken, Sprechen, Dichten und Weiterleben nach der Shoa. Sie hatten bereits Briefkontakt aufgenommen und dort die aus ihren Gedichten bereits gegenseitig erahnte tiefe Seelenverwandtschaft entdeckt, bevor sie sich im Mai 1960 tatsächlich trafen. Nelly Sachs war aus ihrem schwedischen Exil in die Schweiz gereist, um den renommierten Droste-Preis entgegenzunehmen. Der wurde freilich in Meersburg überreicht, auf deutschem Boden also, den sie nie wieder betreten wollte. Ein Kompromiß wurde gefunden: Sie reiste in die Schweiz und von dort per Boot über den Bodensee direkt nach Meersburg. So kam es zu der lang ersehnten Begegnung mit Celan in Zürich, im Hotel „Zum Storchen" direkt gegenüber des Großmünsters an der Limmat gelegen, wo sie in den wenigen Tagen ihres Aufenthaltes wohnte. Es muß dort zwischen den beiden zu einem einzigartig dichten Gespräch über Gott gekommen sein, ein Gespräch, das Paul Celan im Nachhinein in diesem Gedicht lyrisch bündelt.

Die Unverwechselbarkeit des Gesprächs wird von Celan bewußt dadurch unterstrichen, daß er Gesprächspartner, Ort, Zeit (Himmelfahrt) und Atmosphäre (das goldene Spiegelbild des Großmünsters im Wasser der Limmat) explizit in Erinnerung ruft. Und das Thema? Nun, so die Eingangsverse, es ging um ein „Zuviel und Zuwenig". Diese Anspielung verweist auf ein einzigartiges Buch, das Grundlage und Ausgangspunkt des Gespräches gewesen sein muß, auf Margarete Susmans 1946 erschienenen – 1996 wieder veröffentlichten – Essay: „Das Buch Hiob und das Schicksal des jüdischen Volkes". Die Religionsphilosophin und Literaturwissenschaftlerin Susman versuchte in diesem Buch etwas Revolutionäres und heftig Umstrittenes: Die erste Sinndeutung der Shoa unter Bezug auf biblische Muster. Denn das „Schicksal des jüdischen Volkes", so Susman, zeichne „sich rein im Lebenslauf Hiobs ab"[12]. Ist das aber möglich, eine Sinndeutung der Shoa allgemein, und dann noch unter Bezug auf den biblischen Gott? Sie selbst ist sich der Frag-Würdigkeit ihres Versuchs bewußt und läßt ihr Werk mit den – im Gedicht von Celan dann später anklingenden – Worten beginnen: „Wohl ist diesem Geschehen gegenüber jedes Wort ein Zuwenig und ein Zuviel" (23).

Daß es um eine Deutung der Shoa im Zeichen Hiobs, um die weitere Möglichkeit eines jüdischen Gottesglaubens überhaupt ging, belegen auch die Folgezeilen. Es ging um „Trübung durch Helles", wohl eine Anspielung auf das genau-

11 *Karl-Josef Kuschel:* Paul Celan, Nelly Sachs und ein Zwiegespräch über Gott, in: *ders.*, „Vielleicht hält Gott sich einige Dichter...". Literarisch-theologische Portäts (Mainz 1991), S. 285-306.

12 *Margarete Susman:* Das Buch Hiob und das Schicksal des jüdischen Volkes (Frankfurt 1996), S. 51).

er betrachtete Hiobgedicht von Nelly Sachs, das ja mit den Zeilen endet: „Aber einmal/ wird das Sternbild deines Blutes/alle aufgehenden Sonnen erbleichen lassen." Das „Zuviel und Zuwenig" ist dann jedoch gleichzeitig eine Ergänzung und Korrektur zu dem so eindeutigen „Zuviel warum gefragt" aus dem Sachs-Gedicht. Genau so, wie jede Warum-Frage letztlich zuviel ist, ist sie gleichzeitig immer zuwenig...

Verhandelt wurde in dem Zürcher Gespräch das Du und Aber-Du, Anspielungen auf das dialogische Prinzip Martin Bubers, dessen Werke für beide zu wichtigen Grundsteinen des eigenen Denkens wurde. Rede von Gott – sie ist nur im wirklichen Gespräch, in wirklicher Begegnung möglich. Und Ausgangspunkt dieses konkreten Gesprächs war offensichtlich der trotz allem unzerbrochene Gottesglaube von Nelly Sachs, ihr „jüdischer Gott". Da-Von: Celan betont und bricht die Nennung dieses Themas durch die Wiederholung, die er in zwei Zeilen auflöst. Ja, ein drittes Mal spricht er das Thema des Gesprächs an, um einzuschränken: er selbst sprach gegen diesen Gott. Wie vielen anderen Juden, zerbrach für ihn die Möglichkeit, angesichts der Shoa weiterhin an diesen Gott glauben zu können[13].

Und dennoch: Im Moment des Gesprächs hatte er das Herz, dennoch auf Gottes Wort – hadernd, röchelnd – zu hoffen. Die einschränkende Betonung: „das Herz, das ich hatte", mag darauf verweisen, daß ihm die benannte Hoffnung im Gespräch möglich schien, im Moment des Verfassens dieses Erinnerungsgedichtes aber schon nicht mehr. Hoffnung auf Gottes Wort, leidend, zweifelnd? Keine endgültige Absage an Gott, nur noch eine letztmögliche, mehrfach gebrochene, bis ans äußerste zurückgenommene Hoffnung auf ihn? Die vorletzte Strophe durchbricht diese Aussage, stellt noch einmal die Szene vor Augen – zwei Menschen im Gespräch über Gott, die eine trotzig-gläubig im Dennoch, der andere zweifelnd, rebellierend gegen diesen Gottesglauben und doch mit einer letzten Hoffnung versehen. Ein Moment des Schweigens wird aufgerufen, des Hinschauens und Wegschauens, des Nachdenkens, Bedenkens der beiden Positionen. Und dann die Schlußworte, vorsichtig, stockend formuliert – durch den Drucksatz deutlich gemacht; Worte, durch die persönliche Anrede in ihrer Dringlichkeit und Ernsthaftigkeit noch intensiviert: „Wir wissen ja nicht, weißt du, wir wissen ja nicht was gilt." Die Glaubenshaltungen bleiben nebeneinander stehen, beide behalten – durch das „wir" betont – ihre Gültigkeit, und werden doch relativiert, aufgehoben durch die Zurücknahme, die gleichzeitig erst Hoffnung ermöglicht, daß der eigene Gedanke doch nicht der letztgültige sein mag.

8. Ausblick: Hiob heute

Keine Frage: Vor allem in seiner Rezeptionsgeschichte lebt der alttestamentliche Hiob weiter, stellt er seine Warum-Frage bis in unsere Gegenwart und wird

[13] Vgl. dazu: *Lydia Koelle:* Paul Celans pneumatisches Judentum. Gott-Rede und menschliche Existenz nach der Shoa (Mainz 1997).

sie weiter stellen, eben weil sie – im Sinne einer Theodizee, also Rechtfertigung Gottes angesichts des Leidens – schlichtweg unbeantwortbar ist. Hiob ist Lehrmeister der Rede von Gott im Leiden, nicht als unhinterfragtes Vorbild, dem in allem zu folgen wäre, sondern als provokativer Anstoß. Nicht um endgültige Antworten geht es dem Ijobbuch, sondern darum, einen Weg aufzuzeigen, als gläubiger Mensch im Leid bestehen zu können, ohne an Gott verzweifeln zu müssen. In der Andeutung einer derartigen letzten „Hoffnung wider aller Hoffnung" – die sich freilich der Definition und jeglicher vorschnellen religiösen Vereinnahmung bewußt versperrt und entzieht – haben gerade Nelly Sachs und Paul Celan diese Hiobs-Botschaft kongenial in die Gegenwart übertragen.
Daraus läßt sich kein religionspädagogisch handhabbares Patentrezept herleiten, keine schlichtweg zu befolgende Vorgabe für die pastorale Praxis im Umgang mit Leidenden. Nur die Warnung an die Freunde Hiobs bleibt zu beachten: Schlüssig scheinende theologische Theorien, die alles als sinnvoll und geordnet erklären wollen, helfen dem Leidenden nicht, reden „nicht Richtiges" von Gott! Nein, im Spannungsbogen von demütiger Akzeptanz des Schicksals und trotzig aufbegehrender Rebellion muß es jedem einzelnen selbst überlassen bleiben, den eigenen Standort zu finden. Die eine Zusage aber macht das Ijobbuch: Im zweifelnden Ringen um Gott und vor Gott im Gefolge Hiobs sind die Grenzen des „recht-Sprechens" für die Leidenden selbst weit gesteckt.

Hans-Georg Ziebertz

Multikulturelle Gesellschaft und Religiöse Bildung.

