

Horst Klaus Berg

Ausbildung im Spannungsfeld von Hermeneutik und Didaktik¹

Im Kreis von Kollegen über Ausbildungsprobleme zu handeln, sich über die erwünschte oder erforderliche Qualifizierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Studium zu äußern ... das hat seine eigene Dynamik: Muss ich nicht als besser Wissender erscheinen, der das neue Konzept bekannt gibt? Dabei wissen wir nur zu genau, dass die „Globalziele“ und „Gesamtcurricula“ uns längst abhanden gekommen sind.

Ich habe mir vorgenommen, Ihnen eher einige Gedanken vorzulegen, die mir wichtig geworden sind und die meine eigene Praxis anregen. Vieles ist bruchstückhaft, nur in Umrissen erkennbar. Dabei ist mir lieber, darüber nachzudenken, was Religionslehrer/innen lernen sollten, als festzulegen, was sie können sollen (wie das Tagungsthema nahe legt).

1. „Wie lehren wir Religion“?

Wenn man einmal versucht, die Aufgabe der Ausbildung auf eine kurze Formel zu bringen, könnte man formulieren: Wie lehren wir Religion?

Bekanntlich wurde diese Frage in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts aufgeworfen – in der genannten Form von Richard Kabisch, programmatisch verändert von Emil Pfenningsdorf; er fragte: „Wie lehren wir Evangelium“?

Kabisch und Pfenningsdorf gingen von verschiedenen inhaltlichen Basis-Sätzen aus; letztlich aber war es das Ziel, zu bestimmen, auf welche Weise zuvor festgestellte, undiskutierte Inhalte mit Hilfe entsprechender Vermittlungsmethoden „an den Mann“ zu bringen seien.

Nun müssen wir uns heute nicht den Kopf zerbrechen über die seinerzeit viel diskutierte Frage, ob Religion – oder „das Evangelium“ – lehrbar seien. Im Augenblick interessiert nur der genannte Ansatz.

Ich habe den Eindruck, dass diese Grundfigur bis heute durchaus verbreitet und in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen noch nicht deutlich genug aufgeklärt ist. Ein interessanter Beleg ist das Thema einer vor einigen Jahren in der Diözese Rottenburg/Stuttgart durchgeführten Tagung: „Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation“. Die Formulierung geht davon aus, dass „der Glaube“ vorhanden und verfügbar sei; man muss ihn nur für „die kommende Generation“ aufschließen und aufbereiten.

2. Ein Vorschlag zur Neu-Orientierung

Ich setze mich dafür ein, den skizzierten Ansatz entschieden in Frage zu stellen und eine andere Sichtweise zu wählen.

¹ Vortrag auf dem gemeinsamen Kongress von AKK und AfR am 22.9.1998

In meiner Sicht muss ein Studium der Religionspädagogik im Grundsatz darauf aus sein, die Studenten in einen gemeinsamen Prozess elementaren, von Erfahrungen ausgehenden theologischen Fragen und Denkens einzuladen und zu verwickeln.

Zur Begründung will ich drei Erfahrungen und Gedanken benennen, die mir in den letzten Jahren meiner Lehrtätigkeit gewachsen sind. Dabei bin ich vor allem bei jüdischen Gelehrten in die Schule gegangen und bei einigen Vertretern der Reformpädagogik. Ich bemerke dabei, dass sich diese Traditionslinien oft höchst interessant kreuzen.

2.1 Wir „haben“ nicht die Sache, die zu lehren ist

Der Inhalt theologischen Denkens und Lernens ist nicht verfügbar.

Dies enthüllt eine Stelle aus der jüdischen Tradition (die Elie Wiesel erzählt): Im Talmud heißt es zu dem vom Propheten Jeremia gesprochenen Wort „Ist nicht Mein Wort wie Feuer und wie ein Hammer, der den Felsen zerschmettert?“ (Jer 23,29): „Was geschieht, wenn der Hammer auf den Felsen aufprallt? Funken sprühen! Ein jeder Funke ist das Ergebnis des Hammerschlages auf den Felsen, aber kein Funke ist das einzige Ergebnis. So kann auch ein einziger Schriftvers viele verschiedene Lehren vermitteln.“² – Es gilt: Nur Gott besitzt die volle Wahrheit, die Menschen können versuchen, ihr durch das Zusammentragen ihrer „Funken“ ein wenig näher zu kommen.

Das bedeutet aber auch, dass die Arbeit der Theologie nie „fertig“ ist, im Sinne des abgeschlossenen, verfügbaren Ergebnisses. Diese Erkenntnis sorgt für die nötige Demut, aber vielleicht auch für die Gelassenheit, unsere eigenen Unzulänglichkeiten ernst zu nehmen – und für die nötige Offenheit, unbefangenen aufzunehmen, was andere zuvor gedacht, geglaubt, erfahren haben.

Es geht um die Erkenntnis: Was uns am Glauben zu bedenken gegeben ist, ist viel zu tief und hoch, viel zu reich und ausgebreitet, um durch anmaßendes methodisches Hantieren und reglementierendes Einordnen verfügbar zu werden. Zu lernen sind: Demut, Neugier, Offenheit.

Neugieriges Lernen ist nötig, „zuvorkommendes“ Lernen im Sinn der bekannten hermeneutischen „Wette“ Ricoeurs. Er stellt fest, dass ein Leser einem Text nicht einfach neutral gegenübertritt; in der Regel wird er davon ausgehen, dass der Text etwas für ihn Wichtiges mitzuteilen hat, dass es also lohnt, sich auf ihn einzulassen. Ricoeur faßt diesen Vorgang im Bild der „Wette“: Der Leser „wettet“, dass er gewinnt, wenn er den Text versteht. Das schließt für einen Text auf, mit dem man ins Gespräch kommt, schließt aber auch das Risiko des Nicht-Verstehens und des Scheiterns ein: Eine Wette kann man auch verlieren.

2.2 Wir lernen zu wenig

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Erfahrung, dass die Ergebnisse unserer Ausbildungsarbeit nicht selten unbefriedigend bleiben. Ich habe für mich als

² Nach b.Sanhedrin 34a; mitgeteilt von *Petuchowski*, 1982, 7.

eine Ursache gefunden: Unsere Lehre gelingt nicht gut, weil wir selbst zu wenig lernen.

Der Satz will sagen: Der Umgang mit dem Glauben, mit der Bibel soll nicht damit anfangen, dass wir lehren, sondern dass wir lernen.

