

Karl Barths Konfirmandenunterricht

Rezension von Jürgen Fangmeier (Hg.), Karl Barth. Konfirmandenunterricht 1909-1921. Karl Barth Gesamtausgabe 18, Zürich 1987 (XXXIV, 466 S., 4 Faks.-S.)

Die Vorbereitungshefte, die Karl Barth für seinen Vorkonfirmanden- und Konfirmandenunterricht in den Jahren zwischen 1909 und 1921 geführt hat, sind von J. Fangmeier ediert worden. Fangmeier konnte 13 Hefte auffinden. Ihren Text hat er mit großer Sorgfalt und Hingabe bearbeitet. Er hat viele Details zu belegen versucht. Dafür hat er vor allem aus der von Barth gelesenen Literatur und aus seinem Briefwechsel geschöpft.

Eine bedauerliche Lücke klafft zwischen 1911 und 1915, denn aus dieser Zeit fehlen die Hefte (vgl. das Vorwort XXI). In dieser Zeit aber liegen die Anfänge von Barths Hinwendung zum religiösen Sozialismus.

Eine erfreuliche Zugabe ist der Abdruck des Konfirmandenbüchleins, das Barth seinem Unterricht 1916/17 zugrunde legte (vgl. 154-184). Der Verfasser des »Gottesreichs« ist H. Bader, ein religiös-sozialer Züricher Pfarrer. Barth verwandte dieses Büchlein, obwohl er daran manches zu kritisieren hatte. Für Barths Begriff vom Christentum hatte hier die sozialistische Option die liberale Position noch nicht wirklich aufgebrochen und überwunden.

Auf einen umfassenden, einheitlichen und darum auch eindeutigen *Begriff* vom Christentum legte Barth aber Gewicht - als auf das Fundament und Kernstück einer Unterweisung. Das macht Barths Präparationen interessant. Aber es macht sie nicht einfach zu Vorarbeiten seiner akademischen Lehre. Vielmehr können die Unterrichtsvorbereitungen umgekehrt zeigen, wie sehr Lehre für Barth die Lernenden einbezieht, wie sehr sie den lebendigen Beziehungen Beachtung schenkt, in denen jene sich bewegen. Diese Beachtung wird man eine tätige nennen dürfen, wenn man an die Konflikte denkt, die Barth mit den Arbeitgebern seiner Konfirmanden auszutragen hat (vgl. 108f).

Das bleibt auch da so, wo es (jedenfalls von außen gesehen) weniger leicht erkennbar ist, wo sich die Unterweisung nicht so explizit an der Situation, an der Welt der Lernenden orientiert, weil sie sich für die »neue Welt« Gottes explizit auf die Bibel berufen muß. Im Lauf der Jahre wird die *biblische* Orientierung denn auch immer stärker. Das ist das zweite Merkmal von Barths Unterweisung. Die Hefte zeigen, wie der Gewinn der biblischen Orientierung mit der sozialistischen Option verknüpft ist. Barth orientiert sich mit wachsender Energie an der »Sache der Bibel«, und das heißt zuerst an ihrer Behauptung, daß sich Gott den Menschen präsent macht.

Deshalb ist es nicht nur für die gegenwärtige Situation wichtig, sondern es

entspricht Barth auch selbst, wenn man seinen Unterricht daraufhin befragt, was für ihn der Gegenstand (II) und was für ihn die Aufgabe der Unterweisung (III) ist. Zuerst also ist herauszustellen, daß Barth in seinen Heften didaktische Arbeit dokumentiert hat (I).

I

In immer neuen Anläufen klärt Barth, was seine Unterweisung den Konfirmanden vermitteln soll. Zwar darf man einen inhaltlichen Schwerpunkt bei Barth allemal erwarten. Aber man bringt sich um wichtige Einsichten, wenn man die inhaltlichen Aufstellungen nur für die »kleinen Anfänge« der Lehre eines »großen Kirchenlehrers« hält. Es geriete dann aus dem Blick, daß diese Lehre - Unterricht ist.

