

Christoph Bizer

Der dogmatische Religionsunterricht: Gottes Wort als Möglichkeit denken lehren

Besprechung von *Fritz Krotz*, *Die religionspädagogische Neubessinnung. Zur Rezeption der Theologie Karl Barths in den Jahren 1924-1933* (GTA 23), Göttingen 1982 (268 S.)

1. Wer in religionspädagogischen Examina als Prüfer unerwartet nach der Entwicklung der deutschen Religionspädagogik in den letzten acht Jahrzehnten fragen würde, stieße immer wieder auf dasselbe Surrogat eines »Geschichtsbildes«: Wie mit Paukenschlägen habe das moderne Nachdenken über den Religionsunterricht mit sogenannten »religionspädagogischen Konzeptionen« um 1970 begonnen. Bis dahin habe sozusagen das Mittelalter geherrscht, zusammenfassend am besten darzustellen an zwei Buchtiteln von Helmuth Kittel, der seinerseits — das würde auf Nachfrage sicher bereitwillig eingeräumt — liberale Tendenzen ablöste, die in der Finsternis der Vorzeit für kurze Zeit aufgeleuchtet hätten.

Der Kandidat, der mit diesem Geschichtsbild lebt, ist Erbe und Opfer einer Generation religionspädagogischer Matadoren, die im Bewußtsein eines neuen Aufbruchs das Alte hinter sich ließen und in neuer Wahrnehmung von Welt — vor bald zwanzig Jahren — die zu unterrichtende Religion neuzumachen versprochen. Sie haben sich für diesen Aufbruch auch aus der Enge der eigenen religiösen Vergangenheit befreien müssen. In maßloser Überschätzung seiner Bedeutung wurde H. Kittel in diesem Kontext in den Rang eines Übervaters erhoben, der sich im Befreiungsakt bequem — »ermorden« ließ. Dieser Befreiungsakt zeitigte gegenüber der (eigenen) Vergangenheit eine Geschichtskonstruktion, welche vor möglichen Einsparungen aus der religionspädagogischen Wissenschaftstradition schützen sollte: Möglicherweise wäre von den perhorreszierten Gründen dafür, den geerbten Gottesdienst, den dreieinigen Gott, die Christologie, die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium unterrichtlich zu bedenken und sich den obsoleten dogmatischen Denkfikturen religionspädagogisch zu stellen, doch eine stärkere Nötigung ausgegangen, als die damals gegenwärtige »Lebenswelt« zugestehen wollte.

Der vermutete Verdruss des Prüfers signalisiert, daß sich das ideologische Konstrukt zur »Bewältigung« der eigenen Wissenschaftstradition inzwischen verselbständigt hat; es hat die Diskussionslage, der es sich

einstmals verdankte, zäh überlebt und dient gerade noch jener geistigen Trägheit, der die Vergangenheit sowieso nichts anderes als Lernstoff ist. Der beklagte Befund ist ein Zeichen dafür, daß die Selbstreflexion der Religionspädagogik an ihrer eigenen Geschichte — auf die Breite des religionspädagogischen Arbeitsfeldes gesehen — lange Zeit gar nicht gepflegt wurde und immer noch zu wünschen übrig läßt.