Lernen – da gehen wir am besten bei denen in die Schule, die die Bibel schon doppelt so lange lernen wie wir, bei den jüdischen Weisen. In einer chassidischen Geschichte heißt es:

Als Levi Jizchak von seiner ersten Fahrt zu Rabbi Schmelke von Nikolsburg, die er gegen den Willen seines Schwiegervaters unternommen hatte, zu diesem heimkehrte, herrschte er ihn an: „Nun, was hast du schon bei ihm erlernt?!“

„Ich habe erlernt“, antwortete Levi Jizchak, „dass es einen Schöpfer der Welt gibt.“ Der Alte rief einen Diener herbei und fragte den: „Ist es dir bekannt, dass es einen Schöpfer der Welt gibt?“

„Ja“, sagte der Diener.

„Freilich“, rief Levi Jizchak, „alle sagen es, aber erlernen sie es auch?“

Die Bibel lernen – das hat etwas mit Leben zu tun, mit der eigenen Person, mit Beziehungen – sonst bleibt es bei dem, „was alle sagen“ und was niemand mehr anspricht.

Lernen heißt eben nicht: Bestimmte fertige Sätze zur Hand haben und wiedergeben, sondern: Anhaltendes, geduldiges Verleiblichen, was es denn bedeuten könnte, dass es einen Schöpfer gibt ... Ich denke, es heißt: Achtsam, aufmerksam leben; und: Das Leben meditieren im Horizont des Glaubens.

Dieser Lernprozess ist zuallererst uns Hochschullehrern aufgegeben; denn allzu oft stehen wir mit all unserer Wissenschaft uns selbst und unserer Sache im Weg. Das soll im nächsten Abschnitt bedacht werden.

2.3 Lernen und Lehren in einer sich wandelnden Welt

Die gewohnte, mehr an der Vermittlung von Inhalten ausgerichtete Ausbildung wird zunehmend unzeitgemäß.

Sie setzt ja im Grunde voraus, dass die Inhalte unverändert bleiben – eine Annahme, die sich angesichts der „ewigen Wahrheit“ der biblischen Überlieferung scheinbar von selbst versteht. Veränderungen werden im Rahmen eines solchen Konzepts nur als Anpassungen der Vermittlungsstrategien als notwendig erachtet, etwa im Blick auf bessere lernpsychologische Aufbereitung der Inhalte.

Ein solcher Ansatz aber lässt nicht nur die Unverfügbarkeit und Offenheit der Inhalte außer Acht – davon war bisher die Rede; sie übersieht auch, dass es zu tiefgreifenden Veränderungen in der Rezeption des Christentums, insbesondere der biblischen Tradition, gekommen ist.

Zuerst zeigen sich Veränderungen bei den *Studierenden* selbst:

- Bei den Studenten der Theologie/Religionspädagogik scheint die Tendenz zu fundamentalistischer Verengung zu wachsen. Als eine Ursache erkenne ich die Furcht, im Dickicht differenzierter wissenschaftlicher theologischer

Arbeit den sicheren Stand zu verlieren. Der Rückzug auf die „einfachen Wahrheiten“ scheint Orientierung und Halt zu bieten. Verengte Sichtweisen und Neophobie sind die Folgen.

- Ebenso lässt sich zunehmend beobachten, dass Studenten ihre theologischen Informationen aus Trivialquellen beziehen, nicht selten aus sehr schlichten religiösen (auch: evangelikalen) Schriften, aber auch aus Vorbereitungs-Heften für die Kinder- und Jugendarbeit. Dies scheint ein Indiz dafür zu sein, dass sie in der wissenschaftlichen Theologie und Fachdidaktik nur wenig Anleitung zur Auseinandersetzung mit dem Christentum bzw. zur sachgerechten Vorbereitung von Unterricht finden.
- Auch die – hinreichend bekannte und oft beklagte – mangelnde Bereitschaft von im Beruf arbeitenden Religionspädagogen und Theologen, sich durchgehend an der erlernten Wissenschaft zu orientieren, weist in die gleiche Richtung: Theologie und Religionspädagogik zeigen sich nicht als hilfreiche Grundlegung und Unterstützung ihrer Arbeit, sondern als Ballast, den man so schnell abwirft, wie „Hans im Glück“ den Mühlstein!

Als Konsequenz aus solchen und ähnlichen Beobachtungen ergibt sich mir die Aufgabe, Plausibilität im Blick auf die wissenschaftliche Theologie und Religionspädagogik aufzubauen, vielfältige Bezüge zum gegenwärtigen und künftigen beruflichen Leben zu knüpfen.

Tiefgreifender aber scheint mir, dass wohl für viele die Theologie die Kraft verloren hat, Glaube und Erfahrung authentisch zu deuten und überzeugende Lebenslinien vorzuzeichnen.

Diese Einsicht kam mir in einer eigentlich banalen Unterrichtssituation.

Ein befreundeter Religionslehrer bat mich, ihn in seiner 7. Klasse zu besuchen: Er habe sich beim Thema „Gottesfrage“ ein wenig festgefahren, und ich sei doch Theologe ... Ich überlegte mir, was ich diesen Jugendlichen wohl sagen könnte und ging zum Unterricht. Bevor ich aber auch nur den Mund aufmachen konnte, fragte ein Schüler: „Glauben Sie an Gott, und wenn ja, warum?“

Was ist hier geschehen? Der Jugendliche wollte keine „Theologie“ im Sinne fertiger Aussagen von mir hören, aber auch nicht einfach eine abgehobene Bekenntnisaussage, sondern eine begründete persönliche Stellungnahme; ich habe das in der Situation begriffen – glücklicherweise. Ich war allerdings nicht darauf vorbereitet. Im Grunde musste ich jetzt mit den Schülern gemeinsam darüber nachdenken, was denn in unserer Zeit „an Gott glauben“ bedeuten könnte.

Es handelte sich um einen ziemlich drastischen, aber nicht unfruchtbaren Lernprozess.