Barths Unterrichtshefte lassen die Entwicklung beobachten, die aus einem Parteigänger der liberalen Marburger Theologie einen religiös-sozial engagierten Pfarrer werden ließ, der über der Verantwortung für sein Reden und Handeln einen neuen Zugang zur Bibel gefunden hat. Er ist den Weg, der sich da auftrat, auch konsequent gegangen - um dann in dem (berühmt gewordenen) finsternen Turm zu landen, in dem er nach dem Glockenseil gegriffen hat... In dieser Entwicklung ist stets auch die praktische Ausrichtung Barths zu sehen.

Diese praktische Ausrichtung lag zunächst darin, daß Barth in der Konfirmandenarbeit eine Art Vorlesebuch Religion verwenden (vgl. z.B. 121ff), Bildbetrachtungen anstellen und üben (vgl. z.B. 318 und 327f) oder Konfirmanden zu freien Texten über ihre eigene Biographie anregen (vgl. 58) konnte; darüber hinaus förderte er das Gemeinschaftsleben, verlegte den Unterricht ins Freie (vgl. 149) und betrieb immer auch Konfirmandenelternarbeit (vgl. z.B. 108ff und 147ff). Methodisch ist Barth auf der reformpädagogischen Höhe der Zeit gewesen.

Aber das ist es nicht allein. Was brächte das alles, wenn es zwischen Glaube und Lernen keine wirkliche Beziehung gäbe? Diese Beziehung aber muß geknüpft werden! Um sie zu knüpfen, hat Barth seine Hefte geführt, und es ist die Ausarbeitung dieser Beziehung, die letztlich die »praktische Ausrichtung« ausmacht. Das ist es auch, was die Lektüre der Hefte für heutige Lehrer interessant macht, die Religionsunterricht erteilen. Die Beziehung von Glaube und Lernen tritt bei Barth nicht äußerlich zu (vorher ausgemachten) Glaubensinhalten hinzu, sondern ist im Unterrichtsgegenstand wesentlich angelegt. Indem die Lernenden den Unterrichtsgegenstand gegenständlich erfassen, finden sie Glaube und Lernen für sich verknüpft vor. Damit ist der Unterrichtsgegenstand didaktisch so strukturiert, daß er angeeignet werden kann, ohne die Selbstbestimmung der Person zu dispensieren. Das Lernen läßt das Glauben in der Selbstbestimmung der Person erfassen, und das Glauben bewahrt das Lernen als freies Verhalten zu einer Gegenständlichkeit.

Wie bringt der Gegenstand der Unterweisung für Barth Glauben und Lernen zusammen? Die Vorbereitungshefte zeigen: Zunächst bringt Barth den christlichen Glauben für sich selber immer neu zum Verständnis und dann auf den Begriff. Was er dabei herausbekommt, ist gewiß ganz subjektiv, sein eigenes Verständnis. Aber wer sich als Lehrender nicht auf sein eigenes Verständnis einlassen wollte, würde das Christentum - jedenfalls in den Augen von Schülern - zu etwas Willkürlichem machen. Je subjektiver und damit subjektiv redlicher die eigene Aneignung ist, desto größer wird die Gegen-

ständigkeit des christlichen Glaubens sein, der auf diese Weise Schülern begegnet. Dieser merkwürdig klingenden Einsicht soll noch weiter nachgegangen werden.

II

Die entscheidende Frage ist, wie überhaupt aus Glaubensinhalten Unterrichtsgegenstände werden. Wie *konstituiert* sich also der Gegenstand der christlichen Unterweisung? Um mit dieser Frage voranzukommen, greife ich ein Beispiel heraus. Ich verdeutliche die Konstitutionsbedingungen am Präparandenunterricht 1918/19 (vgl. 247-254).