Kulturpolitische und religionspädagogische Überlegungen[1]

1. Problem

In „dem mir gestellten Thema werden „Multikulturalität" und „religiöse Bildung" in einen Zusammenhang gebracht. Dahinter wird – vermute ich – die Frage stehen, welche Probleme, Herausforderungen und Ziele sich vom multikulturellen gesellschaftlichen Kontext her für Konzepte religiöser Bildung stellen. Die Signatur der „multikulturellen Gesellschaft" hat viele Facetten. Ich will in meinem Beitrag eine Facette herausgreifen, von der ich meine, daß sie ein zentrales Merkmal der multikulturellen Gesellschaft darstellt: Pluralität und Pluralismus. Unter *Pluralität* versteht man die erkennbaren unterschiedlichen Werte, Normen, Lebenskonzepte und Glaubensvorstellungen. *Pluralismus* ist die legitimierte Form der Heterogenität in einer Gesellschaft.

Pluralität und Pluralismus stellen Anfragen an die Konzepte religiöser Bildung. War in weniger pluralen Zeiten eine religiös-katechetische Erziehung in der Schule selbstverständlich, bricht mit der Erfahrung der *Pluralität* die Frage auf, wie angesichts der Vielfalt religiöser Überzeugungen überhaupt eine bestimmte Glaubenstradition ihren Glauben weitergeben kann, d.h., wie das *praktisch-pädagogisch* möglich ist. Weil zudem die Pluralität als Pluralismus legitim ist, kommt die Frage hinzu, wie religiöse Erziehung legitimiert werden kann.

Nicht selten gilt es als ausgemacht, daß die sogenannte multikulturelle Gesellschaft allenfalls einen multikulturellen bzw. multireligiösen Religionsunterricht erlaubt. Die Einführung zum Beispiel in die christliche Tradition sei angesichts der multikulturellen Situation erschwert, wenn nicht sogar unmöglich – oder aus Respekt gegenüber anderen Überzeugungen nicht geboten. Der Pluralismus zwinge zu Neutralität und objektiver Darstellung. Er untergrabe in jedem Fall religiöse Bildung im Sinne einer bestimmten religiösen Tradition (vgl. Ziebertz 1995).

Wenn man so reflektiert, erscheint der Pluralismus als eine Art „unabhängige Variable". Ich möchte dieses Verständnis von Pluralismus bestreiten. Positiv gewendet lautet meine These, daß die sogenannte multikulturelle Gesellschaft, von der uns im folgenden vor allem ihr pluraler Charakter interessiert, ein „diskursiver Gegenstand" ist. Die multikulturelle Gesellschaft ist nicht einfach objektiv „da" (ablesbar z.B. an der Zahl muslimischer Mitbürger etc.) und zwingt uns bestimmte Konsequenzen auf, sondern sie ist ein vielgestaltiges

[1] Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die deutsche Fassung eines Vortrags während des internationalen überkonfessionellen Kongresses „Religiously affiliated Schools in a multicultural Society: Challenges and Objections", der im Januar 1999 an der Kath. Universität Nijmegen stattgefunden hat. Der Text wurde für diese Veröffentlichung nur leicht redigiert.

Konstrukt. Wenn wir uns mit der „Multikulturalität" beschäftigen, nehmen wir Teil an einem „Diskurs-Universum", in dem es um Analysen, Definitionen und Richtungsentscheidungen geht. Ich will drei Pluralismuskonzepte vorstellen, sie vergleichen und fragen, was sie mit religiöser Bildung zu tun haben. Ich will mich in diesem Beitrag nicht mit didaktischen oder unterrichtspraktischen Fragen beschäftigen, sondern interessiere mich primär für den kulturpolitischen Kontext religiöser Bildung.

2. Pluralismuskonzepte

Mit Jean-François Lyotard, Jürgen Habermas und Charles Taylor habe ich drei Pluralismuskonzepte ausgewählt, die jeweils unterschiedliche Momente der „Wirklichkeit des Pluralismus" akzentuieren.

2.1. Heterogenität und Gleichheit

In seiner pointierten Auseinandersetzung mit der Post-Moderne hat Jean-François Lyotard (1984) die Frage aufgeworfen, ob Einheit innerhalb des (post-)modernen Pluralismus möglich ist. Einheit des Wissens, so Lyotard, komme zustande durch sogenannte „Meta-Erzählungen". Meta-Erzählungen beinhalten die alles legitimierenden Leitideen, die das Wissen steuern (vgl. zum folgenden die prägnante Darstellung bei Türk 1990, 63ff; auch Welsch 1994, bes. 169-184). Für Lyotard verfügte die Moderne in der Vergangenheit über drei große Metaerzählungen:

- erstens die Aufklärung mit dem Versprechen der Emanzipation der Menschheit von politischer und religiöser Unterdrückung,
- zweitens der Idealismus mit der Auffassung eines zielgerichteten und vernunftgesteuerten Aufbaus von Kultur und Gesellschaft, ja des Kosmos, und
- drittens der Historismus als der Versuch der Sinnfindung durch eine Interpretation des Geschichtlichen.

Für Lyotard handelt es sich um drei generalisierende Ansprüche auf einheitliche Weltdeutung, die alle drei gescheitert sind.

- Das emanzipatorische Versprechen der Aufklärung hat die auf die Aufklärung gesetzten Hoffnungen enttäuscht,
- der Idealismus ist aufgrund seines Erkenntnisoptimismus Lügen gestraft worden und
- der Historismus hat die Ambivalenz (wenn nicht sogar die zerstörerischen Folgen) des Fortschrittsglaubens eingestehen müssen.

Diese drei Universalansprüche sind gescheitert, mit ihnen ist jede Form der Uniformisierung „überholt". Das Verbum „überholt" meint genau besehen zweierlei: Uniformisierungswünsche sind überholt, weil Lyotard erwartet, daß sie empirisch an der postmodernen Verfassung der westlichen Gesellschaften scheitern *werden*. Der zweite Aspekt ist normativ: sie *sollten* auch daran scheitern! Schauen wir uns die Argumente an.

Uniformisierungsversuche *werden* scheitern, weil sich die gesellschaftliche Entwicklung geradezu in die Gegenrichtung einer Ent-Uniformisierung bewegt – und zwar angetrieben von den neuen Technologien. Kennzeichen der neuen Technologien sei erstens die Zerlegung aller Information in kleinste Teile. Einmal zerlegt, seien sie zweitens in hohem Maße variabel, d.h., sie sind in höchst unterschiedliche Systeme einfügbar. Dieser Prozeß, erst die Zerlegung und dann die Möglichkeit der variablen Einsetzbarkeit der zerlegten Teile in unterschiedliche Systeme, sprenge jedes Einheitsdenken. Für Lyotard ahmt die Kultur nach, was die Industrie vormacht. Wir können am Beispiel bestimmter Rituale und Symbole leicht nachvollziehen, wie dies gemeint ist. Hatte in Nordwest-Europa lange Zeit das Christentum ein Monopol auf bestimmte liturgische Elemente, Symbole und Rituale und waren diese eingebettet in eine normative Super-Erzählstruktur, gestützt von kirchlich-hierarchischer Autorität und christlich-kirchlich formuliertem Wahrheitsanspruch, sind dieselben Rituale heute nicht nur in esoterischen Kreisen wiederzufinden, sondern ebenso in der Werbung, im Sport oder in der populären Musik. Als einzelne Elemente sind sie herausgelöst aus ihrer ursprünglichen Erzählung und funktionieren nun in einem neuen Ambiente. Dieser für Lyotard flächendeckende Prozeß des Zusammenbrechens leitender Ideensysteme führt dazu, daß alle Sprachspiele erlaubt sind, alle Handlungsmuster gleichrangig nebeneinanderstehen und daß sich Lebensweisen und Wertmaßstäbe einer Wahrheitsprüfung entziehen. Einheitsansprüche würden aus diesen Gründen zwangsläufig an der postmodernen Verfaßtheit westlicher Gesellschaften scheitern.

Aber sie *sollten* auch scheitern. Für Lyotard ist der Fall der Einheitssysteme und die neue Präsenz des Pluralismus kein negatives Zeichen, sondern eine positiv zu bewertende Entwicklung. Es gebe keine Einheit mehr – und es müsse auch keine Sehnsucht nach Einheit mehr geben. Es sei ein Gewinn, daß heute kein Erkenntnis- und kein Lebensmuster Vorrang vor einem anderen beanspruchen könne. Und es sei schließlich zu begrüßen, daß heute keine Form der geistigen Unterdrückung mehr legitimiert werden könne. Dort, wo auf der Welt dennoch der Versuch gemacht werde, Einheitsmodelle zu schaffen, sei die Folge „Krieg". Lyotard wörtlich: „Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und Einen, nach der Versöhnung von Begriff und Sinnlichkeit, nach transparenter und kommunizierbarer Erfahrung teuer bezahlt. Hinter dem allgemeinen Verlangen nach Entspannung und Beruhigung vernehmen wir nur allzu deutlich das Raunen des Wunsches, den Terror ein weiteres Mal zu beginnen, das Phantasma, die Wirklichkeit zu umschlingen, in die Tat umzusetzen. Die Antwort darauf lautet: Krieg dem Ganzen..." (zit. nach Welsch 1994, 272). Für Lyotard bezeugen totalitäre Systeme der Rechten und Linken bis in die Gegenwart die Richtigkeit seiner Schlußfolgerung. Erkenntnismäßig und politisch gehe es um die Aufkündigung der Totalität.