Aber auch im Blick auf die *Voraussetzungen des Religionsunterrichts* kommt es zu tiefen Erosionen. Während Bildungspläne und religionspädagogische Literatur nach wie vor davon ausgehen, dass Kinder mit einer gewissen christlichen Sozialisation in den Religionsunterricht eintreten, schwindet die tatsächliche Kenntnis und Beziehung zum Christentum immer mehr. Auch hier gab es

für mich – abseits aller längst bekannten Problembeschreibungen und Analysen – ein Schlüsselerlebnis:

In einem 1. Schuljahr wurde im Rahmen eines Praktikums eine Stunde zum Lehrplan-Thema „Jesus segnet die Kinder“ gehalten. Die Praktikantin hielt eine überzeugende Stunde; sie sagte den Kindern, dass Jesus auch heute die Kinder liebt und sie segnet... bis ein Bub sich meldete und herausplatzte: „Können Sie mir noch mal erklären, was der Typ eigentlich von mir will?“ „Der Typ“ war natürlich Jesus, und der Schüler wusste überhaupt nichts mit dieser Person anzufangen – geschweige denn mit dem ihm zgedachten Segen. Dem ersten Schock folgte die Erkenntnis: Wir hatten ganz selbstverständlich angenommen, dass in einer „christlichen Gesellschaft“ jedes Kind wüsste, wer Jesus sei – eine gründliche Fehleinschätzung, auf der immer noch die Bildungspläne der Länder basieren.

Insgesamt wird man von einem rapiden Schwund christlichen Wissens in der Gesellschaft ausgehen müssen. Insbesondere die Bibel ist wohl längst für viele zu einem vergessenen Buch geworden (vgl. Berg, 1995; Berg, 1998).

Aber eben hier zeigen sich auch aufschlussreiche Entwicklungen, neue Aufbrüche zur Bibel hin. Ich nenne exemplarisch die Tiefenpsychologische und die Feministische Auslegung; diese Auslegungswege ziehen viele an, die sich von traditionellen Sichtweisen nicht mehr angesprochen fühlen. Starke Zustimmung hat auch die erfahrungsbezogene Bibelarbeit in Gruppen gefunden, die seit einigen Jahren in Gang gekommen ist – auch als „Interaktionale Bibelarbeit“ bekannt (vgl. S. Berg, 1998). Wo beispielsweise im Rahmen dieser Bibelarbeit bei der Erzählung von der Heilung eines Gelähmten (Mk 2, 1-12) nicht länger nur die vergangene Wundertat thematisiert, sondern der Text zum Gesprächsanlass darüber wird, was in uns selbst gelähmt ist und der Heilung bedarf, kommt es zu einer lebhaften Auseinandersetzung mit der Überlieferung.

Die Faszination, die von solchen neuen Auslegungsmethoden ausgeht, wird vermutlich nicht nur dadurch ausgelöst, dass traditionelle Sichtweisen aufgebrochen werden; hier wird der Leser ganz unmittelbar in seiner Erfahrung angesprochen.

Ich denke, dass sich im Blick auf den Umgang mit der Bibel bei uns tatsächlich so etwas wie ein Paradigmen-Wechsel anbahnt, eine Umkehr der Sichtweisen und Interessen: Nicht zuerst die Glaubenswahrheit ist gefragt, sondern die Lebens-Orientierung, nicht der Lehrsatz, sondern der Erfahrungsschatz.

2.4 Anfängergeist: Elementare Theologie

Wenn ich recht sehe, ist dies der Prozess elementarer Theologie – gemeinsam von Anfang an, vom Grund auf theologisch nachdenken. Er wurde für mich zum Schlüsselbegriff meiner theologischen Arbeit – auch im Blick auf die Ausbildung.

Aus etwas anderer Sicht beleuchtet der Begriff „Anfängergeist“ die Sache.

Anfängergeist ist ein wichtiger Grundsatz im ZEN. Dort bedeutet er, dass sich ein Gegenüber erst dann eröffnet, wenn ein Mensch sich nicht vom Standpunkt des Wissenden um Erkenntnis bemüht, sondern gleichermaßen von vorn anfängt. Im Blick auf das Verständnis von Glauben und Theologie lädt der Grundsatz des Anfängergeistes dazu ein, einmal das Vorwissen über den Glauben und die eingeführten Verstehenswege beiseite zu legen, sich einem Gegenstand, einem Text, einem Menschen respektvoll zu nähern und sich ganz unmittelbar auf das Gespräch mit einem Gegenüber einzulassen.

Elementar lernen heißt: „von Anfang an, von Grund auf“ lernen mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam. Denn der Lehrer/Erzieher hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf ihrem eigenen Weg zum Glauben helfend zu begleiten. Daraus ergibt sich die Aufgabe, den Lernenden einen eigenen Weg zum Glauben – oder auch: zum reflektierten Nicht-Glauben – zu zeigen. Dies ist nicht im Sinne eines neutralistischen Patchworks von allen möglichen Aspekten zu verstehen; der Unterrichtende wird verdeutlichen, wo er selbst seine Basis sucht, seine Hoffnungen formuliert, seine Lebensrichtung findet. Aber alle Angebote werden von tiefem Respekt vor der Würde des Kindes geleitet sein. Von ihm aus, seinen Fragen und Bedürfnissen, sind didaktische Entscheidungen zu treffen. Das sollen Religionslehrerinnen und Religionslehrer lernen.

Ich fasse zusammen:

Weil wir den Gegenstand Theologie nicht „haben“ können, weil es angemessen ist, erst einmal selbst Theologie zu „lernen“ und weil ein Zugang zur Theologie nur ein lebensbezogener, elementarer Zugang sein kann, sollte ein Studium der Religionspädagogik so angelegt sein, dass es die Lernenden und Lehrenden in einen gemeinsamen Prozess elementaren, demütigen, anthropologischen, von Erfahrungen ausgehenden theologischen Fragens und Denkens bringt.