Der knappe Entwurf geht an den Bitten des Vaterunsers entlang. Meist erläutern mehrere Merksätze eine Bitte, um dann selbst wieder von Bibelstellen erläutert zu werden. Die Merksätze folgen dabei einer Ordnung, die Auseinandersetzung und Aneignung ermöglicht. (Barth hat seine Merksätze seit 1910 den Konfirmanden ins Heft diktiert, vgl. 57: Die Leitsätze sind »nicht zum Auswendiglernen, sondern als Bügel zum Aufhängen für d. Gedächtnis« und zum »Nachlesen der Leitsätze u. der bibl. Abschnitte« da.)

Die erste Konstitutionsbedingung ist diese: Damit der Unterricht überhaupt in Gang kommt, muß eine Behauptung vorhanden sein. Barth stellt also Behauptungen auf, die sich im Blick auf das überlegen lassen, was für sie spricht, und im Blick auf das, was ihnen widerspricht. Sinn macht eine solche Behauptung dann, wenn man mit ihr immer auch schon das behauptet und behaupten kann, was den vorhandenen oder eingelegten Widerspruch überwinden kann. Behauptet wird so, daß der Widerspruch zuletzt gar nicht zählen wird.

Barth behauptet Gott als den Anfang, als das Einfache, als die Heimat und als den Ursprung aller Dinge. Er behauptet, daß das Wesen aller Dinge an ihren Ursprung erinnert und so auch »die Stimme unseres Herzens... sagt, daß auch unser Menschenleben eigentlich ein Stücklein Himmel ist« (247). Zugleich macht Barth ausdrücklich, wieviel dem widerspricht: »alles Wüste, das wir freilich auch sehen und hören« (ebd.). Doch dieser Widerspruch hat keinen Bestand. Da ist Jesus Christus vor, »durch den wir Gott unserm Vater ins Herz... sehen können: Es soll zum Vorschein kommen, daß die Welt Gott gehört...« (248).

Daß die Welt Gott gehört, war die Behauptung, mit der Barth eingesetzt hatte. Daß sich hinterher behaupten läßt, daß das zum Vorschein kommen wird, macht die Behauptung zu einer zuversichtlichen - im Blick auf Christus. Barth hat die Behauptung ja so aufgestellt oder gebildet, daß er mit ihrer Hilfe auf Jesus Christus hinweisen kann. In ihm liegt ihre Wahrheit. An ihm und an dem, was von ihm erzählt wird, d.h. zuletzt an der Bibel, ist sie zu überprüfen.

Nun setzt eine solche Behauptung Glauben voraus. Sie will auch wieder geglaubt werden. Aber nicht darauf verweist sie! Sie bezieht sich also insofern nicht auf sich selbst zurück. Sie will vielmehr wahr sein insoweit, als sie die Bibel verständlich macht. Sie will nicht wahr sein, weil sie geglaubt wird. Sie ist ja so gebildet, daß sie auf die Wahrheit in der Bibel hinweist.

»Die Bibel erzählt uns die große Geschichte, wie Gott sich durch seinen Sohn wieder hat finden lassen unter den Menschen... Unser eigenes Leben soll ein Stück von dieser Geschichte werden« (248f). Dieser Verweis auf die Bibel, die bezeugte Geschichte, der Christus hat mit Offenbarungspositivismus oder sonst einem Objektivismus wenig zu tun. Er hat im Gegenteil viel mit Subjekten und ihrer Bildung zu tun, mit Intersubjektivität also und deshalb mit der Beziehung zwischen Glauben und Lernen.

Wer eine Behauptung aufstellt oder bildet, die die biblisch erzählte Geschichte betrifft, tut das ja wohl, damit ein anderer diese Geschichte *als* eine sein Leben tragende Wahrheit zu verstehen anfangen kann. Anders als durch jemandes Behaupten wird niemandem die Wahrheit, die sein Leben trägt, zum Gegenstand seiner freien Auseinandersetzung werden können, also zum Gegenstand seines Lernens, durch das er »das Leben zu verstehen« anfängt. Bildungsarbeit fängt deshalb immer neu mit der Bildung solcher Behauptungen an. Denn sie machen den anderen die Bibel zum Gegenstand ihres Lernens, d.h. zum Unterrichtsgegenstand.