2.2. Heterogenität und Konsensus

Jürgen Habermas (1981) hat dieser Position widersprochen. Er teilt mit Lyotard die Analyse von der gesellschaftlichen Differenzierung der Moderne. Er sieht, wie Lyotard, keinen Weg zurück in eine Einheitsgesellschaft bzw. Einheitskultur. Er teilt auch noch die Auffassung, daß Grenzüberschreitungen und Vermittlungen aufgrund der Diversität schwierig sind. Aber Habermas setzt die Verpflichtung dagegen, Übereinstimmungen zu finden. Die gesellschaftlich-kulturelle Differenzierung erfährt er als ambivalent, weil mit dieser Entwicklung eine Reihe negativer Folgen verbunden sind (vgl. hierzu Welsch 1994, bes. 270-275). Sie reichen bis zu Versuchen, „Einheit" mit Gewalt herzustellen – etwa im Fundamentalismus politischer und religiöser Couleur. Die Proklamation „totaler Heterogenität" ist in diesem Zusammenhang für Habermas ein historischer, gesellschaftlicher und politischer Zynismus. Es ist ein Rückfall *vor* die Moderne, ein Rückfall in die Irrationalität. Daher sind für Habermas Vertreter der „Postmoderne" aus demselben Holz geschnitzt wie „Neokonservative" (Habermas 1985). So sehr also Habermas keinen Rückweg in die Einheit sieht, so wenig will er die Differenz „unbearbeitet" stehen lassen.

Habermas macht dies an der Differenz der Rationalitätstypen deutlich. Für ihn haben sich

- die kognitiv-instrumentelle Rationalität, die auf das Wahre,
- die moralisch-praktische Rationalität, die auf das Gute, und
- die ästhetisch-expressive Rationalität, die auf das Schöne gerichtet ist,

aus einer einheitlichen Vernunft ausdifferenziert. Kommunikation sei nun das Verfahren, die auseinandergetretenen Momente in Verbindung zu bringen bzw. zu halten. Dies soll durch eine Rückkoppelung der Expertenkultur mit der Alltagspraxis geleistet werden. Sein Ziel ist nicht die Aufhebung der Differenz, sondern die Verschränkung der Differenzerfahrung mit Versuchen der Vermittlung. Diversität in der Moderne ist für Habermas nur dann vernünftig, wenn sie „vermittelt" wird. „Vermittlung" ist eine kommunikative Handlungspraxis mit dem Ziel der Verständigung, nicht mit dem Ziel der Uniformisierung. Gegen Lyotard hält Habermas eine Metasprache für möglich, die die Bedeutungen der ausdifferenzierten Sprachen in sich aufnimmt, so daß überhaupt „Vermittlung" zustande kommen kann. Welsch bringt die Kontroverse auf den folgenden Nenner: „Der Streit geht im Grunde ausschließlich darum, ob jenseits der Vielheit auch noch eine Einheitsform der Vernunfttypen ins Auge zu fassen ist, und wenn ja, welche. Liegt das Heil in der reinen Vielfalt oder bedürfen die diversen Vernunfttypen noch eines vereinigenden Prinzips oder Bandes, um überhaupt für Formen der Vernunft gelten zu können? Und wie wäre dieses Prinzip oder Band zu denken? Wie sähe eine Vernunftform aus, die nicht durch die Hintertür den Totalitarismus wieder einführte, den man soeben durch entschiedenen Übergang zum Pluralismus losgeworden zu sein

sich freute?"...„Philosophisch ist klar", so Welsch weiter, „daß die These reiner Vielheit nicht zu halten ist" (Welsch 1994, 274f).
Habermas kann von Verständigung nur sprechen, indem er einen Konsensus als grundsätzliche Möglichkeit voraussetzt. Dieser Konsensus ist allerdings nicht auf materialem (inhaltlichen) Wege erreichbar, sondern nur durch einen formalen wertneutralen Prozeß. Dessen einzige Wertladung ist, wenn man so will, die praktische Autonomie der kommunikativ Handelnden. Ganz im Sinne Kants, wird dem einzelnen zugestanden, eine Idee des guten Lebens autonom zu entwickeln. Die Anerkennung dieser Idee soll aber nicht nur *gedanklich* an den Ideen anderer „geprüft" werden (wie in Kants Kategorischen Imperativ), sondern durch einen Diskurs unter Einbezug aller Betroffenen.

2.3. Gleichheit und/oder Anerkennung

Einen anderen Zugang versucht Charles Taylor (1992). Er fragt, welchen Anspruch die differenten Positionen in einer Gesellschaft jeweils erheben und was sie von anderen einfordern. Seine Antwort lautet: Jede dieser Positionen verlangt Anerkennung durch andere; mit Respektbezeugungen allein ist in der Regel keiner zufrieden. Die Bedeutung des Faktors „Anerkennung" hängt für Taylor mit der dialogischen Konstitution von Identität zusammen. Identität gründet wesentlich auf der Erfahrung, von anderen anerkannt zu sein. Sie sei gerade dann verletzbar, wenn diese Anerkennung vorenthalten würde. Feudale Gesellschaften waren von Ungleichheit bestimmt. Ausgewählten Ständen wie Klerikern oder Adeligen war aufgrund ihres Standes Ehre zu erweisen. In den modernen westlichen Gesellschaften gilt das Gleichheitsprinzip unter Menschen. Ihre Identität kann nicht mehr über eine standesgemäß zustehende *Ehre*, sondern muß über den Begriff der *Würde* definiert werden, die allen Menschen zugesprochen wird. Es soll keine Bürger erster oder zweiter Klasse geben. Alle Menschen sind z.B. vor dem Gesetz „gleich" zu behandeln. Das Gleichheitsprinzip ist universal. Es konzentriert sich auf das, was allen Menschen gleich ist und fordert gleiche Achtung über alle Unterschiede hinweg. Das Grundatz der Gleichheit formuliert somit ein liberales freiheitliches Prinzip.
In der Diskussion um die pluralistische multikulturelle Gesellschaft erkennt Taylor eine zweite Richtung, die er die „Politik der Differenz" nennt. Sie besagt, daß jeder Mensch wegen seiner unverwechselbaren Identität geachtet werden soll – also wegen der Besonderheit, die ihn von anderen unterscheidet. Diese Position verlangt Anerkennung für das, was *nicht universal* ist. Das Besondere soll anerkannt und gefördert werden. Von dieser zweiten Position aus ist die erste blinder Liberalismus, sie übergeht die partikularen Identitäten und zwingt ihnen ein homogenes Korsett auf. Unter dem Schirm dieses Liberalismus könnten hegemoniale Kulturen ihre Macht festigen. Ein weiterer Kritikpunkt von der Position der Differenz lautet, daß das Prinzip der Gleichheit nicht gewährleistet, was einer kulturell „besonderen Gruppe" fundamental am Herzen liegt: nämlich die Garantie ihres Fortbestands.

Für die praktische Gestaltung des Lebens in einer pluralistischen multikulturellen Gesellschaft bieten sich substantielle und prozedurale Wege an. Vertreter der substantiellen Richtung gehen davon aus, daß eine bestimmte Auffassung vom „guten Leben" existiert oder entwickelt werden kann. Die Idee des guten Lebens funktioniert wie ein Richtungsschild: es gibt an, wonach wir und andere streben sollten. Vertreter der prozeduralen Richtung (wie Habermas) betonen den fairen und gleichberechtigten Umgang miteinander, um Ausgleich zu finden und Verständigung herzustellen. Eine Idee des guten Lebens kann am Ende der Prozedur stehen, sie kann nicht ihr normativer Ausgangspunkt sein. Gerade der Respekt vor anderen gebiete eine substantiell-normative Zurückhaltung.

Nach Taylor kann eine multikulturell-pluralistische Gesellschaft nicht allein auf „prozeduralem Weg" zusammengehalten werden. Der Prozeduralismus gewährleiste zwar die Gleichbehandlung, aber er vernachlässige die Bedeutung des Fortbestands einer Kultur, genauer: die zentrale Bedeutung der substantiellen Konzepte vom guten Leben. Sein Fazit lautet, daß neben der Aufmerksamkeit für die Gleichbehandlung die Aufmerksamkeit für die Integrität einer Kultur stehen muß. Taylor optiert für eine offene Handhabung beider Positionen. Für ihn muß eine Gesellschaft eine Definition des guten Lebens vertreten dürfen, ohne daß sie solche Gruppen verurteilt, die diese Position nicht teilen. Sie kann dennoch eine liberale Gesellschaft sein und verstößt nicht gegen das Prinzip der Gleichachtung, wenn sie entsprechende Prinzipien entwickelt, wie mit Minderheiten umgegangen werden soll. Sie muß beispielsweise die Minderheiten respektieren und ihnen Grundrechte zugestehen wie das Recht auf Leben, auf freie Religionsausübung, Meinungsfreiheit etc.

