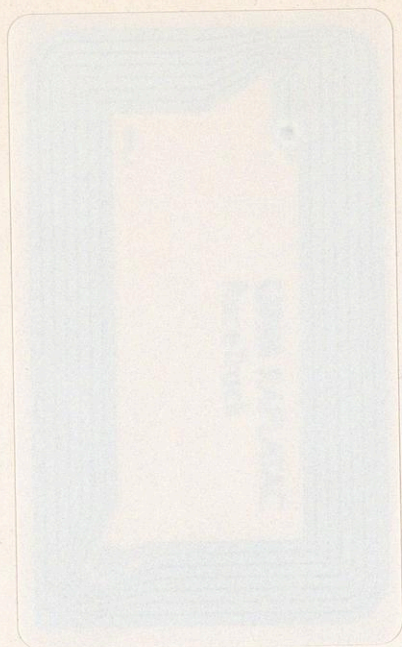




N12<526421301 021



UBTÜBINGEN



Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

neukirchener

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Rickers

Band 8
1991

Neukirchener

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Rickers

Band 8
1991

1.1 Erfahrungsberichte

1.1.1 Ingrid Riedel

Die Emmaus-Geschichte als Trauer-Weg: Erschließung
des Textes mit bibliodramatischen Elementen

89

1.1.2 Hans-Jürgen Hutter

Ökumen heißt Schmelze: »Multikulturelle Erziehung« am
Beispiel einer Ökumenischen in Frankfurt am Main

1.1.3 Gerald I. Miller

Gottesdienst und religiöse Erziehung in Scholen in New
castle upon Tyne

1.1.4 Margot Ricker

Interkulturelles Leben und Lernen in einer evangelischen
Grundschule in Aachen

1.2 Artikel

1.2.1 Michael Grimm

Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturel-
len Kontext

1.2.2 Hans-Günter Heimbrock

Leben in multikultureller Gesellschaft: Lernaufgaben für
die Religionspädagogik

1.2.3 Jürgen Lott

Interkulturelles Lernen und das Bewusstsein der Religi-
ösen

© 1992

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,
Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Klaus Detjen

Satz und Druckvorlage: DER BUCHMACHER Martin Koch, Düsseldorf

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

ISBN 3-7887-1432-8

ISSN 0178-3629

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP).

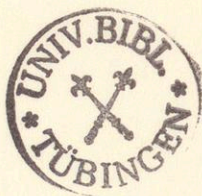
- Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

ISSN 0178-3629

Erscheint jährl. - Aufnahme nach Bd. 1. 1984 (1985)

Bd. 1. 1984 (1985) -

NE: JRP



ZA 6517-8

Band 8
1991

Neukirchener

Inhalt

1	Thema 1: Interkulturelles Lernen	
1.1	Situationsberichte	
1.1.1	Hans-Jürgen Hutter Özlem heißt Sehnsucht. »Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt am Main	3
1.1.2	Gerald J. Miller Gottesdienst und religiöse Erziehung in Schulen in New- castle upon Tyne	13
1.1.3	Margot Rickers Interkulturelles Leben und Lernen in einer evangelischen Grundschule in Aachen	25
1.2	Artikel	
1.2.1	Michael Grimmit Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturel- len Kontext	37
1.2.2	Hans-Günter Heimbrock Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik	55
1.2.3	Jürgen Lott Interkulturelles Lernen und das Studium der Religio- nen	71
2	Thema 2: Die Bibel in religiösen Lernprozessen	
2.1	Erfahrungsberichte	
2.1.1	Ingrid Riedel Die Emmaus-Geschichte als Trauer-Weg. Erschließung eines Textes mit bibliodramatischen Elementen	89

2.1.2	Gina Schibler Maria Magdalena – Apostelin ohne Amt? Feministisch- kreative Zugänge zu einer biblischen Figur	101
2.2	Artikel	
2.2.1	Christoph Bizer Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang	115
2.2.2	Horst Klaus Berg Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bi- bellektüre	139
2.2.3	Folkert Rickers »Die Niedrigen aber hebt er empor und richtet sie auf«. Unterschiedliche Bibelauslegungen und didaktische Über- legungen zum Magnifikat (Lk 1,46-55)	155
3	Problemhorizonte und Berichte	
3.1	Dieter Reiher Religion in der Schule. Entwicklungen in den ostdeut- schen evangelischen Landeskirchen 1989-1991	179
3.2	Jürgen Henkys Grundfragen kirchlicher Bildungsverantwortung. Nipkows Bildungs-Buch, gelesen in Berlin und weiter östlich	201
3.3	Uwe Gerber Berufsschul-Religionsunterricht (BRU). Ein Literatur- und Situationsbericht	213
3.4	Folkert Rickers Religionspädagogik 1990. Ein Literaturbericht	233
3.5	Hans-Günter Heimbrock Religionspädagogik 1991. Ein Literaturbericht	255
	Abkürzungsverzeichnis	276

Thema 1

Interkulturelles Lernen

1.1 Situationsberichte

1.1.1

Hans-Jürgen Hutter

Özlem heißt Sehnsucht

»Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt am Main

1 Impressionen des Schulalltags unter nichtalltäglichen Bedingungen

14.1.91

Der erste Schultag nach den Weihnachtsferien beginnt schon vor dem Klassenraum mit gegenseitigem »Hallo, wie geht's?« und »Was hast du in den Ferien gemacht?«. Unverkennbar die Zufriedenheit in einigen Gesichtern darüber, daß nach dreiwöchiger Schulpause auch eine Portion Langeweile vorüber ist und alte Bekannte wieder verfügbar sind.