Zum wenigsten liegt dieser Sachverhalt daran, daß etwa keine einschlägigen Bücher vorgelegen hätten. Für das geschichtliche Selbstverständnis der Religionspädagogik entscheidend sind die zwanziger Jahre bis 1933, samt ihrer Vorgeschichte vor 1914. Waren doch nach 1919 religionspädagogisch bis heute wirksame konstitutive Faktoren zu verarbeiten: die neue gesellschaftliche und rechtliche Stellung der Kirche im demokratischen Staat; der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht; die Reformpädagogik in den theoretischen und schulpraktischen Auswirkungen; generell die offenkundig gewordene Problematik des »Kulturprotestantismus« und die Anfänge der »dialektischen« Theologie. Religionspädagogisch waren diesem Zeitraum um 1970 herum bereits beachtliche Monographien gewidmet worden. P.C. Bloth hatte 1968 für die historische Rückfrage nach dem »Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts« »in den Schulen Preußens« mit dem Blick für das wesentliche Detail und für historische Kontinuitäten eine verlässliche Grundlage geschaffen.¹ 1959 war für E. Reimers die Frage nach der Lutherrezeption der Gesichtspunkt gewesen, unter dem sich ihm das evangelische Erziehungsdenken seit 1926 erschlossen hatte.² Im Aufsehen zu Karl Barth und ganz in seinem Bann hatte J. Fangmeier 1964 einen breiten Materialbestand zur Frage nach dem Verhältnis von Karl Barth und der Pädagogik gesammelt.³ Deutlich in dem Interesse, sich religionspädagogisch vom Begriff der Verkündigung zu befreien, hatte R. Dross gleichzeitig eine Untersuchung der Literatur von 1926 an vorgenommen.⁴ 1970 erhellte H. Schilling die Bedingungen für die Entstehung von Religionspädagogik im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts.⁵ Aber auch die Spezialuntersuchung von L.-L. Herkenrath über die Pädagogik von M.v. Tiling gehört in diesen Zusammenhang.⁶ Mit dieser Aufzählung sind zugleich die wichtigsten Gewährleute der Arbeit von F. Krotz genannt, durch die 1982 die historische Rückbesinnung der Religionspädagogik auf den Zeitraum von 1924-1933 wiederaufgenommen wird.

2. Für das Verständnis der »religionspädagogischen Neubesinnung« als einer Bewegung eigener Art kann sich Krotz (13.15f) auf Hinweise bei O. Hammelsbeck und Bloth beziehen. Hammelsbeck hatte 1939/1947 rückblickend in jenem evangelischen Widerstand gegen die (libe-

1 P.C. Bloth, *Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus* (PF 37), Heidelberg 1968.

2 E. Reimers, *Recht und Grenzen einer Berufung auf Luther in den neueren Bemühungen um eine evangelische Erziehung* (Göttinger Studien zur Pädagogik, N.F. 5), Weinheim o.J. (1959).

3 J. Fangmeier, *Erziehung in Zeugenschaft. Karl Barth und die Pädagogik* (BSHST 5), Zürich 1964.

4 R. Dross, *Religionsunterricht und Verkündigung. Systematische Begründungen der katechetischen Praxis seit der Dialektischen Theologie*, Hamburg 1964.

5 H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf 1970. Das Buch ist hier wegen der Teile A und B (19-154) zu nennen.

6 L.-L. Herkenrath, *Politik, Theologie und Erziehung. Untersuchungen zu Magdalene von Tilings Pädagogik* (PF 50), Heidelberg 1972.

ralen) Preußischen Richtlinien von 1922, der dann 1929 in G. Bohnes Programmschrift »Das Wort Gottes und der Unterricht« kulminierte, eine erste »Etappe« gesehen, der als zweite das Programm »Kirche in der Schule« (Martin Rang) mit Notwendigkeit gefolgt sei.⁷ Wenn Hammelsbeck diese Phase im Schema von »damals schon — aber noch nicht« in eigenem Interesse in eine sachlogische Abfolge eingeordnet hatte, war faktisch der eigenständige Charakter jener ersten Phase zugestanden. Bloth bestimmte dann diese Eigenständigkeit auch im Verhältnis zur Theologie Barths: Religionspädagogisch habe nicht die dialektische Theologie den Angriff auf den »Kulturkompromiß zwischen Staat und Kirche« bestimmt, sondern umgekehrt hätten sich einzelne Religionspädagogen »der noch unfertigen, weil nur 'grundsätzlichen' Waffen dieser Theologie« für ihren eigenen »Kampf« versichert.⁸ Je schärfer das Profil der religionspädagogischen Neubesinnung heraustritt, desto deutlicher wird erkennbar, daß die »Evangelische Unterweisung« nach 1945 mit der dialektischen Theologie, mit der religionspädagogischen Neubesinnung und dem Programm »Kirche in der Schule« heterogene Elemente miteinander verbinden wollte.