Für Taylor sind also Gleichachtung und Berücksichtigung von Besonderheit zusammen möglich. Dies bedeute allerdings nicht gleichzeitig eine Anerkennung dieser Gruppen im Sinne einer Wertzuschreibung. Für Taylor ist es zunächst eine offene Frage, ob alle Kulturen *gleich viel wert* sind. Es macht für ihn keinen Sinn, eine solche Anerkennung *zu fordern*. In anderen Kulturen Wertvolles zu sehen, sei vielmehr das Ergebnis einer Entdeckungsreise, bei der Begegnung mit Anderen stattfinde. Er benutzt dazu das Bild der „Horizontverschmelzung", das er von Gadamer entlehnt. Bekanntlich meint Horizontverschmelzung, daß sich alle Positionen im Blick auf ihre ursprüngliche Form verändern.

Taylor will keine Gleichmacherei, daher unterscheidet er Gleichachtung von Anerkennung. Gleichachtung gebiete die moderne liberale Gesellschaft, Anerkennung sei ein mögliches Ergebnis. Er fordert die Anerkennung allerdings als eine Haltung für die Begegnung mit anderen. Man müsse unterstellen, daß in Kulturen, in denen Menschen über Jahrhunderte gelebt haben, etwas Bedeutungsvolles gewachsen ist, das Respekt verdient. Aber über die Frage, ob und welche Anerkennung sie verdient, kann nicht apodiktisch entschieden werden. So versteht Taylor sein Konzept als einen dritten Weg zwischen dem Extrem

eines Rückbezugs auf ethnozentrische Positionen und dem Ansinnen der Homogenisierung, alles gleich zu machen.

3. Vergleich der Pluralismuskonzepte

Kann man nach diesem Durchgang entscheiden, welche Konzeption die Wirklichkeit „zutreffend" beschreibt? Die Antwort muß wohl sein: Alle und keine! Zunächst alle, weil sie eine Analyse der modernen Gesellschaft vorlegen und dazu empirische Sachverhalte verarbeiten. Aber ebenso keine, weil keines dieser Konzepte *nur* empirische Sachverhalte wiederspiegelt. Bei allen drei Autoren überschneiden sich deskriptive, evaluative und präskriptive Elemente (vgl. dazu die tabellarische Zusammenstellung unten). Sie alle versuchen, eine objektive Wirklichkeit zu erfassen und ihr Be-*deutung* zu geben. Die Verknüpfung dieser drei Elemente kann in allen Pluralismustheorien nachgewiesen werden (Schwöbel 1996, 724f).

- Deskriptiv wird auf die Vielzahl der in den modernen Gesellschaften unabhängig voneinander wirkenden „Mächten" hingewiesen.
- Evaluativ wird die Konstellation der einzelnen „Mächte" zueinander bspw. im Hinblick auf die Identität der Meinungsträger untersucht.
- Präskriptiv sind schließlich die Überlegungen, die eine bestimmte Gestaltung des Pluralismus in Gegenwart und Zukunft empfehlen.

Theorien dieser Art sind, wie im übrigen jede Erkenntnis, als Versuche der „Konstruktion der Wirklichkeit" zu verstehen. Sie sind nicht nur spekulativ, weil sie ja die Wirklichkeit aufgreifen. Aber sie spiegeln die Wirklichkeit nicht „objektiv", sondern *be-greifen* sie von unterschiedlichen Blickwinkeln aus. Ich will im folgenden einen Vergleich der drei Konzepte wagen und sie hinsichtlich ihrer Implikationen für religiöse Bildung evaluieren. Ich unterscheide das empirische, evaluative, präskriptive und das Handlungs-Niveau.

In *empirischer* Hinsicht zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zitierten Autoren. Sie beschreiben die Gesellschaften der westlichen Moderne als heterogen. Für Lyotard ist diese Heterogenität prinzipiell. Habermas geht von gesellschaftlicher Differenzierung aus, sieht aber im Prozeß der Moderne die Übereinkunft, einen gewissen zivilisatorischen Fortschritt zu wollen (man kann auch negativ formulieren: daß wir Auschwitz *nicht* mehr wollen). Auch Taylor nimmt Heterogenität wahr, interpretiert sie aber weniger im Sinne einzelner losgelöster Teile, sondern als gewachsene Kulturen, die im Vergleich zueinander ein heterogenes Bild angeben.

In *evaluativer* Hinsicht sind die Unterschiede gravierender. Für Lyotard gibt es zwischen den heterogenen Positionen keine „Brücken". Die Gesellschaft überlebt, wenn sich die unterschiedlichen Gruppen wechselseitig Respekt vor ihrer Andersartigkeit bezeugen. Habermas anerkennt den Freiheitszuwachs für den einzelnen in der pluralen Gesellschaft. Negativ konstatiert er, daß plurale Gesellschaften fundamentalistische und neoliberale Positionen begünstigen. Fun-

damentalisten hegen Totalitätsansprüche, Neoliberale begünstigen ein "anything goes", sie sind daher für Habermas in historischer Hinsicht ein Zynismus. Auch Taylor will die Pluralität nicht zur Uniformität zurückdrehen, Pluralität ist grundsätzlich gut. Aber er unterscheidet zwischen dem Bestandsrecht einzelner kultureller Taditionen und ihrer Wertschätzung. Wenn die modernen Gesellschaften pluraler und multikultureller würden (wovon Taylor ausgeht), könnten die verschiedenen Strömungen (insofern sie auf dem Boden demokratischer Verfassungen stehen) auf jeden Fall Respekt, in der Regel Gleichheit vor dem Gesetz, nicht aber gleiche Anerkennung (im Sinne von Wertschätzung) verlangen – jedenfalls nicht ohne weiteres.
In *präskriptiver* Hinsicht kann man Lyotards Position interpretieren als den Aufruf, die Sehnsucht nach der Einheit aufzugeben und prinzipielle Gleichheit zu gewährleisten, d.h., keiner Gruppe Vorrang vor einer anderen einzuräumen. Für Habermas klingt darin zuviel Neoliberalität mit. Habermas besteht auf dem „Projekt der Moderne", das die Zivilisierung der Gesellschaften vorantreiben soll. Wenn man dieses Projekt will, dann „geht nicht alles". Taylor bemüht nicht den „Pathos der Moderne", aber er wäre mit Habermas einer Meinung, daß das Gleichwertigkeitsprinzip abzulehnen ist. Dieses Prinzip reklamiere zwar Neutralität, entpuppe sich aber als neoliberale Ideologie. Taylor argumentiert nicht von einem „konsensus-orientierten Willen" her, sondern vom Recht einer „Ich-Position", was für ihn allerdings die Position der Majoritätskultur ist. Auch sie dürfe ihren Fortbestand zu Recht wünschen. Dieses Ziel sei legitim, allerdings müsse sie den Umgang mit Minderheiten human regeln.

Für den *Modus* des Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft unterbreiten die drei Konzepte unterschiedliche Vorschläge. Lyotard entwickelt kein differenziertes Handlungsmuster. Er rechnet damit, daß sich innerhalb der prinzipiell heterogenen Gesellschaft zeitlich begrenzte lokale Zonen der Übereinkunft bilden. Sie haben eher lockeren Bestand und verändern sich sowohl hinsichtlich ihrer Zusammensetzung als auch hinsichtlich ihrer Ziele. Mit Habermas' Projekt der Moderne ist implizit die Pflicht und Notwendigkeit der konsensus-orientierten Kommunikation verbunden. Konsensorientierung gehe erstens der Kommunikation voraus, denn ohne die Hoffnung, daß Verständigung möglich ist, sei Kommunikation sinnlos. Konsens sei zweitens das Ziel von Kommunikation, weil Menschen in einer komplexen Gesellschaft nicht ohne einheitsstiftendes Handeln überleben könnten. Die „Technik" der Verständigung ist für Habermas der Perspektivenwechsel, also die wechselseitige Fähigkeit, die jeweils andere Positionen zu rekonstruieren und von der übergreifenden gemeinsamen Lebenswelt her eine gemeinsame Position zu finden. Hier zeigt sich eine scharfe Gegenstellung zu Lyotard, denn für Lyotard haben konsensorientierte Diskursansätze den Konkurs des Pluralismus zum Ziel. Sie sind auf Vereinnahmung und Totalisierung ausgerichtet. Für Taylor kommt es

darauf an, allen kulturellen Strömungen Respekt entgegenzubringen. Um eine tieferreichende wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung zu erreichen, sei Begegnung und Gewöhnung nötig, die u.U. zu einer Horizontverschmelzung führe, aus der alle Beteiligten verändert hervorgingen. Es mache aber keinen Sinn, diese Verschmelzung zu fordern. Und weil die Inhalte ein so großes Gewicht hätten, sei die formale prozedurale Kommunikation kein adäquater Weg, dieses Ziel zu erreichen.