Die Spannung wegen der Zeugniskonferenzen in zehn Tagen wird überlagert von der Bangigkeit, die der drohende Krieg in der Golfregion auslöst. Er ist Thema Nr. 1 unter Lehrern und Schülern. In meiner Klasse, einem 6. Schuljahr mit zahlreichen jugoslawischen und türkischen Kindern, herrscht über alle konfessionellen Unterschiede hinweg Abscheu vor dem Krieg und eine diffuse Angst vor den möglichen weltweiten Folgen.

Aktueller Informationsstand und spekulative Phantasie klaffen weit auseinander. Plausibel erscheint, was sich der hemdsärmeligen Logik kindlicher Konfliktbewältigung fügt:

- Was müssen die Amerikaner sich da einmischen? Das geht nur Irak und Kuwait etwas an!
- Saddam Hussein ist doch verrückt. Da müssen die USA ja denen helfen, die sich alleine nicht wehren können.
- Es heißt doch, das ist ein heiliger Krieg.
- Ja, weil George Bush und Saddam Hussein dafür beten.
- Was heißt das überhaupt: »Heiliger Krieg« ?
- Was bedeutet überhaupt »heilig« ?

Von den elf- und zwölfjährigen Kindern vermag keines, auch die Moslems unter ihnen nicht, mit dem Begriff »Heiliger Krieg« etwas Bestimmtes anzufangen.

15.1.91

Heute soll das Ultimatum der UNO an den Irak ablaufen.

Der Frankfurter Stadtschülerrat hat zu einer Demonstration gegen einen

möglichen Krieg aufgerufen. So finde ich bei meinem Deutschunterricht in einer 9. Gymnasialklasse nur sechs Schüler vor. Das reguläre Unterrichtsprogramm muß sich den Tagesereignissen anpassen.

Christina fragt nach den Konsequenzen einer militärischen Auseinandersetzung, vor allem, wenn Atomwaffen eingesetzt würden. Matthias diskutiert mit Sevinc, einer Türkin, über die angeblich religiös motivierte Angriffslust der Iraker. Sevinc betont, daß von einem »Heiligen Krieg« gar nicht die Rede sein könne, weil es hierbei nicht um Glaubensfragen, sondern ausschließlich um Besitz- und Machtansprüche ginge.

Als ich später in meine 6. Klasse komme, erfahre ich, daß Julia, Andi, Patrick und Monika zur Demonstration gegangen sind. Inzwischen treffen im Sekretariat die ersten Anrufe besorgter Eltern ein, die aus den Nachrichten von den Kundgebungen in der Innenstadt gehört haben.

16.1.91

Die Friedensdiplomatie auf der großen Bühne internationaler Beziehungen findet ihre Entsprechung im Schulalltag, wenn beim Aushandeln von Konflikten Dialogbereitschaft und Friedfertigkeit stets neu auf die Probe gestellt werden.

Eine Kollegin kommt verärgert aus dem Unterricht, weil in einer SV-Stunde heftig darüber gestritten wurde, ob nach holländischem Vorbild bald auch bei uns Haschisch straffrei gehandelt werden dürfe.

Eine Referendarin erzählt in der Pause von Ali, dem kleinen Marokkaner ihrer 6. Klasse, der jedesmal verlegen reagiere, wenn im Unterricht die Ereignisse um die Golfkrise besprochen würden. Scheinbar befürchte der Junge, für einen »Kriegstreiber« gehalten zu werden, weil er Moslem sei.

Ungeachtet aller nationalen und kulturellen Unterschiede setzen sich im Klassenzimmer die gemeinsamen archaischen Verhaltensmuster durch: Daniel und Mirco prügeln sich mit dem Jugoslawen Perica, der sie eben mal aus Jux in den Hintern getreten hat.

17.1.91

In der Nacht begannen die USA mit Luftangriffen auf Bagdad. Im Lehrerzimmer und in den Klassenräumen werden mit großer Besorgnis Fragen und Meinungen zu den Frühnachrichten ausgetauscht. Wie könnte die Schule als Ganzes auf die Vorfälle im Nahen Osten reagieren? In welcher Form wären Friedensaktionen durchführbar? Wie könnten die Ängste von Lehrern und Schülern im Unterricht so thematisiert werden, daß sie nicht in irrationale Panik umschlagen?

Aufklärung und Information gegen Furcht und Verzweiflung. Aber spätestens bei der Aufklärung über die denkbaren Folgen des Golfkrieges dreht sich die Sache im Kreise.

Ideen, Vorschläge, Hektik ...