Wie aber können diese Behauptungen so gebildet sein, daß sie den Lernenden nicht willkürlich erscheinen? Zum einen steht dafür der Zusammenhang, in den sie gebracht werden. Zum anderen steht dafür die selbsttätige Aneignung, die sie anregen. Dieser Zusammenhang ist die zweite Konstitutionsbedingung dieses Gegenstands.

»Wir leben in einer vekehrten Welt« - das mag eine willkürliche Behauptung sein. Daß wir »das einfältige bei Gott sein verlernt« haben, daß es aber »dabei... Gott nicht bewenden« läßt, so daß Menschen »immer wieder... nach ihrer Heimat« fragen müssen, bis wirklich die Geschichte, die Gott anfängt, »durch seinen heiligen Geist« auch »in unser Leben hinein« weitergeht, das sind Aussagen, die einen Zusammenhang bilden (vgl. 249). Erst dieser Zusammenhang kann die biblische Geschichte als »meine« Geschichte vom »Heimkommen aus der Fremde« (251) verständlich machen.

Für den, der heimkommt, »fängt eine neue Zeit an«, in der »Gottes Wille nicht nur in der Verborgenheit des Himmels, sondern auch bei uns auf der Erde« geschieht. Während wir aber unseren Willen durchsetzen, leben wir in Wahrheit von Gottes »Geduld mit seinen Kindern«; und wir tun das, bis wir »selber merken, daß dieser Weg ein Holzweg ist« (250f).

Gerade der Zusammenhang bringt also deutlich heraus, daß Gott seine Geschichte mit »mir« nicht an meiner freien Entscheidung vorbei realisiert. Daß er diese vielmehr gerade herausfordert, ist das andere Merkmal, das die Bildung dieser Behauptungen erfüllen muß. Dann haftet den Behauptungen auch kein Schein von Willkür an.

Mehr als das darf man von den Erzählungen der Bibel nicht behaupten! Sie zielen immer auf die eigene Besinnung. Die Behauptung, »die Welt ist Gottes«, erspart einem diese Besinnung gerade nicht. Das soll sie auch nicht. Denn nur, »wer sich *recht* besinnt, merkt..., daß das Leben schön und einfach ist« (247).

Mehr darf man nicht behaupten. Mehr zu behaupten überspielt nicht nur das lernende Subjekt, es bringt dieses auch nicht vor den Gegenstand der christlichen Unterweisung, sondern versteckt diesen vielmehr hinter gedachten Notwendigkeiten. Notwendigkeiten aber heben den Gegenstand aus seiner Gegenständlichkeit heraus und überführen ihn in Erfahrungen, die man

vermeintlich mit sich selbst macht, während sie doch keiner anders hat denn als die Erfahrungen mit dem Gegenstand, die der Glaube macht.

Ein kleines Beispiel dafür bietet Barths Antwort auf die Frage, ob es menschenmöglich sei, Gottes Willen zu tun. Im Gleichnis Lk 15 liest Barth: Gottes verlorene Kinder können das nicht deshalb, weil sie eigentlich doch zum Vater gehören, sie können es, denn »das hat Jesus erkämpft« (251).

Das gilt gerade für die Didaktik: Wenn wir »mehr haben wollen, dann bekommen wir weniger« (vgl. 248). Darf die Unterweisung also weniger wollen, als Konfirmanden die Begegnung mit dem christlichen Glauben in seiner ihm eigenen, biblischen Gegenständlichkeit zu ermöglichen? Und darf die Unterweisung dann mehr sein wollen als eine auf die biblische Wahrheit bloß verweisende Behauptung? Wäre sie hier mehr und dort weniger, dann blieben die Konfirmanden in ihrer Besinnung mit sich allein.

III

Was Barth selbst über die *Aufgabe* des Unterrichts sagt, entspricht seinen Konstitutionsbedingungen. Es entspricht ihnen, obwohl Barth im Lauf der Kurse Unterschiedliches herausstellt.