Empirische, evaluative, normative und modale Aspekte in den Pluralismustheorien

	Lyotard	Habermas	Taylor
empirisch	prinzipielle Heterogenität	Heterogenität Meta-Rationalität ist existent	Heterogenität Existenz 'gewachsener' Kulturen
evaluativ	gut (vermeidet Totalisierung)	eingeschränkt gut (neg. sind Fundamentalismus und Neoliberalismus; pos. ist Freiheitszuwachs)	eingeschränkt gut (neg. sind Gleicheits-Ideologie und Anerkennungspflicht von Besonderheiten;) pos. ist Freiheitszuwachs)
präskriptiv	Aufgabe der Einheitssehnsucht, prinzipielle Gleichheit, keine Vorrangregeln	„Projekt der Moderne" Heterogenität wird nur durch 'Vermittlung' vernünftig	Von der 'Ich-Position' aus Respekt vor anderer Kultur, Anerkennung muß wachsen können
Modus	lokale Übereinkünfte	formaler prozeduraler Diskurs	Orientierung an kultureller Tradition (material), Anerkennung durch Begegnung

4. Pluralismuskonzepte und religiöse Bildung

Ich möchte die drei Konzepte im folgenden evaluieren und nach den Konsequenzen für religiöse Bildung fragen. Eine Evaluation geschieht immer von einem eigenen Standpunkt aus und sie bezieht sich auf einen bestimmten Kontext. Über religiöse Bildung in multikulturellen Gesellschaften *im allgemeinen* zu reflektieren, macht meines Erachtens wenig Sinn. Zum einen fallen Entscheidungen über Bildungsfragen letztendlich in den einzelnen Ländern. Zum anderen sind im Hinblick auf Fragen der religiösen Erziehung die jeweiligen historischen Entwicklungen, die Rolle von Kirche und Staat, die Präsenz von Religionsgemeinschaften (in Anzahl und Stärke) etc. von zentraler Bedeutung. So klingt zum Beispiel der Begriff „multireligiöse Erziehung" in England anders als in Österreich oder Deutschland. Die Rede von der Globalisierung darf nicht darüber hinwegtäuschen, das solche Kontexte noch immer funktionieren. Zwischen der „nicht-globalisierten" und der möglicherweise zukünftig „globalen Welt" liegt eine lange Wegstrecke. Und es ist nicht ausgemacht, daß die Entwicklung im Sinne einer Neutralisierung lokaler kultureller Kontexte linear verläuft und alle Sektoren gleichermaßen erfaßt. Mit Prozessen der Differenzierung sind immer auch solche der De-Differenzierung verbunden (vgl. Helaas 1998). De-Differenzierung vollzieht sich in den vielen kleinen „Erzählungen" (micro narratives), die in „lokalen" Kontexten die Funktion früherer Me-

ta-Erzählungen ersetzen. Fragen wir nun aber, was wir kritisch zu den vorgetragenen Positionen sagen können.

4.1. Gleichheit und Gleichrangigkeit

An Lyotards Konzept ist zunächst positiv anzuerkennen, daß er dem Fundamentalismus und den möglichen Folgen eines Totalitarismus eine deutliche Absage erteilt. Lyotard will das Szenario verhindern, das Huntington als „clash of civilizations" (1996) drastisch ausgemalt hat. Die Heterogenität ist prinzipiell und Menschen sollen nicht versuchen, gegenüber anderen Überlegenheitsansprüche geltend zu machen. Jeder einzelne und jede Gruppe soll die eigenen Wertmaßstäbe leben können. Sie sollen andere nicht bedrängen und ebenso von anderen nicht bedrängt werden. Solange dies geschieht, herrscht Frieden. Und wir müssen zugeben, daß sich die Religionen dieser Welt, das Christentum eingeschlossen, in der Vergangenheit und Gegenwart oftmals als Grund für Unfrieden identifizieren lassen.

Wenn wir die Position der Gleichheit über Lyotard hinaus idealtypisch zuspitzen, sind global gesehen alle Glaubensvorstellungen und Werte beliebig. Dann trifft in der Tat zu: „anything goes". Nun könnte man von der internen Logik dieses Konzeptes her noch weiter gehen und meinen, daß es mich selbst oder die Gruppe, in der ich lebe, nicht tangieren muß, wenn andere „schlechte Werte vertreten", „neurotisierende Glaubensvorstellungen sozialisieren", „inhumane Moralvorstellungen pflegen", usw. Die Heterogenität ist solange prinzipiell anzuerkennen, solange die eigenen Kreise nicht gestört werden. Es ist keine empirische Frage, sondern eine ethische, ob alle Vorstellungen wirklich gleich sind, konkreter: ob sie als „gleiche" behandelt werden sollen. Die Überlegung, „Was stört mich die Barbarei im Nachbarhaus?", hat etwas Zynisches. Darauf macht Habermas m.E. zurecht aufmerksam. Wie soll sich Bildung und Erziehung in diesem Rahmen orientieren? Zugespitzt gesagt: sollen Heranwachsende dafür ausgerüstet werden, keine Skrupel zu haben oder diese auszuhalten? Läßt sich vor dem Hintergrund des postmodernen Credo, daß divergente Positionen gleichrangig nebeneinander stehen und jede Form von Wahrheitsansprüchen obsolet ist, für die Möglichkeit und Legitimation religiöser Bildung eine andere Konsequenz ziehen als: Religiöse Bildung ist unmöglich, denn ihr Gegenstand „Religion" verkörpert einen universalen Wahrheitsanspruch. Wenn überhaupt, ist nur eine distanzierte wertneutrale Darstellung der verschiedenen Religionen denkbar?

Die Gleichrangigkeit aller Positionen ist sowohl ethisch und theologisch als auch pädagogisch ein Problem (vgl. Ziebertz 1998a). Und sie wird empirisch keineswegs geteilt.

In *ethischer* Hinsicht kann es 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.

- In *theologischer* Hinsicht weist Schillebeeckx darauf hin, daß sich die Religionen etwa in ihrer Auffassung vom Menschen, von Humanität usw. unterscheiden und daß sich, bei allen bestehenden Gemeinsamkeiten, die Unterschiede nicht restlos beseitigen lassen. Als christlicher Theologe würde man essentielle Erfahrungen Jesu Christi leugnen, teilte man zum Beispiel mit bestimmten Formen östlicher Weisheit die Relativierung der kreatürlichen Welt in der Gelassenheit gegenüber Unrecht, dem Leiden oder den Menschenrechten. Wenn man religiöse Bildung vom Christentum her konzipiert, kann man die Heterogenität aus christlich-theologischer Perspektive nicht ignorieren.
- Auch in *religionspädagogischer* Hinsicht ist ein Ansatz fragwürdig, der sich an den Wahrheitsansprüchen vorbeimogelt. Schüler sind auf dem Weg, ihr Weltbild zu entwickeln. Wie anders sollte ihnen pädagogisch dabei geholfen werden, wenn nicht über die inhaltliche Auseinandersetzung mit konkreten Weltbildern und deren Wahrheitsansprüchen? Es geht um Argumentieren, Vergleichen und Be-werten. Wenn eine Sekte, die Gehirnwäsche betreibt, und eine Religion, die die Freiheit des Menschen hochschätzt, miteinander verglichen werden, wird die Wertigkeit beider nicht erst durch Dialog herausgefunden. Es gibt ein *Vor*-Urteil im Sinne einer (in aller Regel) geteilten Überzeugung, daß die Freiheit des Einzelnen ein hoher Wert ist. Die Kommunikation im Unterricht hat dieses inhaltliche Motiv bereits als normative Voraussetzung.
- *Empirisch* zeigt sich schließlich, daß die Auffassung von der Gleichrangigkeit keineswegs auf einhellige Zustimmung trifft.[2] Der Religionsunterricht mißachtet nicht etwa die Einstellung der Schüler, wenn er nicht von der Gleichrangigkeit der Religionen ausgeht. Wie Tabelle 1 zeigt, ist die Einstellung innerhalb der Schülerschaft hierzu sehr verteilt. Zudem zeigt der Ländervergleich, daß es töricht wäre, die kontextuellen kulturellen Differenzen zu mißachten. Das Prinzip der Gleichwertigkeit müßte, sicher in Westdeutschland, *gegen* einen beachtlichen Teil der Schülerschaft durchgesetzt werden.

[2] Es handelt sich um eine empirische Studie unter Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 10, die 1997 in Mittel-West-Holland (N=553) und in Süd-Deutschland (N=780) durchgeführt wurde. In einer zweiten Phase konnte die Erhebung 1998 auf Österreich und England ausgedehnt werden. Eine Auswertung dieser Daten hat noch zu erfolgen.