18.1.91

Das Kollegium hat sich auf drei »Friedenstag« in Kombination mit Projektunterricht und einer Abschlußkundgebung in der Turnhalle geeinigt. Die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse sammeln Fragen zum Golfkrieg. Angesichts der Nachrichtenzensur weiß ich über den aktuellen Stand der Dinge auch nicht mehr als die Klasse.

Daneben wird Grundsätzliches problematisiert und nach Maßgabe kindlichen Moralbewußtseins auch vereinfacht:

Warum gibt es überhaupt Kriege? fragt Andreas.

Und Julia will wissen: Wieviel Hoffnung können wir noch haben, daß es nicht zu einem Weltkrieg kommt? Würden wir einen dritten Weltkrieg überleben?

Angela fragt nach dem Nutzen von Demonstrationen, und Atila, ein Türke, befürchtet, daß sein Land in den Konflikt hineingezogen werden könnte.

Die Türkin Esen schließlich äußert sich entrüstet darüber, daß der amerikanische und der irakische Präsident nicht alleine – Mann gegen Mann – miteinander kämpfen.

Manche Fragen zeugen von der Optik eines Fernsehzuschauers, der – selektiv auf Spannung fixiert – technisches Detailwissen einfordert: Wie geht das, wenn eine Scud-Rakete mit einer »Patriot« zusammentrifft? Collagen werden angefertigt, Friedenssymbole gemalt und allseits der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß das Grauen in Nahost bald ein Ende haben möge. Die Gruppenarbeit verläuft harmonisch, und alle sind wohl erleichtert darüber, ihre Angst und Ratlosigkeit irgendwie artikuliert zu haben.

Daß Saddam Hussein auf den ersten Blick der gleichen Religion angehört wie die türkischen und einige der jugoslawischen Schüler, spielt keine Rolle. Du kannst eben auf verschiedene Art Moslem sein, wie es auch unter Christen diese und jene gibt, und vor allem ist man sich ja vertraut. Daneben wird das pädagogische Anspruchsniveau prompt vom scheinbar Banalen unterlaufenen.

Ingo wird auf dem Schulhof von einem aufsichtführenden Kollegen erwischt, als er mit einem gefährlich aussehenden »Wurfstern« hantiert. Der Junge aus meiner Klasse informiert mich, das seien nur Nägel, die mit Klebeband sternförmig zusammengehalten würden, damit sie beim Werfen auf Bäume in der Rinde steckenblieben. Im Fernsehen hätte er Filme gesehen, wo asiatische Krieger solche Sterne ganz aus Metall als Waffen benutzten, aber dieser hier sei natürlich nur zum Spielen.

So geschieht Aufklärung auf beiden Seiten.

19.3.91

Deutschunterricht in meiner Klasse: das Komma bei Aufzählung und Satzverbindung.

Mitten in der Stunde geht die Tür auf, und Gülay, eine zwölfjährige Türkin, kommt abgehetzt in den Raum. Ihre Entschuldigung läßt die anderen aufhorchen. Es sei Rhamadan, und deswegen habe sie verschlafen. Das ist etwas Neues. Die Religion ist bislang noch keinem als

Begründung fürs Zuspätkommen eingefallen. Natürlich ergreifen die muslimischen Mitschüler Gülays Partei, und die Regeln des Glaubens sind allemal interessanter als die der Zeichensetzung.

Özlem erläutert: Der Rhamadan ist bei uns Moslems der Fastenmonat, und da wird tagsüber nichts gegessen und getrunken.

Noch nicht einmal Tabletten oder Spritzen dürfe man bekommen, ergänzt Kamile gewissenhaft. Da natürlich niemand vier Wochen lang ohne Essen und Trinken aushalten könne, fährt Özlem fort, würden eben nachts die Mahlzeiten eingenommen, was sehr festlich sei, weil auch Freunde und Verwandte dazukämen, und dann könne es schon einmal passieren, daß du am Morgen verschläfst.

Bernd wendet ein, daß es bei den Christen auch so etwas gebe, denn er sei katholisch und habe in seiner Kirche schon von der Fastenzeit gehört. Da weiß er mehr als andere. Nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird gefragt und immer wieder nach dem Sinn des Fastens überhaupt.

Hier treten nun unter den Moslems selbst verschiedene Auffassungen zutage. Kamile und Imade sagen, sie seien Sunniten, und das Fasten habe für sie damit zu tun, daß man seine bösen Taten bereue. Nese, Hülya und Özlem sind Aleviten und betonen nicht ohne Stolz, daß bei ihnen die Regeln nicht so streng seien, Hülya habe sogar schon Schweinefleisch gegessen. Wer fasten wolle, könne das tun, wenn nicht, lasse er es eben. Entscheidend sei die innere Einstellung dazu. Man solle, wenn gefastet wird, am eigenen Leibe spüren, wie es denen ergeht, die arm sind und nie genug zum Essen haben. Vor allem komme es darauf an, wie man sich zu seinen Mitmenschen verhalte. Während des Rhamadan soll man sich nicht streiten, bringt Nese die Ethik auf den Punkt. Nicht ohne Groll meint Atanasios, daß er gestern beim Fußballspielen von Atilla gefoult worden sei, und das mitten im Rhamadan.