In der Mitte steht die Aufgabe, Konfirmanden zu lehren, Gott als Ursprung ihres Lebens zu denken. Barth hat die Aufgabe nicht von Anfang an so formuliert. Denn sie so zu formulieren setzt die Gestalt voraus, die jene immer neu zu bildende Behauptung zwischen 1915 und 1918 gefunden hat: Vom Ursprung spricht Barth zuerst 1915, im Zusammenhang mit dem verlorenen Paradies (vgl. 125ff); dann gewinnt das Thema in der 1917/18 erarbeiteten Disposition ein eigenes Gewicht (vgl. 243ff), um in den folgenden drei Jahrgängen in einem eigenen Kapitel entfaltet zu werden (vgl. 258ff.316ff.366ff).

Wie ein Vorspiel zum Thema nimmt sich da aus, was Barth in den ersten Heften über die Aufgabe und das Ziel seines Unterrichts sagt. In Anlehnung an W. Herrmanns Terminologie spricht er von Glaubensgedanken, die der Unterricht anregen will, weil sie wiederum zum Leben, zur eigenen Erfahrung anleiten können (vgl. 61f). Der vermittelten Distanziertheit in dieser Aufgabenstellung auf der einen Seite entspricht auf der andern Seite die Betonung der eigenen Erfahrung und des eigenen Lebens: Barth bittet die Konfirmanden von Anfang an immer wieder um »Lernen von einander« (1). Denn »es handelt sich um Euch selbst, darum müßt Ihr selbst dabei sein, nicht bloß Ohren u. Kopf« (57).

Barth hat diese Seite der Aufgabe nicht irgendwann einfach beiseite gelassen: Die Unterweisung »geht also euch persönlich an... Darum müßt ihr auch persönlich dabei sein, nicht nur dabeisitzen« (112). 1915 sagt Barth das betont im Blick auf die zentrale Behauptung vom Kampf zwischen den zwei Welten, Gott und dem Bösen. Die Unterweisung kann ja nur eine »Anleitung« sein - »ich kann euch das siegreiche Leben nicht lehren, ihr müßt es selber ergreifen«, das »ist eine Aufgabe fürs Leben« (ebd.).

Barth stellt dem Lehren und Lernen das Leben gegenüber, damit die Aufgabe der Unterweisung dann wieder auf das Leben zurückbezogen werden kann. Ebenso setzt Barth dem Lernen und Denken Gott gegenüber, auf

dessen Seite das Leben gehört. Unterweisung kann es nur mit Denken über Gott zu tun haben, sie kann deshalb nur Vorbereitung sein. Barth hält das fest, weil daraus folgt, daß Glaube Geschenk Gottes ist (vgl. 55.302).

Weil es sich bei Gott um den Inhalt unseres Lebens (vgl. 58f.313f) und weil es sich bei der Welt Gottes um »unser aller Heimat« (148) handelt, will Barth Konfirmanden, die selbst mitdenken: »Es braucht... ihr Aufwachen und Mitmachen« (150).

Die Aufgabe, im Unterricht Gott denken zu lernen, ist also von zwei Seiten her begründet: Sie hat in der Eigenart des Handelns Gottes *und* in der Eigenart des Selbstverhältnisses ihren Grund, nämlich darin, daß Gott Sündern nachgeht, und darin, daß der Mensch (auch als Sünder) sich selbst entzogen bleibt. Die Aufgabenstellung ist also theologisch *und* pädagogisch begründet.

Diese doppelte Begründung findet man auch bei Barth; das sollte man nicht mutwillig bestreiten - etwa, weil Barth hier ein Gefälle sieht: In den Vorbereitungsheften tritt in größer werdender Klarheit heraus, daß das Gefälle von den theologisch zu den pädagogisch zu verantwortenden Gründen bedeutsam ist, um der unbegründbaren Tatsächlichkeit dessen Rechnung zu tragen, daß sich Menschen in ihrem Verhältnis zu sich selbst verfehlen, weil sie an Gott als dem Inhalt ihres Lebens vorbeigehen, während Gott ihnen nachgeht.