Tab. 1: *Religionen sind gleichrangig* (in Prozent)

	Deutschland (N=780)	Holland (N=553)
ja	39	57
nein	40	18
weiß nicht	21	25

4.2. Formal-prozeduraler Ansatz

Was bei Lyotard kritisch angemerkt wurde, scheint positiv mit Habermas' Konzept zu korrespondieren. Für ihn wäre es letztlich ein Rückschritt in der Zivilisation, wollte man darauf verzichten, Einheit zu suchen. Zwischen Lyotard und Habermas scheint hier ein unüberbrückbarer Gegensatz zu liegen. Weil Habermas aber ebenso die Heterogenität als gesellschaftliche Basisbedingung voraussetzt und ihr keine totalisierende Einheitsidee überstülpen will, bleibt ihm nur der formale Weg der prozeduralen Kommunikation. An die Adresse von Habermas kann allerdings gefragt werden, wie weit der konsensus-orientierte Ansatz tragfähig ist, wenn er sich als formaler Handlungsansatz inhaltsneutral versteht? Welchen eigenen Wert haben die Inhalte, um die es in der Kommunikation geht? Für unser Thema: Welchen Wert hat das Weltbild einer bestimmten religiösen Tradition „aus sich heraus" im Unterricht? Ist desweiteren der Perspektivenwechsel als Medium der Wahrheitsfindung im Kontext religiöser Bildung adäquat? Suggeriert dieser Ansatz unter Umständen die Möglichkeit einer Art „Superreligion", der man sich durch Kommunikation Schritt für Schritt entgegenbewegen kann? Trifft ein solches Denken im Hinblick auf das Selbstverständnis der Offenbarungsreligionen überhaupt die richtige Kategorie, d.h., wird man ihnen damit gerecht? Kontextuell gesehen würde sich (bei aller religionsinternen Differenzierung) weder das heutige Christentum, noch das heutige Judentum, noch der heutige Islam auf ein solches Ziel festlegen lassen.

Die Präjudizierung diskursiv-formaler Prozeduren als Modus der kulturellen Integration hat in ethischer Hinsicht gegenüber dem Gleichheitsprinzip einen Vorteil, in theologischer, religionspädagogischer und empirischer Hinsicht gibt es Kritik.

Der prozedurale Ansatz ist in *ethischer* Hinsicht unbezweifelt ein Fortschritt, weil er auf die machtsteigernde Problematik menschlichen Handelns aufmerksam macht. Er entkleidet menschliches Handeln bis auf die Basisstrukturen der Kommunikation. In der Kommunikation soll die Autonomie der handelnden Subjekte abgesichert werden, indem man sich auf entsprechende Verfahren verpflichtet.

- Die *theologische* Kritik betrifft die „Inhaltsleere" dieses Ansatzes. Wie oben angedeutet, ist das Problem, wie die Wahrheitsfindung theologisch

vermittelt werden soll, bis heute eine offene Frage (vgl. Habermas 1997, 98-111)).

- Für den Kontext religiöser Bildung kann *religionspädagogisch* der Umstand problematisiert werden, daß Lehrer im Unterricht nach ihren Standpunkten gefragt werden. Schüler würden ihre Lehrer nicht verstehen, wenn sich diese aus Gründen der Wertneutralität verweigerten, über ihren eigenen Standpunkt Auskunft zu geben. Um bei dem oben erwähnten Beispiel 'Sekte-Religion' zu bleiben: In aller Regel haben die Schüler eine sehr präzise Option für Freiheit und gegen religiöse Indoktination. Vom Unterricht wird erwartet, daß er die Argumente verstärkt, die für religiöse Freiheit zu nennen sind. Ein Lehrer indoktriniert nicht, wenn er sich in diesem Sinne inhaltlich äußert, denn Freiheit gehört zu den Grundwerten moderner demokratischer Gesellschaften. Würde der Lehrer inhaltliche Neutralität pflegen und den Perspektivenwechsel forcieren, um die innere Sichtweise der Sekte nachzuvollziehen und am Ende eine dritte gemeinsame Perspektive zu suchen, handelte es sich um ein fragwürdiges pädagogisches Unternehmen. Als Pädagogen sind Lehrer nicht nur „Wächter über einen regelgeleiteten Perspektivenwechsel". Bei aller Kritik: Für das formale Prinzip ist auch ein gewichtiger positiver Grund anzuführen. Im Unterricht stellt sich in der Praxis nicht die scharfe Alternative „formal" versus „material". Beide verhalten sich vielmehr wie „kritische Korrektive" zueinander. Wenn der Religionsunterricht einen inhaltlichen wertbezogenen Beitrag liefern will, kann das Wissen um die formale Perspektive als wichtiges Korrektiv funktionieren, sich der Grenze zum indoktrinären Unterricht bewußt zu bleiben. Neben dem Unterricht gilt für die *Schule* als Ganze, daß sie mit dem Label „katholisch", „protestantisch" oder „christlich" eine grundlegende Wertentscheidung getroffen hat. Sollte sie sich nun in der Praxis wieder zurücknehmen? Aus welchem Grund sollte sie ihr religiöses Profil im Unterricht nicht auch inhaltlich zur Geltung kommen lassen? Wenn Eltern aufgrund des Schulprofils ihre Kinder in diese Schulen schicken, ist diese Tatsache nicht zugleich ein Auftrag, sich um eine Praxis im Sinne des Profils zu bemühen?
- Schließlich zeigt sich in *empirischer* Hinsicht, daß der prozedurale Ansatz keineswegs die ungeteilte Zustimmung der Schülerschaft findet.[3] In Deutschland befürwortet nur ein Viertel der Befragten dieses Konzept, auffallend groß ist die Gruppe der Ablehner und der Unentschlossenen. Der Zustimmungswert zum prozeduralen Ansatz liegt zwar in der holländischen Stichprobe höher, aber die Ablehner und die Unentschlossenen sind auch hier mit zusammen 59 Prozent die größere Gruppe. Ich leite aus den Ergebnissen der Tabellen 1 und 2 die Schlußfolgerung ab, daß für die befragten

[3] Vgl. Anm. 1.

Schüler die Religionen weder aufeinander reduzierbar, noch bei der Wahrheitsfindung prozedural voneinander abhängig sind.

Tab. 2: *Wahrheit der Religionen wird durch Dialogprozeß gefunden* (in Prozent)

	Deutschland (N=780)	Holland (N=553)
ja	24	41
nein	37	28
weiß nicht	39	31

4.3. Gleichheit und der Prozeß der Anerkennung

Wenn ich auf diese Weise die referierten Pluralismustheorien Revue passieren lasse, tue ich das von einem Standpunkt aus. Ich meine, daß Taylor mit seiner Theorie den Problemen der gegenwärtigen kulturellen Umbrüche besonders nahe kommt. Zumindest sehe ich viele Parallelen zum kulturellen Kontext in Deutschland, auf den ich mich beziehen will. Dort gibt es in kultureller Hinsicht keine allgemein geteilte Auffassung von der Gleichrangigkeit heterogener Positionen. Es gibt ebensowenig eine Übereinkunft, daß gesellschaftliche Integration am besten über formale Prozeduren gewährleistet werden könnte. Eher wird immer noch die Vorstellung geteilt, daß die vom Christentum geprägte Kultur der „Normalzustand" ist. In Bayern ist die Erziehung im Geist des Christentums sogar ein staatlich festgelegtes Bildungsziel. Daß Menschen anderer Kulturen und Religionen Repekt zu zollen ist, gebietet das zivilisatorische Niveau Deutschlands. Die Wünschbarkeit einer multikulturellen Gesellschaft ist jedoch höchst umstritten.