Ein Seitenblick: Ideen und Anstöße aus dem Manager-Training

In seinem bemerkenswerten Buch „Lernen als Lebensform“ hat der amerikanische Professor für Human Systems/Organisationsentwicklung, Peter B. Vaill, ein „Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten“ geschrieben (Vaill, 1998). Er untersucht zunächst die Voraussetzungen und Bedingungen konventionellen („institutionellen“) Lernens und benennt charakteristische Merkmale wie Stofforientierung, Fremdbestimmung, Abgeschlossenheit, Hierarchisierung. Er stellt heraus, dass ein solches Lernen nicht mehr ausreicht, um angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen bestehen zu können. Als Metapher für den Zustand der Gesellschaft wählt er „permanentes Wildwasser“, um zu kennzeichnen, dass wir uns in komplexen, chaotischen, unberechenbaren und letztlich nicht beherrschbaren Makrosystemen vorfinden. Demgegenüber stellt er ein Verständnis von Lernen dar, das er als „Le-

bensform“ oder „Seinsweise“ bezeichnet. Sieben Qualitäten zeichnen ein solches Lernen aus:

- *Selbstgesteuertes Lernen*: Der Lernende entscheidet weitgehend selbst über Inhalte, Ziele, Umfang, Dauer und Erfolg des Lernens.
- *Kreatives Lernen*: Lernen ist als offener Prozess entdeckender Erforschung der Welt aufzufassen, der Fehler und „Umwege“ als produktiv wahrnimmt.
- *Expressives Lernen*: Dies meint ein Lernen, das das experimentelle Tun als Grundform anerkennt; erst damit öffnet sich die Chance, die Inhalte in ihrer Bedeutung und Verknüpfung zu erkennen.
- *Gefühlslernen*: Vaill wendet sich gegen die gängige Trennung von kognitiven und emotionalen Lernprozessen und fordert, Gelerntes mit Gefühl und Geist aufzunehmen.
- *Online-Lernen*: In Abgrenzung zum herkömmlichen „Offline-Lernen“, das in künstlichen, isolierten Räumen stattfindet und das Leben weitgehend ausblendet, setzt sich Vaill für ein „Online-Lernen“ ein, das den Kontext des Lebens als Lern-Raum begreift.
- *Kontinuierliches Lernen*: Lernen ist in der „Wildwasser-Welt“ prinzipiell nicht abschließbar, sondern steht immer wieder am Anfang; es geht darum, Schlüsselqualifikationen eines lebenslangen „reflektierten Anfängers“ zu erwerben; dies ist nicht in erster Linie als Belastung, sondern als Chance der Entwicklung wahrzunehmen.
- *Reflexives Lernen*: Wichtig ist, dass der Lernende auch dadurch immer mehr zum Subjekt seiner Lernprozesse wird, dass er sie ständig kritisch reflektiert.

Interessant ist, dass Vaill neben seinen weiterführenden Untersuchungen zum systemischen Lernen, zum Führungslernen und kulturellen Lernen nun auch das spirituelle Lernen einbezieht. Unter Bezugnahme auf Paul Tillich stellt er heraus, dass in einer Welt der Verunsicherung die „Wildwasser-Erfahrung“ als Chance begriffen werden kann, nach dem „Grund des Seins“ zu fragen. Ein solches spirituelles Lernen muss offen bleiben für permanentes Wachstum und verträgt sich nicht mit den Regeln institutionellen Lernens, das auf die Vermittlung festgestellter Inhalte und richtiger Antworten aus ist.

Dieser Seitenblick zu einer auf den ersten Blick kaum benachbarten Disziplin beleuchtet noch einmal einige grundlegende Merkmale des bisher vorgetragenen Gedankengangs aus anderer Sicht. Ich hebe hervor: Elementares Lernen („Anfängergeist“), Selbstgesteuertes Lernen, Offenes Lernen, Lernen im Lebensbezug (Online-Lernen), Ganzheitliches Lernen, Kontinuierliches Lernen. Wer so Theologie treibt, geht einen Weg, einen Denkweg und lädt andere ein, mitzugehen. Ich habe im Blick auf die Ausbildungssituation fünf Schritte auf diesem Denk-Weg gefunden. Gleichzeitig schlage ich vor, diese Schritte auch als ein Grundmuster schulischen Lernens aufzugreifen.

Wie könnte ein solcher Prozess elementarer Theologie sich gestalten?

3. Theologie als Prozess elementaren Denkens: Fünf Schritte

3.1 Erster Schritt: Das Leben meditieren lernen

Hier geht es darum, Alltagserfahrungen auf anthropologische Grunderfahrungen hin zu bedenken.

Lebenserfahrung als Ausgangspunkt der Theologie: Das ist zunächst für die Studenten – für uns? – ein sehr ungewohnter, weil scheinbar fach-fremder Vorgang.

Ich habe gute Erfahrungen mit dem Versuch gemacht, sich zu solcher Lebens-Meditation von Psalmtexten anregen zu lassen, denn sie kreisen ja um Grund-Erfahrungen wie: Klagen – Zweifeln ...

Und für diese Texte ist offenbar das Ausleben und Durchdenken solcher Erfahrungen überhaupt kein „fach-fremder“ Vorgang, sondern elementare Glaubensäußerung (vgl. auch: Berg, 1997).

Ein Beispiel für eine solche Meditation zeige ich anhand der Grunderfahrung: Klagen; die Übersicht entstand in einer Ausbildungsveranstaltung.

Das Leben meditieren

Vier Dimensionen des Klagens:

Ich kann meine Situation überdenken und vielleicht neue Perspektiven gewinnen
(*Reflexiver Aspekt*)

Ich kann mich aussprechen und erfahren, dass ich mit meinem Kummer nicht allein bin
(*Kommunikativer Aspekt*)

Ich kann jemand um Unterstützung bitten
(*Invokativer Aspekt*)

Ich finde mich mit meiner Situation nicht ab, möchte etwas verändern
(*Veränderungs- / Hoffnungsaspekt*)

Ein solcher Denk-Gang hat u.a. folgende Funktionen:

- Anregung zum bewussten, aufmerksamen Leben
- Anregung zum Bedenken von Erfahrungen
- Anregung zum Gespräch über Erfahrungen
- Schmerz wahrnehmen und aushalten lernen; für Lehrer besonders bedeutsam: auch die Schmerzen der Kinder beachten; für Religionslehrer: Kummer nicht vorschnell durch unbedachtes Lob Gottes zudecken.

3.2 Zweiter Schritt: Das Leben im Horizont des Glaubens meditieren lernen

In einem zweiten Schritt geht es um die Reflexion solcher Grunderfahrungen im Blickfeld des Glaubens.

Wenn man dem erfahrungsbezogenen Zugang folgt, beginnt dieser Schritt sicher nicht zuerst durch Nachschlagen in theologischen Lexika, sondern wieder einmal durch Reflexion: Das Be-Denken der erfahrenen Wirklichkeit vor Gott; hier verschränken sich Elemente der Reflexion, der Meditation und des Gebets miteinander (zu den vier Dimensionen als Aspekten des Gebets vgl. Berg, 1991). Es kann deutlich werden, dass Beten sich nicht auf die Anrufung Gottes begrenzt, sondern – wie in den Psalmen selbst – das aufmerksame Nachdenken über die eigene Situation einschließt, aber auch die Erfahrung kommunikativer Zuwendung.