So müßte an Beispielen noch länger über das Verhältnis von Religion und Lebenswelt nachgedacht und erzählt werden. Denn die Beiträge der alevitischen Mädchen haben die evangelischen und katholischen Schüler darüber stutzig werden lassen, daß das, was einer glaubt, etwas zu tun haben könne mit dem, wie er sich im Alltag verhält.

2 Reflexionen über Erfahrungen auf dem Wege interkulturellen Lernens

Ich unterrichte die Fächer Deutsch und evangelische Religion an einer additiven Gesamtschule (Sekundarstufe I). Der Ausländeranteil beträgt dort ungefähr 61 % und umfaßt etwa zwanzig Nationalitäten. Er liegt in den Hauptschulklassen prozentual höher (ca. 72 %) als im Realschulzweig (ca. 52 %) oder in den Gymnasialklassen (ca. 37 %). Von den Nationalitäten sind die Türkei, Jugoslawien, Griechenland, Italien und Marokko am stärksten vertreten.

Die vorangestellten tagebuchartigen Aufzeichnungen sind vielleicht geeignet, die zur Routine gewordene Optik noch einmal zu brechen, um aus dem Blickwinkel des teilnehmenden Beobachters das Besondere vom Alltäglichen abzuheben. Daß dabei ein Ereignis wie der Golfkrieg in seinen nicht vorhersehbaren Folgen für den Schulalltag aufgefangen

werden konnte, spricht für die Flexibilität der Institution und des Kollegiums. Darüber hinaus zeigte die Atmosphäre in den Klassenzimmern, daß Jugendliche unterschiedlicher kultureller Prägungen auch in einer derart kritischen, weil Vorurteile provozierenden Situation erheblich sensibler miteinander umgegangen sind als viele Erwachsene in den Medien. Mädchen und Jungen aus verschiedenen Nationen und Kulturkreisen, die in der zweiten oder dritten Generation miteinander aufwachsen, spielen und zur Schule gehen, haben jenseits pädagogischen Planens immer schon eine »interkulturelle Kompetenz« erworben (vergleichbar der Zweisprachigkeit in vielen Elternhäusern). Diese zum Thema von Unterricht zu machen und auf reflexives Niveau zu heben, gleicht oft einer nachträglichen und künstlichen Problematisierung. Die Selbstverständlichkeit solidarischen Handelns resultiert aus einer gemeinsamen Betroffenheit, die schulisch vor allem dadurch erzeugt wird, daß alle, ob Deutsche, Griechen oder Türken, gemeinsamen Leistungsanforderungen ausgesetzt sind und institutionelle »Überlebensstrategien« entwickeln müssen.

Damit soll nicht einer Schönfärberei das Wort geredet sein. Sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens und eine zusätzliche Beanspruchung durch die Angebote des muttersprachlichen Unterrichtes (plus Landeskunde) an zwei Nachmittagen in der Woche fordern von vielen einen höheren Zeit- und Arbeitsaufwand, als er deutschen Schülern abverlangt wird. Ich denke aber, daß ein gesellschaftstheoretisch und bildungspolitisch expliziertes Problembewußtsein von »multikultureller Schule« noch nicht für die Sache selbst gehalten werden darf. Im Schulalltag spielt die Nationalität eines Jugendlichen weit weniger eine Rolle als Qualitäten des sozialen Verhaltens, wie Fairneß, Zuverlässigkeit und Kameradschaftlichkeit.

Mit der Rede von »multikultureller Erziehung« wird in der Sprachregelung für den pädagogischen Sektor ein Wandel mitvollzogen, der gesellschaftlich darin zum Ausdruck kommt, daß der Pluralismusbegriff durch den des »Multikulturellen« näher bestimmt worden ist. Ausgrenzendes, gar Diskriminierendes, das den Migranten mit der Bezeichnung Ausländer (resp. Gast- oder Fremdarbeiter) verbal zugefügt wurde, scheint auf diese Art wenigstens sprachlich korrigiert. Und wenn man mit Wittgenstein hoffen darf, daß Sprachspiel und Lebensform nicht nur eine Einheit bilden, sondern auch eine werden können, dann wäre der gesellschaftlichen Integration mit einer Begrifflichkeit, die auf die Einheit in der Vielfalt abstellt, kein schlechter Dienst erwiesen.

So gesehen vermag ich mit dem Begriff von der »multikulturellen Schule« etwas anzufangen. Sozialisation als Einübung in interkulturelles Lernen, das könnte eine Perspektive sein, aus der über den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule neu nachzudenken wäre.¹ Hüten sollte

1 Vgl. dazu H. Kiper, 11-Punkte-Programm zur Realisierung eines interkulturell gefäbten Bildungsauftrags, HLZ, Zeitschrift der GEW-Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung 6 (1991) 14f.

man sich jedoch vor dem inflationären Gebrauch des Attributs »multikulturell«.