Taylors Position kommt der Wirklichkeit in Deutschland meines Erachtens nahe, weil sich der von ihm angesprochene Unterschied einer *Gleichachtung* und *Anerkennung* hier sehr gut nachweisen läßt. Ebenso zeigt sich, daß „Anerkennung" eine Folge von *Gewöhnung und Begegnung* ist. Das heißt, der Faktor der Zeit spielt eine wesentliche Rolle. Während dieses Prozesses unterwerfen sich kulturelle bzw. religiöse Traditionen nicht einer Neutralisierung, um zusammenkommen zu können, sondern sie bemühen sich um ihr Profil. Das Christentum ist in Deutschland die dominante Religion. Nach der Verfassung ist der katholische und evangelische Religionsunterricht 'ordentliches' Schulfach. Er muß nach den Grundsätzen der beiden christlichen Konfessionen durchgeführt werden. Angesichts der besonderen Situation in Ost-Deutschland sind dort einzelne Entscheidungen für einen multireligiösen Unterricht gefallen. In der nicht weniger multi-religiösen Stadt Berlin hat man jedoch einen anderen Weg beschritten. Dort darf in Zukunft die islamische Gemeinschaft an den Schulen islamischen Religionsunterricht durchführen, so wie christliche Kirchen christlichen Unterricht. Die Berliner Entscheidung ist ein gutes Beispiel dafür, wie der Weg vom Respekt gegenüber anderen kulturellen und reli-

giösen Strömungen hin zur gleichwertigen Anerkennung erfolgen kann. Die islamische Gemeinschaft hat ihr jetzt erreichtes Ziel seit Jahren verfolgt. Sie mußte dafür kämpfen. Die Nicht-Muslime mußten ihrerseits alte Vorbehalte aufgeben und zu einer neuen Beziehung zur islamischen Religion finden. Das Beispiel zeigt, daß es immer auch um Interessen geht, also um Inhalte. Und weil Interessen auf Grund ihrer Inhaltlichkeit stark ins Gewicht fallen, macht es keinen Sinn, aus der Vogelperspektive "Gleichheit" zu fordern. Ebensowenig taugt die Verpflichtung zum formalen Diskurs. Um tatsächlich Interessenausgleich, Konfliktregelung, Willensbildung, Entscheidungsfindung, etc. zu betreiben, muß ein materialer Diskurs geführt werden. Dessen Ergebnis kann auch Mißerfolg sein. Das Bestreben der Scientology Church, den etablierten Kirchen gleichgestellt zu werden, hat derzeit keine Aussicht auf Erfolg. Scientology gilt in Deutschland weiterhin als Sekte. Ihr Menschenbild und ihre Praktiken entsprechen nicht den kulturellen Werten, die als allgemein geteilte Grundwerte gelten. Die Bindung an Inhalte und das Eintreten für diese Inhalte hat also eine konstitutive Bedeutung bei der Gestaltung des Pluralismus.

Bei alledem ist der Status der Majoritätsreligion nicht unangefochten. Majoritätsreligionen können ihre Position auch verlieren. Je mehr die Säkularisierung im Sinne der Entkirchlichung Platz greift, desto schwerer wird es für die christlichen Kirchen, ihre gesellschaftlich-kulturelle Position zu behaupten: beispielsweise das Recht, daß es an allen öffentlichen Schulen einen Religionsunterricht gibt, der nach *ihren* Grundsätzen durchgeführt wird. Diese Rechte sind in Zeiten entstanden, wo die christlichen Kirchen *die* allgemeine Weltanschauung repräsentiert haben. Sollte sich die empirische Situation dramatisch verändern, würden diese Rechte in der Luft hängen. Sie wären leichter angreifbar als heute. Den Kirchen ist dies bewußt. Sie sind bestrebt, ihre Position zu behaupten. An einer öffentlichen Diskussion über die Gleichheit von religiösen Traditionen sind sie kaum interessiert.

Bietet Taylor für diese Praxis eine theoretische Legitimation? In gewisser Weise schon. Wenn ich Taylors Deutung der pluralen multikulturellen Gesellschaft richtig interpretiert habe, würde er in weltanschaulicher Hinsicht keine Neutralität empfehlen. Er geht vielmehr von einem Neben- und Miteinander kultureller (also auch religiöser) Traditionen aus. Dabei überspielt er nicht die faktischen Machtverhältnisse, aber er verpflichtet die Majoritätskultur zu einem adäquaten Umgang mit den Minderheiten. Im Rahmen seines Konzepts würde die Forderung, *„weil wir weltanschauliche Diversität haben, darf es in der Schule keine weltanschauliche Erziehung geben"* (religiöse Privatschulen ausgenommen), keinen Sinn machen. Wer diese Position verträte, würde den präsenten Weltanschauungen eine weitere hinzufügen: den „Neutralismus". Im Rahmen von Taylors Denkansatz könnte im Hinblick auf die religiöse Landschaft gefordert werden,

- religiösen Traditionen ist die Möglichkeit zur Entfaltung und zur Sozialisation neuer Mitglieder zu gewähren;

- die gewachsenen kulturellen „Machtverhältnisse" sind anzuerkennen, ohne sie als „endgültig" festzuschreiben;
- der Umgang mit Minderheiten ist qualitativ zu regeln;
- religiösen Traditionen ist Gleich-Achtung entgegenzubringen;
- jedoch kann gleiche Anerkennung nur das Ergebnis von Begegnung („Horizontverschmelzung") sein.

5. Perspektiven

Wenn man Taylors Theorie empirische Adäquatheit zubilligt und seine präskriptiven Ideen in grosso modo teilt, steht keine Revolution des Religionsunterrichts zur Debatte, wohl aber eine Reform. Sie muß zur Grundlage haben, daß ein Denken in konfessionellen Biotopen, das historisch erklärbar ist, in dem Maße dauerhaft nicht gehalten werden kann, wie der Einfluß der christlichen Kirchen abnimmt. Gleichzeitig ist das Verhältnis zu anderen religiösen und weltanschaulichen Strömungen zu *regeln*. Es ist davon auszugehen, daß die christlichen Kirchen in Deutschland als dominante religiöse Tradition versuchen werden, den konfessionellen Unterricht zu verteidigen, solange dies möglich ist. Sie tun dies nicht exklusivistisch. Sie sind vielmehr einverstanden mit einer Politik (wenn auch auf zurückhaltende Weise), etwa dem Islam in den Regionen, wo es starke islamische Gemeinschaften gibt, das Recht eines eigenen Unterrichts einzuräumen. Sie sind auch offen für begrenzte interkonfessionelle und interreligiöse Begegnungen, nicht jedoch im Sinne eines Unterrichtsprinzips. Wenn ein solcher Unterricht politisch ins Spiel gebracht wird, hält etwa die katholische Kirche ihre Forderung dagegen, für nicht-kirchliche Schüler ein Ersatzfach Ethik oder Philosophie einzurichten, das parallel zum Religionsunterricht gegeben werden soll. Ein multireligiöses Konzept, das auf Gleichheit oder Gleichrangigkeit der Religionen beruht, hat derzeit von Seiten der katholischen Kirche keine Chance. Das gilt nicht minder für ein interreligiöses Konzept, das auf dem prozeduralen Ansatz aufbauen würde.

Wie ich schon angedeutet habe, sind solche Überlegungen Teil eines „Diskurs-Universums" – und das „Universum" ist in Bewegung. Man kann also nicht einfach von einer Fortsetzung dessen ausgehen, was bis heute galt. Die Frage ist auch, wohin der Weg morgen führen soll. Es ist damit zu rechnen, daß die fraglose Dominanz der christlichen Religion, der der Religionsunterricht in Deutschland seinen Platz in der öffentlichen Schule verdankt, abnehmen wird. Veränderungen geschehen jedoch nicht von heute auf morgen. Wie soll sich der Religionsunterricht im Blick auf zukünftige Entwicklungen verändern? Sein heutiges Verständnis ist, den Schülern eine „Begegnung mit der Selbstdarstellung des Christentums" zu ermöglichen (vgl. Simon 1992). Nichtzuletzt werden die Kirchen darauf pochen, daß dieses Ziel weiterhin gilt. Gleichwohl wird der Unterricht offener werden müssen für einen Dialog mit anderen weltanschaulichen und religiösen Strömungen, die in der Gesellschaft

präsent sind (vgl. Schweitzer 1997). Die Umwandlung des heutigen katholischen oder evangelischen Religionsunterrichts in einen multi-religiösen Unterricht steht akut nicht zur Debatte (wenngleich dieses Ziel in mehreren Bundesländern durchaus Sympathien findet). Der Religionsunterricht wird weiterhin die (primär kognitive) Bekanntschaft mit der christlichen Religion leisten – und eine gleichzeitige Öffnung für andere Traditionen vollziehen. Die Öffnung wird wohl am ehesten in der Weise geschehen, die Taylor als „Begegnungsprozeß" beschrieben hat. Alles andere wäre ein drastischer kultureller Bruch, den ich für unwahrscheinlich halte.

Der Religionsunterricht kann sich auf diese Situation vorbereiten, indem er aus sich heraus eine prinzipiell dialogische Form annimmt – ich muß mich hier beschränken und will nur auf drei Aspekte hinweisen:

- indem er erstens sehr viel stärker als bisher neuere Dialogtheologien rezipiert und auch die Behandlung der christlichen Tradition als Prozeß des Fragens konzipiert,
- indem er zweitens gegenüber den Schülern eine dialogische Haltung einnimmt und durch eine konsequente Subjektorientierung letztlich auch seine Akzeptanz erhöht, und
- indem er drittens bei der Behandlung der christlichen Religion eine Selbstrelativierung vornimmt.