3.3 Dritter Schritt: Deutungsangebote theologischen Denkens wahrnehmen und einordnen lernen

Dieser Arbeitsschritt zielt auf die Verarbeitung der bisher gewonnenen Einsichten durch theologisch wissenschaftliche Methoden. Im Blick auf das gewählte Beispiel der Psalmen käme jetzt die Exegese in den Blick.

Wissenschaftliche Exegese hat eine doppelte Funktion:

- Sie stellt den Text auf Distanz. Damit wird er vor Willkür und Projektion geschützt;
- dabei wird aber grundsätzlich der Ansatz erfahrungsbezogener Theologie im Auge behalten: Es wird immer wieder um die Erschließung von Erfahrung in der Überlieferung gehen.

Das will ich an zwei Beispielen verdeutlichen:

3.3.1 Beispiel 1: Ursprungsgeschichtliche Exegese

Dieser Verstehensweg versucht, die Situation, in der ein Text entstanden ist, genau zu erfassen und als Bedingung für seine Produktion zu erkennen. Dabei ist vorausgesetzt, dass nicht die Geistes- oder Glaubensgeschichte allein oder in erster Linie maßgebend ist, sondern dass die realen Lebensverhältnisse die Entstehung und Gestaltung von Texten grundlegend beeinflussen. Anders formuliert: Es geht darum, die Erfahrungen, die in einer (historischen) „Sprechsituation“ wichtig waren und zu einer Auseinandersetzung drängten, zu rekonstruieren und die dann entstandenen Texte als Antworten auf diese Erfahrungen, Probleme und Konflikte hin zu interpretieren.

Hier werden Texte also nicht in erster Linie nach ihrer „Aussage“ befragt, sondern nach ihrer Funktion in einem kommunikativen Prozess. Die funktionale Analyse von Texten „fragt nach den Bedingungen ihrer historisch-sozialen Situation wie nach ihren Intentionen, vor allem aber danach, inwiefern sie eine objektive Aufgabe, die Gestaltung menschlichen Daseins im weitesten Sinne, bewältigen“ (Theißen, 1974, 38).

Die Ursprungsgeschichtliche Auslegung versucht also, die Entstehung und Veränderung einer Überlieferung unter den konkreten Bedingungen einer geschichtlichen Situation als Auseinandersetzung mit Erfahrungen zu beobachten

und verständlich zu machen. Diese Beobachtungen sind außerordentlich fesselnd. Methodisch werden die Verfahren der Historisch-Kritischen Exegese benutzt, wenn auch unter veränderten Fragestellungen. Im Blick auf die Interpretationen von Psalmtexten wird es in aller Regel nicht um die historische Wiederherstellung bestimmter Situationen gehen können, sondern um die Aufhellung spezifischer Sprechansätze und Tradierungsprozesse durch die formgeschichtliche Analyse.

Es geht also um die Erschließung von Fremderfahrung durch Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit mit ihren Fragen, Zweifeln, Erkenntnissen, Bekenntnissen. Diese Rekonstruktion bedient sich wissenschaftlicher Methoden, geschieht aber nicht aus der neutralen Distanz einer „Zuschauerhermeneutik“ heraus; sie versteht sich als teilnahmevolle Rekonstruktion mit dem Ziel, an solchen Erfahrungen teilzuhaben, Beziehungen zum eigenen Leben erkennen, Impulse zur Auseinandersetzung und Veränderung aufzugreifen...

3.3.2 Beispiel 2: Erschließung der Symbole

Das Symbol ist die Sprache der Religion – konstatiert bündig Paul Tillich. Eine erfahrungsbezogene Interpretation theologischer Inhalte, biblischer Sprache zumal, ist auf ein sicheres Symbolverständnis angewiesen. Hier nur einige ganz knappe Hinweise.

Symbole verdichten in einzigartiger Weise menschliche Grunderfahrungen und bringen sie in einem ganzheitlichen Wahrnehmungs- und Verstehensprozess in Kraft. Sie teilen nicht einfach Inhalte mit, sondern stimulieren die Tiefenschichten der Psyche.

Symbolbezogene Auslegung biblischer Überlieferung kann Tiefenschichten der Texte aufschließen, verborgenen Strebungen, heilsamen Erfahrungen nachspüren, sie für uns heute fruchtbar werden lassen.

Dafür ist eine symbolhermeneutische Kompetenz und sicherer Umgang mit entsprechenden Erschließungsmethoden nötig.

Insgesamt erkenne ich im Zusammenhang von Schritt 3 die Aufgabe, die Aufmerksamkeit deutlicher auf die Ausbildung hermeneutischer Qualifikationen zu legen; die StudentInnen sollten am Ende des Studiums fähig sein, selbständig die wichtigsten fachbezogenen Inhalte und Aufgaben von Theologie und Religionspädagogik so zu bearbeiten, dass sie als Orientierungsangebote für Glauben und Leben aufscheinen können.

Zur Ausbildung einer solchen hermeneutischen Kompetenz gehören u.a. folgende Arbeitsgänge:

- „aufschlussreich“ lernen durch den Erwerb von (fachbezogenen) Erschließungsmethoden („Schlüsseln“);
- „aufschlussreich“ arbeiten durch Anwendung und Übung dieser Methoden;
- „aufschlussreich“ denken durch Übertragung der „Schlüssel“ auf andere Gegenstände/Problemfelder;

– „aufschlussreich“ planen durch Einbeziehung der „Schlüssel“ in die Unterrichtsplanung.

3.4 *Vierter Schritt: Den Text erfahrungsbezogen aneignen*

Dieser Schritt versucht wieder den Schritt aus der Distanz in die Nähe.

3.4.1 Auf die eigene Person bezogen

Es kommt darauf an, erkannte und erarbeitete neue Erfahrungen und Erkenntnisse auf die eigene Existenz zu beziehen und in ihr Gestalt werden zu lassen. Das soll auf dem Wege einer ganzheitlichen Aneignung geschehen; deshalb überwiegen kreative Verfahren. Sie sind nicht methodische Spielereien, sondern möchten bewirken, dass die Teilnehmer nicht nur auf kognitiver Ebene angesprochen, sondern alle seelischen Kräfte wie Phantasie, Intuition, kreative und manuelle Fähigkeiten aktiviert werden.