Krotz macht sein diesbezügliches Interesse deutlich, indem er Kittel (1947) in einen Vergleich mit O. Dibelius (1921, damals maßgeblich für die Schulpolitik des Preußischen Oberkirchenrats) stellt und bei beiden das Interesse der Religionspädagogik an der Kirche als schulpolitisch vorweg feststehend und deshalb pädagogisch nicht vermittelbar ausmacht. D.h. als »Verdacht« gegen Kittel gewandt: »... daß die Religionspädagogik (sc. Kittels) diese Theologie (sc. Barths) nur dazu benutzt habe, mit viel Rhetorik ein neues Bewußtsein ihrer selbst vorzugeben«. Damit gerät »auch der Einfluß der Reformpädagogik auf die in Frage stehende Entwicklung ins Zwielficht«, weil sie »die Religionspädagogik nicht dazu anhalten konnte, ihre kirchlichen Vorgaben pädagogisch zu verantworten« (31).

Die religionspädagogische Neubesinnung sieht die Aufgabe des Religionsunterrichts in der »Verkündigung« des Wortes Gottes. Der Terminus »Verkündigung« meint einen bestimmten Inhalt (die Gnade Gottes in Jesus Christus), der extra nos gegeben und folglich nicht durch menschliche Seelenkräfte erreichbar ist; damit scheint die Unverfügbarkeit des Wortes Gottes gewahrt. »Verkündigung« signalisiert ein Pathos theologischer Sachlichkeit, die sich ihrem Inhalt unterrichtlich stellt, und bezieht sich, da Verkündigung ihre Adressaten betrifft, gleichwohl — reformpädagogisch — auf das »Leben«, ohne sich dem inkriminierten reformpädagogischen Idealismus ausliefern zu wollen.

Verkündigung als lebendiger Vorgang ist unterrichtlich nur so zu denken, daß sie an der Aufgabe der *Erziehung* teil hat. Die religionspädagogische Neubesinnung besinnt sich in ihren theoretischen Beiträgen auf

7 O. Hammelsbeck, *Der kirchliche Unterricht. Aufgabe — Umfang — Einheit*, München (1939) ²1947, 53ff.

8 Bloth, a.a.O., 228.

evangelische Erziehung: Die Unverfügbarkeit des Wortes Gottes kann nur der Glaube respektieren, und nur insofern sie vom Glauben respektiert wird, kann Verkündigung inhaltlich zur Vergebung aus Gottes Wort werden. Der erzieherisch zu fordernde und zu leistende Respekt des Glaubens und die freie Lebendigkeit des Gotteswortes sind eine religionspädagogische Deklination der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium und setzen mithin K. Holl voraus — mit allen theologischen Folgeproblemen.

Über diesen Grundansatz herrscht auf beiden Seiten der Neubesinnung, bei »dialektischen Religionspädagogen« (wie H. Wienhold, K. Jarausch, G. Bohne, M.v. Tiling, M. Doerne) wie bei den »evangelischen Pädagogen« (wie F. Delekat, W. Koepp, H. Schreiner, K. Frör), Einverständnis (115f).

3. Eine der großen Stärken der Krotzschen Untersuchung liegt in den prägnanten und subtilen systematischen Analysen zu den einzelnen Ansätzen.⁹ Der Leser, der sich nicht die Mühe macht, die einzelnen Quellschriften neben sich zu legen, die Belege nachzuschlagen und die Argumentationen am Original nachzuvollziehen, bringt sich selbst um Konkretion und Anschauung. Die Scharfsinnigkeit mancher logischer Operationen, die in den Feinheiten naturgemäß um Interpolationen nicht herumkommen, mag dabei in Einzelfällen den Verdacht der Spekulation auf sich ziehen. Mir scheint diese Art des nachgehenden analytischen Arbeitens unausgesprochen auf dem Zutrauen zur normativen Kraft des richtigen dogmatischen Gedankens aufzuruhen, so daß der Autor für jeden einzelnen Gedankenschritt von sich und dem Leser die Last des Denkens als sittlichen Einsatz fordern muß.