Was die *Dialogtheologien* betrifft, hat bereits das II. Vatikanische Konzil als Gemeinsamkeit der Religionen hervorgehoben, daß sie alle eine Antwort geben wollen auf die fundamentale menschliche Frage nach dem ungelösten Rätsel des Daseins (vgl. Nostra Aetate, Nr.1). Innerhalb der christlichen Theologie hat die Zahl der theologischen Konzepte, die sich als Grundlage für einen dialogischen Ansatz eignen, in den vergangenen Jahren immens zugenommen. So hat etwa die „Theologie der Religionen" herausgearbeitet, daß ein Festhalten am eigenen Wahrheitsanspruch nicht identisch ist mit einer Haltung der Überlegenheit (Schillebeeckx 1990). Religiöse Bildung muß diesen Anspruch „offen" thematisieren, weil Menschen Wahrheit immer nur fragmentarisch benennen können. Dies schließt Offenheit für Ergänzung, Korrektur oder selbst Zurücknahme ein. Damit relativiert die christliche Theologie nicht die Selbstoffenbarung Gottes, sondern nur die Auslegung und das sich historisch wandelnde Verständnis von dieser Selbstoffenbarung (vgl. Kuschel 1994, 109). Die formulierte Wahrheit bleibt notwendigerweise hinter der ganzen Wahrheit des sich selbst offenbarenden Gottes zurück. 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" (Drehsen 1994, 262; Ziebertz 1998b). Ein dialogischer Religionsunterricht kann hermeneutisch von solchen Theologien profitieren.

Zweitens die *Subjektorientierung*. Der Religionsunterricht muß seinen dialogischen Charakter auch in einer produktiven Zuwendung zu der Lebenswelt der Schüler beweisen (vgl. Schweitzer 1996; 1997). Der Unterricht darf nicht nur Unterrichtsstoff deduzieren und den Dialog als „Dialog über die angebotenen Inhalte" mißverstehen. Daneben muß in den Blick genommen werden, wie sich die Schüler auf den Stoff zubewegen. Die entsprechende didaktische Theorie liefert der Konstruktivismus. Die konstruktivistische Didaktik lenkt den Blick auf die Weise, wie die Schülerinnen und Schüler – von ihrer Lebenswelt her – zu religiösen Bedeutungen kommen. Sie denkt nicht in Schemata der „Informationsübertragung" bzw. „Vermittlung", sondern in solchen der „Aneignung". Sie bildet einen Gegenpol zum oft gepflegten „Stoffmaterialismus". Der Sorgfalt der Aufbereitung der Antworten stellen sie die Notwendigkeit einer Hermeneutik des Fragens entgegen. War die traditionelle Didaktik auf Inhalte fokussiert und verstand sie Wissen als spiegelbildliche Präsenz der Inhalte in den Schülern, legt die konstruktivistische besonderen Wert auf die vielen „Brillen", mit denen der Inhalt angeschaut wird. Die konstruktivistische Didaktik fragt nach dem „erkennenden Umgang" der Lernenden mit Religion. Sie zeigt, daß *Lernen* nicht nur die Kehrseite von *Lehren* ist (also nicht nur Reaktion, Rezeption, Informationsverarbeitung), sondern eine Selbst-Tätigkeit der Schüler. Lehrer schaffen die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Ihre Aufgabe liegt stärker im „Animieren" anstatt im „Belehren" (vgl. Siebert 1994). Lehrer entwickeln Deutungs*angebote*. Ob die Angebote *bedeutungsvoll* sind, ist abhängig von ihrer Anschlußfähigkeit an die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Was drittens die *Selbstrelativierung* betrifft, muß der Religionsunterricht in einer pluralen multikulturellen Gesellschaft ein entscheidendes Prinzip berücksichtigen, nämlich die Unterscheidung zwischen *Wahrheitsanspruch* und *Geltungsanspruch* (Schwan 1981). Mit dieser Differenzierung wird zunächst jeder Gruppe innerhalb des Pluralismus zugebilligt, an ihrem Wahrheitsanspruch festzuhalten. Allerdings hat keine Gruppe das Recht, ihren Wahrheitsanspruch als Geltungsanspruch für alle zu formulieren (vgl. Huntington 1996). Gruppen dürfen für ihren Wahrheitsanspruch werben, aber nicht verlangen, daß alle ihn teilen. Diese Unterscheidung intendiert einen „toleranten Diskurs", der weder die Heterogenität absolut setzt, noch um jeden Preis Einheit erzielen will. Tolerant ist der Diskurs, weil er davon ausgeht, daß man zusammenleben und zusammenarbeiten kann, ohne inhaltlich übereinzustimmen (Schlüter 1994). Wenn der Religionsunterricht (auch an einer christlichen Schule) Schüler mit der christlichen Religion bekannt macht, darf er damit *keinen* Geltungsanspruch verbinden, daß sich die Inhalte spiegelbildlich in den Köpfen und Herzen der Schüler abbilden *müßten*. Ziel des Religionsunterrichts ist die Befähigung zu einer *persönlichen Entscheidung* – in der Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien (Gemeinsame Synode 1974).

Wir werden meines Erachtens in Deutschland auf einen Religionsunterricht zusteuern, der sich in seiner theologischen, hermeneutischen und didaktischen Orientierung sehr viel stärker als bisher *dialogisch* konzipieren wird. Dieser Unterricht wird das Ziel der religiösen Beheimatung nicht aufgeben, aber er wird dieses Ziel nicht als Geltungsanspruch für alle vertreten. Er wird ebenso stärker als bisher in eine redliche Auseinandersetzung mit anderen religiösen Traditionen eintreten. Er wird sich für die Möglichkeit öffnen, daß sich Menschen und Religionen durch den Vergleich und die Auseinandersetzung mit anderen verändern *können*. Aber er wird sich ebenso darauf berufen, daß wir – analog zu Taylors Kulturstudie – nicht über den „archimedischen Punkt" verfügen, von dem aus wir die Religionen relativieren könnten.

Literatur

Drehsen V. (1994), Die Anverwandlung des Fremden. In: *J.A.van der Ven/H.-G.Ziebertz (ed.)*, Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Weinheim/Kampen (DSV/Kok), 39-69.

Habermas J.(1981), Die Moderne - ein unvollendetes Projekt. In: *J.Habermas*, Kleine politische Schriften I-IV. Frankfurt (Suhrkamp), 444-464.

Habermas J. (1985), Die Kulturkritik der Neokonservativen in den USA und in der BRD. In: *J.Habermas,* Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt (Suhrkamp), 30-56.

Habermas J. (1997), Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. Frankfurt (Suhrkamp)

Helaas P. (1998), Introduction: on differentiation and dedifferentiation. In: *P.Helaas (ed.),* Religion, modernity and postmodernity. Oxford/Malden (Blackwell), 1-18

Huntington S.P. (1996), The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York (Simon & Schuster).

Kuschel K-J. (1994), Christologie und Interreligiöser Dialog. In: *J.A.van der Ven/ H.-G.Ziebertz (ed.)*, Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Weinheim/Kampen (DSV/Kok), 89-112.

Lyotard J.-F. (1984), The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis (Univ.of M.Press).

Schillebeeckx E. (1990), Menschen. Die Geschichte von Gott. Freiburg (Herder)

Schlüter R. (1994), Dem Fremden begegnen - eine (religions-)pädagogische Problemanzeige. In: *R.Schlüter (ed.),* Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Lembeck (Bonifatius), 27-53.

Schwan A. (1981), Pluralismus und Wahrheit. In: *F.Böckle et al. (ed.),* Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft (Vol. 19). Freiburg (Herder), 173-211.

Schweitzer F. (1996), Die Suche nach dem eigenen Glauben. Gütersloh (Gütersloher Verlag).

Schweitzer F. (1997), Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? In: Der evangelische Erzieher 49 (1997) 3, 266-279.

Schwöbel Chr. (1996), Pluralismus II. In: TRE Bd. 26, 724f, Berlin/New York (De Gruyter).

Siebert H. (1994), Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt (VAS).

Simon W. (1992), Überlegungen zum Ansatz eines ökumenisch offenen katholischen Religionsunterrichts. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs), 35 (1992) 3, 178-190.

Taylor Ch. (1992), Multikulturalität and 'The Politics of Recognition'. Princeton (Princeton Univ.Press).

Türk H.J. (1990), Postmoderne. Mainz/Stuttgart (Matth.Grünewald/Quell).

Welsch W. (1994), Unsere postmoderne Moderne. Berlin (Akademie Verlag).

Ziebertz H.-G. (1994), Mono-, Multi- oder Interreligiös? Religionen im Religionsunterricht. In: *H.-G. Ziebertz*, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).

Ziebertz H.-G. (1995), Religious Socialization and the Identification of Religion. In: *E.Henau/R.J.Schreiter (ed.)*, Religious Socialization. Weinheim/Kampen (Deutscher Studien Verlag/Kok), 53-67.

Ziebertz H.-G. (1998a), Continuity and Discontinuity. A Practical-Theological Reflexion on Religion and Modernity. In: International Journal of Practical Theology 2(1998)1, 1-22.

Ziebertz H.-G. (1998b), Pluralität und Identität. Religiöse Bildung in der Postmoderne. In: *H.-G. Ziebertz*, Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart (Kohlhammer).