Die Studenten drücken mit Farben, Formen, Materialien, mit Tanz, Spiel oder Wort Gefühle und Erfahrungen aus, die der Text evoziert hat. Das kann wieder neue Erfahrungen hervorbringen, die im Gespräch – ohne gegenseitige Wertung! – ausgetauscht und vertieft werden.

3.4.2 Auf die öffentliche Gestaltung des Glaubens bezogen

Im vierten Schritt soll es keinesfalls bei der Verleiblichung des Textes im persönlichen Lebensbereich bleiben; gerade angesichts der auch bei Studenten überdeutlich spürbaren Tendenz zum Rückzug in die private Innerlichkeit ist es nötig, die öffentliche Dimension des Glaubens immer wieder bewusst wahrzunehmen. Im Bezug auf das Thema „Klagepsalm“ könnte überlegt werden, welche Bedeutung für die Praxis einer Gemeinde ein reflektierter Umgang mit dem Seufzen der Leidenden im Gottesdienst haben könnte: Kann man es bei der oft unverbindlichen Fürbitte belassen – oder ist tätige Praxis gefragt?

3.5 *Fünfter Schritt: Erste Unterrichtsideen entwickeln*

Hier geht es nicht um detaillierte Unterrichtsplanung – diese wird ja in speziellen Ausbildungsveranstaltungen angeboten –, sondern darum, den Rahmen und die Richtung bewusst zu machen, in dem die Ausbildung geschieht: Fähig werden, Kinder und Jugendliche helfend und fördernd auf ihrem Weg zu begleiten, das ist das Ziel.

Die StudentInnen reflektieren noch einmal, was ihnen selbst in den bisherigen Arbeitsschritten aufgegangen und wichtig geworden ist und denken darüber nach, was Schüler daran für sich lernen könnten – Ingo Baldermann nennt dies: das Didaktisch Notwendige; ich schlage vor, von Lernchancen zu sprechen.

Gerade am Anfang des Studiums sollten begleitete Kontakte zu Schülern angeboten werden, um die Praxis-Perspektive in Erfahrung zu bringen.

4. Lehrerausbildung als personales Geschehen

Im Zusammenhang dieses lebensbezogenen Theologie-Treibens ist nun auch die Bedeutung der Personen im Ausbildungsprozess zu bedenken:

Über Curricula wird ja immer viel verhandelt. Dabei fällt mir auf, dass die am Lernprozess Beteiligten eigentlich meistens nur undeutlich ins Spiel kommen. Ich kann dies im engen Rahmen eines Referats beinahe nur als Problemanzeige formulieren ... aber ein solcher Anlass hat ja auch die Funktion, Forschungsaufgaben zu benennen, vielleicht auch Arbeitsvorhaben anzuregen.

Dabei hatten wir die Fragen schon einmal aufgeworfen: In den 70er Jahren wurden als „Curriculum-Determinanten“ aufgeführt: Schüler – Inhalte – Gesellschaft (interessanter Weise kamen die Lehrer hier meist nicht vor – allenfalls als „Vermittlungsagenten“).

Ich glaube, diese Sichtweise ist nicht richtig; denn in diesem Kontext wurde Lernen weitgehend als „operationalisierbarer“ Prozess aufgefasst, in dem Schüler neben den Inhalten und „Gesellschaft“ eben als „Curriculumdeterminanten“ begriffen wurden, weniger als Menschen.

Die hier skizzierten Sichtweisen scheinen mir auch in der heutigen Ausbildungsarbeit noch nicht ganz abgelegt zu sein. Aber: die Schüler und Studenten sind nicht einfach – wie man einmal formulierte – Adressaten unserer Bemühungen – noch sind wir einfach Absender wissenschaftlicher Botschaften.

Religionsunterricht, religiöse Erziehung hat mit Menschen zu tun; unsere Arbeit ist eingebettet in ein Geflecht von Menschen (Lehrer/Studenten – Schüler/Kinder, Jugendliche, – Ausbilder/wir). Sie alle sind an einem Lernprozess beteiligt, der letztlich nur als Ganzes, als unteilbarer Prozess zu begreifen ist.

Fangen wir bei unseren unmittelbaren Partnern an, den *Studenten* (einige Beobachtungen hatte ich ja schon eingangs genannt)!

Ich denke, zu unseren Ausbildungspflichten gehört auch das Angebot, die Person als Religionslehrer auszubilden. Dazu leistet die Übung elementarer Theologie gute Beiträge. Denn sie

- leitet zum bewussten, aufmerksamen Leben an;
- kann die Abkoppelung der Theologie vom Leben hindern und deren Integration fördern;
- kann angstfreie Kommunikation fördern und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Glaubensverständnis anregen;
- kann Plausibilität im Blick auf wissenschaftliche Theologie aufbauen;
- qualifiziert zu einem erfahrungsnahen Religionsunterricht;
- ...

Damit sind wir schon bei den *Schülern*.

Letztlich sind es doch allein die Kinder, die Jugendlichen, auf die sich unser Interesse zu richten hat: Wer sind sie? Was ist wichtig, damit sie – mit unserer Hilfe – vorangehen können im Leben und Glauben? Was können sie – unter den eingeschränkten und einschränkenden Bedingungen schulischen Arbeitens – für sich lernen?

Allerdings: Sie brauchen Zeit, bis sie solche Angebote wahrnehmen können. Ein erfahrungsnaher Religionsunterricht, der von elementaren Fragen ausgeht, passt oft nicht zu ihrer mitgebrachten Sicht von Religion und Religions-

unterricht. Ich habe den Eindruck: Kinder und Jugendliche sind die traditionellen Theologen. Das ist im Zeichen schwindender religiöser Sozialisation auch kein Wunder. In einem Kriminalroman des italienischen Autorenduos Fruttero & Lucentini las ich die hübschen Sätze: „Wie viele nichtreligiöse Menschen sah er Gott mit orthodoxen Augen, ganz ohne Schatten und Schattierungen; er stellte sich Ihn (und warum auch nicht, da er nicht gläubig war) nach traditioneller Weise vor – mit weißem Bart und erhobenem Zeigefinger, von Wölkchen und Engeln umgeben. Und die Gläubigen gleichen sich alle, wie die Japaner“!³

Und *wir selbst*?