Ich verstehe den Ansatz der Arbeitsweise von Krotz folgendermaßen: Die Autoren der religionspädagogischen Neubesinnung versuchen, die unverfügbare Wirklichkeit Gottes auf Erziehung und Schule zu beziehen. Wenn ihre Entwürfe zu ihrer Zeit und angesichts der weiteren Entwicklung (1933!) dem Anspruch auf stimmige Praxis nicht gerecht geworden sind, dann stellt das noch für heutiges theologisches Denken eine Anfechtung dar, weil nicht sein darf, daß theologisches/religionspädagogisches Denken — von seinem Inhalt her — die Wirklichkeit von Unterricht und Schülern verfehlt. Um des heutigen Anspruchs willen muß im nachbuchstabieren festgestellt werden, wie die Schlinge geknüpft worden war, in der sich der Kollege damals verfangen hat. Was nicht »evangelisch« brauchbar war, auch im nachhinein gesehen, muß dogmatisch falsch konstruiert gewesen sein. Dem nicht nachzugehen hieße letztlich, den Anspruch von »Lehre« überhaupt aufzugeben. Die Krotzschen Analysen sind auf dem Hintergrund einer Solidarität aller

⁹ Um den Fortschritt in dieser Hinsicht zu ermessen, vergleiche man etwa die Bearbeitung von K. Frör bei Dross, a.a.O., 98ff und Krotz 170ff.

christlich Lehrenden, untereinander und auch mit den Unterrichteten, zu verstehen. Wem die Gedankenschritte von Krotz manchmal zu penibel erscheinen, lasse sich an diese Solidarität erinnern.

Die veranschlagte Wirklichkeit Gottes ist bei Krotz selbst die dem Gottlosen verheißene Rechtfertigung *sola gratia*. Sie stellt das systematische Kriterium in nuce für religionspädagogische Entwürfe dar, sowohl nach der inhaltlichen wie nach der formal-organisatorischen Seite. Dieses Kriterium wird für sich selbst nicht explizit entfaltet. Krotz' Fragestellung zielt jedoch durchgehend und beharrlich in allen Analysen auf die Punkte, an denen für das unterrichtliche Wahrnehmen der Gnade Gottes »Voraussetzungen« und »Bedingungen« angesetzt werden. Hätte das Buch ein Register (wie es sich gehört!), wären die methodisch gebrauchten Begriffe der »Voraussetzung« und »Bedingung« leicht als Schlüsselbegriffe der Analyse nachzuweisen.

Um diese methodische Struktur jetzt nur — wegen der unterschwelligen Aktualität für das gegenwärtige Gespräch über Erziehung — an K. Jarausch zu exemplifizieren: Der Nächste, an den der Lehrer gewiesen ist, ist der Schüler. Der Lehrer bleibt im Gehorsam des Worts, wenn er ganz für den Schüler da ist. Aber immer wieder sucht er vor der Klasse das Seine und entzieht sich dem Gehorsam. Er erfährt damit seine Lehrerwirklichkeit als persönliche Schuld. Diese macht ihn fähig, für seine Schüler aus der eigenen Angewiesenheit vom Evangelium unterrichtlich zu handeln, zu verkündigen.

Aber das kann weder heißen, daß er damit über das Gotteswort verfügt, noch daß seine Aufgabe in der Verkündigung etwa aufginge. Auf den Schüler gesehen setzt Verkündigung nicht die Anerkennung von Schuld intellektuell voraus, sondern erst einmal einen »Zustand der gemeinsamen Schularbeit« in der Klasse, in der »Lehrer und Schüler die abstrakte Scheinwelt eines leerlaufenden Unterrichtsbetriebes« verlassen »und sich in wirklichen Fragen und wirklichen Antworten« begegnen, so daß eine Nächsten- und Schulgemeinschaft erfahrbar wird. Der Pädagoge K. Jarausch fordert eine Gemeinschaftsordnung, gleichsam als göttliches Recht, das er als schulische Bedingung für die Erkenntnis des Evangeliums voraussetzt. Krotz: Im Ansatz ist die »Pädagogik aus Glauben« als »Gesetzespädagogik« konstruiert (132ff).