Das Anspruchsniveau ist schnell überzogen, wenn von der Schule Integrationsleistungen erwartet werden, die sich ihrer pädagogischen Reichweite entziehen. Was Jugendliche sich unter gesellschaftlichem Zusammenleben vorstellen und die Entwicklung prosozialer Einstellungen, wie z.B. Toleranz, Kompromißbereitschaft und die Offenheit für Neues, hängen weitgehend von den Prägungen des Elternhauses, der leibbildsetzenden Funktion von Peer-groups und dem Einfluß der öffentlichen Medien ab. Hier wird vor, neben und nach der Schulzeit an Modellen gelernt. Der Unterricht vermag wohl kritische Impulse zu setzen, kann auch Raum für neue Erfahrungen schaffen; aber er behält aufs Ganze gesehen »nur« eine begleitende Funktion, die zeitlich begrenzt ist.

Was ein Schulfest durch folkloristische Darbietungen an kulturellem Miteinander dokumentiert, nimmt sich in seiner Öffentlichkeitswirkung bescheiden aus gegenüber den Klischees, die etwa die Verfilmung von Betty Mahmoodys Buch »Nicht ohne meine Tochter!« in Umlauf setzt.

Die beharrliche Kleinarbeit alltäglicher Unterrichtspraxis läuft auf einen Kompromiß hinaus zwischen dem, was an Bewußtseinsbildung nötig und an lebensweltlicher Einflußnahme möglich ist. Beziehungs- und Kulturarbeit nennt Th. Ziehe in diesem Zusammenhang die beiden zentralen Aufgaben des Lehrers.²

Die vorangestellten Impressionen lassen ahnen, welche Beziehungsaspekte der Lehrerrolle in den täglichen Interaktionen mit Schülern zur Geltung kommen. In einer Person ist man »Schiedsrichter« und »Seelsorger«, Ratgeber und selbst ergänzungsbedürftig, Freund und Elternersatz, Vorbild und auch wieder nur Weggefährte auf unübersichtlichem Terrain. Vielen Problemen steht man genauso fragend gegenüber wie die Schüler, ihnen eher im Zweifeln voraus als an Antworten überlegen. So werden beziehungsmäßig die Rahmenbedingungen geschaffen, innerhalb derer eine Kulturarbeit sich vollzieht. Ich würde nicht soweit wie Ziehe gehen und von einem »Vakuum an kulturell präsenten Sinnmöglichkeiten« sprechen.³

Ein symbolischer Zusammenhang, der übergreifend eine Sinntotalität verbürgen und der individuellen Lebensgeschichte von der Kindheit, über die Schulzeit, bis ins Berufs- und Erwachsenenalter hinein grundlegende Orientierung und letzte Begründung geben könnte, ist – postmodern gewendet – dem pluralen Nebeneinander von fragmentarischen Entwürfen und provisorischen Leitbildern gewichen.

Insofern ist der Lehrer Kulturarbeiter, als »er einen Bedeutungszusammenhang für sich und die Schüler immer erst herstellen muß.«⁴ Unter

2 Th. Ziehe, »Ich bin wohl heute wieder unmotiviert ...« – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern, in: F. Bohnsack (Hg.), Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt a.M. 1984, 116ff.

3 Ebd., 126.

4 Ebd., 127.

dem »multikulturellen« Aspekt bedarf es neben der Ehrlichkeit gegenüber den eigenen Grenzen und Defiziten auch der Bereitschaft, sich der sozio-kulturellen Bedingtheit und Vorläufigkeit tradierter Lebensformen, auch der subjektiv angeeigneten, bewußt zu werden. Aus dieser Relativierung erwächst eine Gemeinsamkeit im Suchen, bei der Lehrer und Schüler sich nur graduell voneinander unterscheiden. Es besteht ein Dilemma darin, daß Schule nicht über ein Monopol auf Wissen und Erfahrung verfügt,⁵ aber vom Berufsethos des Lehrers erwartet wird, daß er sich zuständig erklärt für alle in der Schule auftretenden Entwicklungsprobleme seiner Klientel, gleichgültig ob diese nun »hausgemachter« Art sind oder Auswirkungen externer Konflikte.⁶

Letzte Sinnfragen, auch die Schulzeit als Ganzes betreffende, sind verständlicherweise zweckrationalen Überlegungen nachgeordnet (Wozu brauche ich das später? Was bringt mir das fürs Berufsleben?). Und doch bedarf es nicht erst der Vorstellung eines Krieges, um an Grenzsituationen zu denken, die die Wichtigkeit von Schule relativieren. Jugendliche in den Abschlußklassen nennen im Hinblick auf ihre Zukunftserwartungen meistens zwei Probleme, die ihnen Sorgen machen. Da ist einmal die Ungewißheit einer Lehrstelle bei steigenden Arbeitslosenzahlen und zweitens die Angst vor den Folgen einer zunehmenden Umweltzerstörung.

Viele Kinder wissen bereits aus eigener Erfahrung um die Brüchigkeit familiärer Beziehungen und die damit verbundenen Ängste und Schuldgefühle. Im Religionsunterricht einer 6. Klasse wird von den Kindern bei einem Gespräch über die Zehn Gebote erstaunlich oft der Zusammenhang von »Du sollst nicht ehebrechen!« und »Du sollst nicht lügen!« problematisiert.