Zunächst einmal stehen wir nach meiner Erfahrung dem Prozess einer elementaren Theologie im Weg; denn wir haben ja in unserer eigenen Ausbildung eine ganze andere Art von Theologie erlernt und in vielen Berufsjahren nachhaltig trainiert. Ich bringe mit meiner erlernten Weise, Theologie zu treiben, Attribute ins Spiel wie: Besitzergreifend, konstatierend, verfügend, ab- und ausgrenzend. Wir müssen daher manches verlernen und anderes neu lernen.

Uns wird zgedacht, nicht mehr nur unsere wissenschaftlichen Inhalte zu vermitteln – das bleibt natürlich eine zentrale Aufgabe – sondern mit den „Auszubildenden“ einen Weg zu gehen, ganz im Sinne der Forderung: Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes.

Allerdings steht nicht von vornherein fest, wie der Weg verläuft und wohin er führt. Ich habe dies als anstößig, neue Sichtweisen anstoßend und damit ungewohnlich produktiv und fördernd erfahren.

5. Konkretionen

Wie lassen sich diese Ideen elementarer Theologie in der Ausbildungspraxis konkretisieren? Ich nenne drei Formen.

5.1 Elementares theologisches Denken als eigener Veranstaltungstyp

Manche Ausbildungsveranstaltungen konzipiere ich im Ganzen als Einführungen und Übungen in elementarer Theologie.

Beispiel:

Veranstaltung „Einführung in die Theologie“

Thematische Leitlinie: Glück

1. Einheit: Grunderfahrung

- Freie Assoziationen
- Interviews
- Trivialkultur (Schlager; Werbung ...)
- Dichtung, Kunst ...

2. Einheit: Deutung im Glauben

- „Glück vor Gott“ – „Glück im Sinne Gottes“ ... Freie Assoziationen

³ Aus: *Fruttero & Lucentini, Wie weit ist die Nacht?* Serie Piper 2508., S. 15.

– Religiöse Lieder, Dichtung, Kunst zum Thema

– Bibel

– „Glück“ in Religionen ...

3. Theologische Interpretation

– Exegese

– Geschichte

– Systematische Theologie

(Jeweils verbunden mit Einführungen in Fragestellungen und Methoden der Disziplinen)

4. Erfahrungsbezogene Aneignung

– Symbolgestaltungen

– Symbolhandlungen

– Verfremdungen

– Kreatives Schreiben

5. Unterrichtsideen

– Kontakte mit Kindern/Jugendlichen

– Lernchancen

– Unterrichtsbausteine

Mir ist bei dieser Veranstaltung wichtig, dass die Studenten gleich zu Beginn des Studiums in Sichtweisen und Methoden elementaren theologischen Denkens eingeführt werden.

Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass dies auch gelingt, ist die durchgehende Reflexion der einzelnen Schritte unter hermeneutischem Aspekt – nur so kann sich hermeneutische Kompetenz bei den Studenten aufbauen.

5.2 Elementares theologisches Denken als Teilthema von Ausbildungsveranstaltungen

Nicht bei allen Veranstaltungen bietet sich die durchgehende Planung anhand der genannten fünf Schritte an. Aber manche Teilthemen eignen sich sehr gut für elementares theologisches Denken.

Dies ist mir wichtig, damit der Ansatz sich nicht nur in ausgewählten Veranstaltungen zeigt, sondern sich immer wieder bewähren und auch eingübt werden kann.

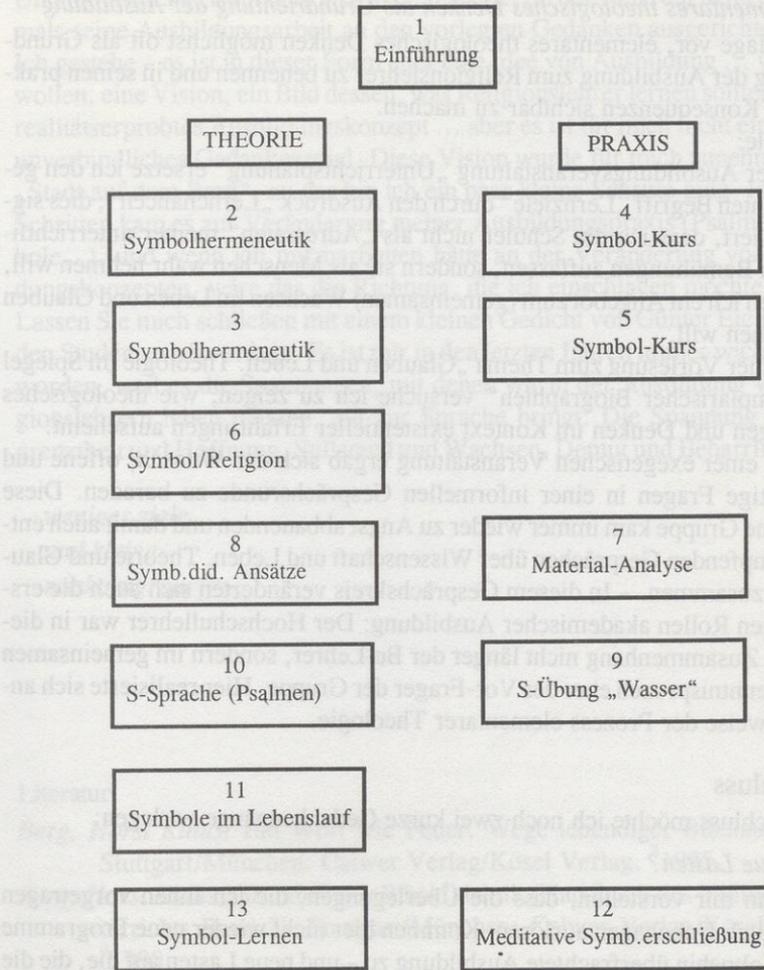
Beispiel 1:

Ein Hauptseminar zur *Symboldidaktik* war so aufgebaut (siehe Grafik folgende Seite):

Anlage einer Einzelsitzung:

Praktische Einführung: Symbolinszenierung (teilnehmerorientiert)

Thematische Durchführung der Sitzung

*Beispiel 2:*

Die Ursprungsgeschichtliche Sichtweise und Methode, die ja eine tragende Säule des Ansatzes ist, kann bei vielen Themen angewendet und vertieft werden; hierfür bieten sich nicht nur exegetische Ausbildungsangebote an, sondern auch geschichtliche Themen, nicht zuletzt auch bei der Beschäftigung mit Kunst. (Praxisbeispiel: Berg/Weber, 1998)

Beispiel 3:

Ich denke, wenn man dem Vorschlag zustimmt, die theologisch-religionspädagogische Ausbildung insgesamt deutlicher auf die Vermittlung hermeneutischer Qualifikationen auszurichten (s.o.), ist die verstärkte Einrichtung „aufschlussreicher“ Ausbildungsveranstaltungen zu erwägen; ich denke an Trainingskurse beispielsweise in Hermeneutik, Symbolerschließung, Korrelation.