4. Das zentrale Interesse von Krotz gilt Karl Barth. Dadurch daß er die Autoren der religionspädagogischen Neubesinnung von ihrem systematischen Aufriß her erfaßt, ist für den Vergleich mit Barth die suggestive Kraft einzelner Anschauungen, Begriffe und Interessen aus der Gemeinsamkeit von Zeitgenossen gebrochen. Zwischen Barth und den Religionspädagogen tut sich eine tiefe Kluft auf. Das gilt auch und gerade für Bohne (136ff). In der »dialektischen« Gruppe der religionspädagogischen Neubesinnung ist der Einfluß von F. Gogarten greifbar, aber auch dies — was etwa v. Tiling angeht, die dessen Programmatik sträflich entdynamisiert — in Vergröberung.

Anhand des Materials von Fangmeier zeichnet Krotz das Verhältnis Barths zur Aufgabe christlichen Unterrichts von 1909 bis (im wesentlichen) zur Christlichen Dogmatik nach. Nach der frühen Abkehr von reformpädagogischen Tendenzen entwickelt sich Barths Ausrichtung kontinuierlich. Auf der systematischen Ebene identifiziert Krotz zu Recht die Konstitutionsbedingungen für Unterricht mit denen für »reine Lehre«, nicht ohne die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge offenzuhalten.

Die Religionspädagogen haben Barth in seinem systematischen Ansatz nicht rezipiert. Wer das religionspädagogische Programm der Verkündigung von Barth ableitet, übersieht, daß auch die Predigt bei Barth nicht als »Verkündigung« begriffen ist, sondern die Aufgabe hat, rein zu lehren (12.62ff). Die scheinbar entgegenstehende Bestimmung von E. Thurneysen, (Konfirmanden-)Unterricht sei wesentlich Verkündigung, akzentuiert im Bann der Fragestellung von Leben und Lehre erst einmal dies, daß die Belehrung dieses Unterrichts »am Leben der Schüler vorbei unmöglich« sei (84). Der Gedankengang des berühmten Vortrags von 1925 läßt die »Aufgabe« des Unterrichts — programmwidrig — in seiner »Begründung« aufgehen und verfehlt deshalb seine eigene Intention (91-94). Barths nüchterne Warnung, den Jugendunterricht als solchen »belehren« zu lassen, kann Krotz auch auf Thurneysen beziehen (84).

Für Barth geht es hier um die grundlegende homiletische Unterscheidung von Anspruch und Aufgabe der Predigt. Krotz entfaltet sie an der »Christlichen Dogmatik« (96ff): Die Predigt erhebt den Anspruch, Verkündigung zu sein. Ihre Aufgabe ist jedoch, rein — und das heißt zugleich: schriftgemäß — zu lehren. Es ist allein Gottes Sache, den Anspruch der sich ihrer Aufgabe stellenden Predigt zu erfüllen. Aber unter Ihrer Aufgabenstellung ist die Predigt als Menschenwort sozusagen »Arbeit«. Reine Lehre hat durch diese Unterscheidung sowohl in der Predigt als auch in der Dogmatik eine aufweisbare und handhabbare Gestalt: in der Predigt als ausgelegtes Schriftwort, in der Dogmatik als systematische Entfaltung des rechtmäßigen Inhalts christlicher Rede aufgrund der Schrift.

Hier erhält — in der Konsequenz — Unterricht tatsächlich einen Ort. Aufgrund der kategorial gedachten Offenbarung Gottes in der Schrift kann er an der kirchlichen Aufgabe und ihren konkreten Lösungsversuchen entfalten und unterrichtlich zur Disposition stellen, was christlich — als Lehre — Sache ist, ohne Gott und dem Glauben damit vorzugreifen. Unterricht, der sich an der Konstitution von Dogmatik konzeptionell orientiert, denkt die Möglichkeit, daß Gottes Wort Inhalt von Menschenworten ist.

Bei der Rekonstruktion der Barthschen Struktur von Dogmatik hat Krotz — implizit — den Unterricht im Blick. Deshalb muß er — seinem eigenen Ansatz folgend — auch in diesem Zusammenhang bohrend danach fragen, ob der Glaube (des Schülers) nicht auch in diesem Denkszusammenhang zur Voraussetzung des Systems werden muß. Hier liegt ja auch heute der stärkste Vorbehalt, sich auf Barth religionspädagogisch überhaupt einzulassen. Das Ergebnis: Das Denken, das »mit dem Begriff des Wortes Gottes dessen Möglichkeit denkt«, setzt das Glauben des Denkenden nicht voraus, sondern hat ihn »als Gottes Tat vor sich« (100).