Je klarer der Zusammenhang der theologischen Behauptungen das inhaltlich herausstellt, desto eindeutiger wird die Formulierung der Aufgabe der Unterweisung. 1921 lautet sie: »Wir sollen es lernen... den sehr ungewohnten Gedanken zu denken, daß Gott lebt« (405).

Also doch denken lernen als Aufgabe der christlichen Unterweisung? Dabei kommt keine »Denkelei« in Frage. Es geht vielmehr um die Auseinandersetzung mit einer dem Menschen entzogenen Wahrheit. Und das ist sie nicht allein darum, weil sie dem Menschen als die Wahrheit seines Lebens *in Gott* gegeben ist, so daß er ihrem Gegebensein nur nachdenken, sich erinnern kann. Er hat sie vielmehr vergessen und vergißt sie immer wieder neu (vgl. 406).

Im Zusammenhang: »Immer ist die Wahrheit verborgen.« »Gott hat die Wahrheit nicht versteckt.« »Der Mensch... hat sich selbst versteckt und kann die Wahrheit nicht mehr sehen.« »Wir wissen von der Mauer, vor der wir stehen. Aber niemand weiß Gott.« »Er weiß *uns*, redet mit uns...« (410).

Im Blick auf diesen Zusammenhang läßt sich die Aufgabe der Unterweisung dann formulieren: Sie hat Hören zu lehren. Dabei fordert aber Hören nicht dazu auf, sich irgendeiner Fremdbestimmung zu unterwerfen. Das ist ein törichtes Vorurteil. Gefordert ist hier selbstbestimmtes Dabeisein: den Versuch zu machen, Gott zu denken. Und zu buchstabieren, daß die Welt Gott gehört. Und zurückzugehen, um mit dem Anfang anzufangen.

Der erste Leitsatz aus 1921 lautet als ganzer:

»Die Unterweisung ist eine Einübung. Wir sollen es lernen, Gottes Wort zu hören, d.h. den sehr ungewohnten Gedanken zu denken, daß Gott lebt. Damit werden wir nicht fertig werden, unser Leben wird darüber hingehen, und zuletzt werden wir soweit sein wie am Anfang. Wenn

wir einsehen, daß das so sein muß, weil Gott Gott ist, dann hat die Einübung schon begonnen« (405).

Ein viel zu anspruchsvoller Unterricht? Eine zu anspruchsvolle Aufgabenstellung? Vielleicht erscheinen alle Jahrgänge des Unterrichts vielen Lesern so (auch dann, wenn in Rechnung gestellt ist, daß Schweizer Jugendliche mit 16 Jahren konfirmiert werden). Und dann beschleicht einen vielleicht der Gedanke: Ein Barth konnte sich das halt leisten...

Vorsicht! Denn auch in der Unterweisung wird man sein Licht nicht unter den Scheffel stellen dürfen. Das Christentum ist auch für Jugendliche - wenn, dann - interessant, weil es anspruchsvoll ist. Wem aber ist nicht schon sehr viel begegnet, was zu lernen zwar notwendig war? Aber wo war etwas Interessantes?

Mit unserem Dabei-Sein steht und fällt unsere Kultur. Wo können Schüler tatsächlich dabei sein? Sollte unsere Kultur etwa - einmal nur pädagogisch gesehen - mit dem Niveau ihrer Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben steigen oder fallen? Bejahen sollte die Frage indes nur, wer auch zugeben will, daß das für die Unterweisung eine anspruchsvolle Aufgabenstellung darstellt. Ich wünschte mir, es möge den Religionspädagogen manchmal ein wenig leichter fallen, zumindest zu behaupten, daß es ihrer Unterweisung auf Niveau ankomme.

Dr. Fritz Krotz ist Studienleiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Kassel und nimmt Lehraufträge in Marburg und Göttingen wahr.