5.3 Elementares theologisches Denken als Grundrichtung der Ausbildung

Ich schlage vor, elementares theologisches Denken möglichst oft als Grundrichtung der Ausbildung zum Religionslehrer zu benennen und in seinen praktischen Konsequenzen sichtbar zu machen.

Beispiele:

- In der Ausbildungsveranstaltung „Unterrichtsplanung“ ersetze ich den gewohnten Begriff „Lernziele“ durch den Ausdruck „Lernchancen“; dies signalisiert, dass ich die Schüler nicht als „Adressaten“ meiner unterrichtlichen Bemühungen auffassen, sondern sie als Menschen wahr nehmen will, denen ich ein Angebot zum (gemeinsamen) Wachsen im Leben und Glauben machen will.
- In einer Vorlesung zum Thema „Glauben und Leben. Theologie im Spiegel exemplarischer Biographien“ versuche ich zu zeigen, wie theologisches Fragen und Denken im Kontext existentieller Erfahrungen aufscheint.
- Aus einer exegetischen Veranstaltung ergab sich der Wunsch, offene und strittige Fragen in einer informellen Gesprächsrunde zu bereden. Diese kleine Gruppe kam immer wieder zu Angst abbauenden und damit auch entkrampfenden Gesprächen über Wissenschaft und Leben, Theorie und Glauben zusammen. – In diesem Gesprächskreis veränderten sich auch die erstarrten Rollen akademischer Ausbildung: Der Hochschullehrer war in diesem Zusammenhang nicht länger der Be-Lehrer, sondern im gemeinsamen Erkenntnisprozeß eher der Vor-Frager der Gruppe. Hier realisierte sich ansatzweise der Prozess elementarer Theologie.

6. Schluss

Zum Schluss möchte ich noch zwei kurze Gedankengänge vorlegen:

6.1 Neue Lasten?

Ich kann mir vorstellen, dass die Überlegungen, die ich Ihnen vorgetragen habe, auch Unbehagen auslösen: Kommen hier nicht wieder neue Programme auf die ohnehin überfrachtete Ausbildung zu – und neue Lasten auf die, die die Ausbildung tragen?

Ich wollte verdeutlichen, dass es nicht darum geht, den bisherigen Ausbildungsinhalten neue hinzuzufügen, sondern ich wollte eine veränderte Sichtweise vorschlagen. Im Blick auf die bisher vorgegebenen Inhalte sehe ich eher Chancen der Konzentration, indem die Themen auf ihren exemplarischen Charakter (Schlüsselaspekt) geprüft werden, auf ihre Qualität, neue Lernprozesse anzustoßen, auf ihre Fähigkeit, vernetzendes Denken anzustoßen.

Für mich selbst habe ich diese Versuche nicht als zusätzliche Beschwerde wahrgenommen, sondern als entlastend, anregend, ermutigend.

6.2 Und der Praxisbezug?

Ich kann mir ganz gut vorstellen, dass jetzt manche denken: Was hat das alles mit der konkreten Ausbildungssituation zu tun, in der wir ja alle auch nicht selten eher Frust als Lust erfahren?

Und möglicherweise fragen sich auch manche, ob der Referent denn selbst jemals seine Ausbildungsarbeit an den vorliegenden Gedanken ausgerichtet habe. Ich gestehe – es ist in dieser Form eher eine Idee von Ausbildung ... wenn Sie wollen, eine Vision, ein Bild dessen, was Religionslehrer lernen sollten, als ein realitätserprobtes Ausbildungskonzept ... aber es ist für mich nicht einfach ein unverbindliches Gedankenspiel. Diese Vision wurde für mich zunehmend zur „Stadt auf dem Berg“, zu der hin ich ein paar kleine Schritte ging. In kleinen Schritten kam es zur Veränderung meiner Ausbildungspraxis (Psalmen; Symbole...), und wenn ich mitzuarbeiten hätte an der Veränderung von Ausbildungskonzepten, wäre das die Richtung, die ich einschlagen möchte.

Lassen Sie mich schließen mit einem kleinen Gedicht von Günter Eich, das ich den Studenten oft vorsage. Es ist mir in den letzten Jahren immer wichtiger geworden, weil es die Spannungen, mit denen wir in der Ausbildung von Religionslehrern leben müssen, gut zur Sprache bringt: Die Spannung von Begrenztheit und Hoffnung, Stillstand und Wachsen, Demut und Beharrlichkeit:

weniger ziele
und kleine
reiskorngroß.

Literatur:

- Berg, Horst Klaus*, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung. Stuttgart/München: Calwer Verlag/Kösel Verlag. ³1995
- Berg, Horst Klaus*, Grundriß der Bibeldidaktik (Handbuch des biblischen Unterrichts Band 2). Stuttgart/München: Calwer Verlag/Kösel Verlag. ²1998.
- Berg, Horst Klaus*, Beten – Gedanken zu einem mehrdimensionalen Verständnis. In: ru 1991 (Heft 3), S. 85-88.
- Berg, Sigrid*, Kreative Bibelarbeit in Gruppen. 16 Vorschläge. München/Stuttgart: Kösel Verlag/Calwer Verlag. ³1998
- Berg, Horst Klaus*, Erfahrungsbezogene Zugänge zur biblischen Überlieferung. Hermeneutische und didaktische Erwägungen, Konsequenzen für die Ausbildung. In: *Lachmann, R.; Ruppert, G. (Hg.)*, Theologie und ihre Didaktik. Würzburg: Stephans-Buchhandlung. 1997. S. 63-90
- Berg, Horst Klaus/ Weber, Ulrike*, Ostern – In Bildern Spuren des Neuen Lebens entdecken (Freiarbeit Religion 3). Kösel Verlag/Calwer Verlag. München/Stuttgart 1998
- Fruttero & Lucentini*, Wie weit ist die Nacht? Serie Piper 2508.