5. Krotz verfolgte mit seiner Untersuchung ein doppeltes Ziel. Er wollte »mit der These einer Barthrezeption in der religionspädagogischen Neubesinnung aufräumen« und, »Versäumtes gleichsam nachholend, erheben, was von Barth denn für den Religionsunterricht zu gewinnen

wäre« (12). Die historisch-systematische Rekonstruktion bringt eine verschüttete und geschichtlich noch nicht abgegoltene¹⁰ Position zu Gehör (vgl. 180-187). Krotz stellt den dogmatischen Religionsunterricht als Position in den Bedingungen ihrer dogmatischen Konstitution dar, wohlge-merkt nicht als eine weitere »religionspädagogische Konzeption«. Damit ist eine Grundlage geschaffen, die Diskussion mit Barth wieder-aufzunehmen. Diese Diskussion zu führen war (für diesmal) nicht seine Sache; das ist auch nicht Aufgabe dieser Anzeige. Dennoch möchte ich zu guter Letzt an drei Punkten andeuten, wo sich meines Erachtens konzeptionelle Schwächen unserer Religionspädagogik im Spiegel des Barth'schen Denkens abzeichnen.

Da ist *einmal* die tendenzielle Ausrichtung unserer religionspädagogisch verantworteten Aktivitäten auf »Betroffenheit«. Ob das eine Betroffenheit durch das Gesetz Gottes zum Gehorsam oder durch die Not der Welt zu Engagement und richtiger Gesinnung ist, macht wenig Unterschied. Hier besteht eine greifbare Kontinuität zur religionspädagogischen Neubesinnung. Für Barth wäre derart bewirkter Gehorsam (Engagement, Gesinnung) »das für uns Problematische« (185), weil diese Wirkungsweise das »Werk« nicht die Frucht des heiligen Geistes sein läßt. Unsere konzeptionell angesteuerte Betroffenheit ist die Folge apologetischer Strategien, die legitimatorischen Druck auf den Unterricht damit weitergeben. »Lehre« hält auf Distanz und nimmt gleichwohl Situationen in sich auf.

Da ist *zum zweiten* das ungelöste Problem der Inhaltlichkeit jenes Unterrichts, der schulisch »Religion« lebendig machen soll und ebendies in der Schule nicht darf. Das ist eine Problembeschreibung, die auch als Skizze der Konstitution von »Lehre« gelesen werden kann, die ihre Inhaltlichkeit auf die Möglichkeit hin bedenkt, daß sie vom Geist Gottes erfüllt wird.

Und *zum dritten*: »Gottes Wort als Möglichkeit denken lehren« kann als Formel eines Lehrgangs verstanden werden, der in kognitiver Struktur Lernfortschritte erlaubt, Lernfortschritte an den Vorgaben der Bibel. Die daraus resultierende Perspektive auf die Bibel käme vielleicht aus den historistischen und subjektivistischen Aporien heraus.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an eine Liedzeile der DDR-Liedermacherin Bettina Wegener: »O Herr, so mach, daß es dich gibt!«¹¹ — »Gott als Möglichkeit denken lehren«; die Sängerin hat ein Ergebnis solchen Lernens vorweggenommen und ihm in einem Stoßgebet kommunikative Gestalt gegeben.

10 Überraschend und einleuchtend rückt bei Krotz (109f) Paul Schempp zum »religionspädagogischen« Vollstrecker Barth'scher Dogmatik auf. Er spricht ausdrücklich vom »dogmatischen Religionsunterricht« und hat seinen Ansatz noch nach dem Krieg in einer langjährigen Schulpraxis bewährt. Vgl. P. Schempp, *Gesammelte Aufsätze*, hg. v. E. Bizer, München 1960.

11 B. Wegener, *Die Kinder des Fleischers*. Schallplatte: Traurig bin ich sowieso, CBS 85133 (1981).