Eine Grenzsituation kulturspezifischer Art erleben muslimische Mädchen, wenn sie in die Pubertät kommen. In puncto Sexualität bilden die strengen Moralvorstellungen des Elternhauses und die relative Freizügigkeit der Schule zwei Lebensbereiche, zwischen denen sie vermitteln müssen.

Im allgemeinen sind Marokkanerinnen stärker davon betroffen als Türkinnen, die sich in Kleidung und Make-up von ihren deutschen Mitschülerinnen kaum noch unterscheiden.

Und dennoch spricht Özlem, eine Türkin aus dem 10. Schuljahr, freimütig darüber, daß sie von ihren Eltern niemals die Erlaubnis bekäme, jetzt schon einen Freund zu haben, ganz gleich, ob das ein deutscher oder ein türkischer Junge wäre. Die Eltern glaubten einfach nicht, daß sie auf sich aufpassen könne, und hätten Angst, daß etwas passiert. Das sei auch

5 Dazu P. Fauser, Grenz-Erfahrung – Über Politik, Schule und Lernen, in: LERNEN – Ereignis und Routine, Jahreshft IV des Friedrich Verlages, Velber 1986, 141.

6 Dazu A. Flitner, Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn. Über Lehrerarbeit und Schulreform, in: P.E. Kalb u.a. (Hg.), Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, Weinheim 1990, 22.

ein Grund, weshalb viele Mädchen nicht mit auf Klassenfahrten ins Schullandheim dürfen oder daheim im Haushalt eingespannt seien. Ihr würde es zum Beispiel wirklich schwerfallen, die Eltern anzulügen, aber manchmal sei das einfach nicht anders möglich. Wenn sie abends mal mit ihrer Clique in die Disco wolle, müsse sie halt sagen, daß sie noch zu einer Freundin, die die Eltern gut kennen, zum Lernen ginge und erst spät zurückkäme. Bisher hätte das auch – *toi, toi, toi* – immer geklappt.

Eine Form von Grenzüberschreitung schließlich steht im Religionsunterricht eines 7. Schuljahres zur Debatte. Man redet offen über okkulte Praktiken: Hellsehen, Gläserücken und spiritistische Sitzungen. Auf Erfahrungswissen kann ich hier nicht zurückgreifen, auch bei den Schülern sprechen sich vor allem Neugierde und der Reiz am Unheimlichen aus. Lediglich zwei Schülerinnen waren schon einmal beim »Pendeln« dabei und hätten deutlich einen Ausschlag in Richtung eines anderen Teilnehmers beobachtet. Die Parapsychologie erfreut sich regen Interesses. Hellsehen und Gläserücken, Geisterbeschwörung und Telepathie werden als Indizien für einen Realitätsbereich jenseits der Grenzen genommen, die alltägliche Normalität und Vernunft setzen.

3 »Multikulturelle Schule« und interreligiöser Dialog (Perspektiven)

Lebenserfahrungen und Grenzsituationen der beschriebenen Art sind bislang eine bevorzugte Domäne des Religionsunterrichtes gewesen. Zu seinem Bildungsauftrag gehört, daß Fragen individueller und gesellschaftlicher Lebensgestaltung im Horizont biblisch-christlicher Überlieferung thematisiert werden. Mit der Rede von Gott ist darüber hinaus das Wirklichkeitsverständnis als Ganzes noch einmal zur Disposition gestellt. In diesem Zusammenhang sei auf einen Wandel im Bewußtsein (nicht nur) der Schüleröffentlichkeit hingewiesen, und zwar auf den generellen Vorbehalt gegenüber einer herrschenden Erscheinungsform von Rationalität.

Bildung ist ohne Aufklärung nicht denkbar und Erziehung zur Mündigkeit ohne Einübung in den kritischen Gebrauch der Vernunft nicht zu haben. Hiervon ist nicht abzurücken. Skepsis zeichnet sich indes ab im Blick auf den Monopolanspruch einer Zweckrationalität, die ganz auf den Gebrauchswert von Personen und Dingen abstellt.

Wo das pragmatische Kalkül zur dominanten Lebenseinstellung wird, kommt eine »Gefühlskultur« auf Dauer zu kurz. Was hier an Widersprüchlichem und Ambivalentem exkommuniziert wird, weil es einer eilfertig digitalen Logik des Kopfes nicht folgt, begegnet einem wieder als das eigene Fremde in okkultem Gewande (oder im Ratgebersortiment esoterischer Lebenshilfe). Vieles an Vorurteilen gegenüber dem kulturell anderen wäre noch einmal vor diesem Hintergrund zu betrachten. Die Besorgnis wegen zunehmender Aggressivität unter Jugendlichen in und außerhalb der Schule rührt auch von der Wahrnehmung emotionaler

Defizite, die erzieherisch bislang nur unzureichend aufgefangen werden konnten.

Es mag für all das viele Gründe geben. Einen sehe ich darin, daß es immer problematischer geworden ist, disparate Lebenserfahrungen zu integrieren. Dem ist mit Belehrungen an die Adresse der Schüler allein nicht abzuhelpen.

In dieser Situation erlebe ich es im Unterricht als gewinnbringend, wenn Schüler durch offene Erzählanlässe (seien es Bilder, Hörsezenen oder Textvorgaben) in einen gemeinsamen Verständigungsprozeß gebracht werden. Das ist immerhin *ein* Versuch, im »Klassenzimmer als Lebensraum« eine Praxis erfahrbar werden zu lassen, die eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster zeitweilig außer Kraft setzt und Raum läßt für kreatives Probehandeln.

Dies kann im Ausdenken oder Weitererzählen von Geschichten geschehen, im Rollenspiel oder in der Arbeit mit Collagen. Es geht dabei um Spielräume der Phantasie, in denen – angeregt durch Beispiele aus der Lebenswelt – verschiedene und zum Teil gegensätzliche Wirklichkeitserfahrungen ins Gespräch kommen. Miteinander in Spannung gebracht, können sie unter anderem einen Erzählvorgang freisetzen, der, an Bekanntes anknüpfend, Neues und Fremdartiges integrieren hilft.⁷

Hier sehe ich auch eine Chance für interreligiöse Lernprozesse. Die großen narrativen Zusammenhänge der jüdisch-christlichen und muslimischen Tradition vermitteln Lebensgeschichte(n) im Spannungsfeld von widersprüchlicher Realität und mutmachendem Glauben. Diese wirklichkeitserschließende und sinnstiftende Funktion wäre im Unterricht zu nutzen und macht m.E. den Dialog zwischen Judentum, Christentum und Islam gerade unter dem Aspekt »multikultureller Erziehung« notwendig.

Bevor daher auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert wird, sind zuerst einmal Bedingungen zu schaffen, unter denen eine Verständigung über Religion(en) stattfinden kann, und zwar mit den Betroffenen selbst. Welche konkreten Hoffnungen und Glaubensinhalte erweisen sich denn für Özlem und Atila, für Monika und Bernd als ermutigend und tragfähig? Die den Religionen eigene Erzählweise, auf die sie den Zusammenhang von Glauben und Leben narrativ inszenieren, wäre in der kleinen »Erzählgemeinschaft« des Klassenzimmers zu aktualisieren.

Allein, hier bleibt es noch bei der Beschreibung eines Desiderats. Interreligiöses Lernen im o.g. Sinne ist, einmal abgesehen von administrativen Bestimmungen bzw. Unbestimmtheiten, unter den gegenwärti-

7 In Anlehnung an D. Henrich, spricht J. Habermas von »lebensdienlichen Fiktionen«, wenn es um Integrationsleistungen geht, die die Ganzheit eines Lebens- und Wirklichkeitszusammenhangs subjektiv herstellen. Sie resultieren aus der Spannung zwischen den Sachzwängen alltäglicher Lebenspraxis und einem im weiten Sinne ästhetischen Erfahrungshorizont (vgl. die Anmerkung in J. Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1988, 410).

gen schulischen Organisationsbedingungen weitgehend der Initiative und Kooperationsfreudigkeit einzelner Lehrkräfte anheimgestellt und wird sich auch dann einstweilen auf gelegentlichen Projektunterricht oder freiwillige AG's beschränken müssen.

Hans-Jürgen Hutter ist Lehrer an der Georg-Büchner-Schule in Frankfurt a.M.

1.1 Situationsberichte

1.1.2

Gerald J. Miller

Gottesdienst und religiöse Erziehung in Schulen in Newcastle upon Tyne¹

Einleitung

Den Anlaß zu diesem Artikel gab ein Besuch von deutschen Spezialisten für religiöse Erziehung in Newcastle upon Tyne. Newcastle upon Tyne ist eine dichtbesiedelte Stadt mit 280.000 Einwohnern, von denen 3-4% zu ethnischen Minderheiten zu zählen sind. Die Stadt ist Bezirkshauptstadt, nördlich des River Tyne gelegen. Eine Universität und eine technische Universität bieten Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung – Voll- oder Teilzeit. In einem College wird zudem eine große Bandbreite an technischen, wissenschaftlichen und anderen Fachrichtungen angeboten. Abgesehen von wenigen Privatschulen untersteht die Mehrheit der Schulen traditionsgemäß der Leitung und Zusammenarbeit mit der örtlichen Erziehungsbehörde (Local Education Committee, L.E.C.).² Newcastle genießt ein hohes Ansehen für die Weitsicht und Vielfalt seiner Erziehungspolitik.

Während ihres Aufenthaltes hatte ich vor, den deutschen Spezialisten die Schulen zu zeigen, mit denen ich zusammengearbeitet habe. Da unsere Zeit anderweitig in Anspruch genommen wurde, konnten wir nur drei Schulen besuchen. Als wir die Schulen besuchten, wurden einige Unterschiede zu deutschen Schulen deutlich. Vielleicht sollte ich erwähnen, daß ich, *Gerry Miller*, mehr als 20 Jahre für die Erziehungsbehörde in Newcastle gearbeitet habe und erst kürzlich pensioniert wurde. Seit 1974 war ich Berater mit besonderer Verantwortung für den Aufgabenbereich religiöse Erziehung. Die besuchten Schulen gehörten zu einer Gruppe von acht, für die mir eine besondere Verantwortung oblag. Sowohl die Grund- als auch die Gesamtschulen weisen einen hohen Anteil von Schülern aus ethnischen Minderheiten

1 A Personal view of Acts of Worship and Religious Education in Newcastle upon Tyne Schools.

2 Das Schulsystem von Newcastle umfaßt a) ein zweigliedriges System von Grund- und Gesamtschule und b) ein dreigliedriges System von Grund-, Mittel- und Oberschule. Es gibt sieben Kindergärten für Kinder von 2-4 Jahren. Daneben gibt es 49 Vorschulklassen, der Country First, der Country Primary und der Roman-Catholic Voluntary Aided Primary School beigeordnet.

auf; in einer Grundschule bis zu 80% – Muslime, Hindus und Sikhs – und in einer Gesamtschule bis zu 28%. Diese hohen Zahlen sind nicht übertragbar auf die Stadt, deren Einwohner nur zu knapp 4% aus ethnischen Minderheiten stammen. Die meisten Schulen in Newcastle haben eine fast ausschließlich weiße Schülerschaft.

Das Erziehungssystem

Die Freiheiten der Unterrichtsgestaltung innerhalb der städtischen Schulen sind begrenzt.³ Sowohl lokale als auch nationale Stellen müssen in die Schulplanung mit einbezogen werden. So verfolgt beispielsweise die Stadt eine Politik der »Rassengleichheit«. Damit wird ein Versuch unternommen, allen Menschen unabhängig von Rasse, Farbe und Glauben eine Heimat in der Stadt zu bieten. Jede Verwaltungsbehörde ist zur Erstellung eines Aktionsplans verpflichtet und muß zu bestimmten Zeiten darlegen, was getan wurde, getan wird und in Zukunft geplant ist, um die Gleichheit der Rassen zu verwirklichen. In Hinblick darauf hat das Erziehungskomitee eine Anzahl von Verpflichtungen: Von der Berücksichtigung der Bedeutung der Muttersprache bis hin zur Sicherstellung eines von den Zielen der Rassengleichheit und der Erziehung zu einer multi-kulturellen Gesellschaft geleiteten Stundenplans. Die Bedeutung dieser Politik für die Kinder in den von mir betreuten Schulen ist offensichtlich.

Des weiteren gibt es nationale Bestimmungen, deren wichtigste der Education Reform Act von 1988⁴ ist, der hier nur in Kürze erläutert werden kann.

Mit dem Education Reform Act von 1988 liegen Bestimmungen betreffs Gottesdienst, religiöser Erziehung und national verbindlichem Stundenplan vor, wobei Gottesdienste und religiöse Erziehung lokal bestimmt werden. Jede Erziehungsbehörde muß ihre eigene »stehende beratende Konferenz für religiöse Erziehung« (Standing Advisory Conference for Religious Education, SACRE) haben.

SACRE in Newcastle setzt sich aus Vertretern von vier Körperschaften zusammen:

- a) der anglikanischen Kirche,
- b) anderen religiösen Vereinigungen: Freikirchen⁵, die römisch-katholische Kirche, außerdem sind Juden, Moslems, Hindus und Sikhs vertreten,

3 Dieser Artikel konzentriert sich auf Newcastle upon Tyne. Von ihm auf die Schulen in allen Teilen Englands zu schließen, ist nicht immer möglich, da er Besonderheiten für Newcastle sowohl in Fragen des Zugangs als auch der dahinterstehenden Idee beinhaltet.

4 Education Reform Act, 1988, HMSO. Mit Bezug auf den Gottesdienst und die religiöse Erziehung verpflichtet Artikel 1 des Gesetzes den Secretary of State, die L.E.A.s, Schulräte und -leiter, die Förderung der geistlichen Entwicklung der Schüler im Lehrplan sicherzustellen.

5 Der Titel »Freikirche« wird einer Gruppe protestantischer Kirchen gegeben, die dem Staat in keiner Beziehung angeschlossen sind, so z.B. United Reform Church, Baptisten, Methodisten, Heilsarmee und andere. In Newcastle gibt es einen Rat der Freikirchen.

- c) des Lehrkörpers,
- d) der Stadtverwaltung.

Den Vorsitz führt ein Vertreter des Erziehungskomitees, der einen Beobachtungsauftrag bezüglich Inhalt und Form des Religionsunterrichts, Lehrerfortbildung, Unterrichtsmaterialien, sowie Gottesdienst hat. Jede örtliche Erziehungsbehörde (Local Education Authority, L.E.A.) hat einen abgestimmten Lehrplan für die religiöse Erziehung zu erstellen. In Newcastle wird das Christentum als Kern dieses Lehrplans betrachtet, wobei die anderen in der Stadt vertretenen Religionen, d.h. Judentum, Hinduismus, Islam, Hinduismus der Sikhs und auch Buddhismus, angemessen berücksichtigt werden sollen.

Da dieser Artikel ein Überblick sein soll, wäre es zu verwirrend, hier weitere Informationen zu geben.

Gottesdienst

Jeden Tag kamen Schüler in den von mir betreuten Schulen zum Gottesdienst zusammen. Die Schule entscheidet über Tageszeit und Gruppenkonstellation der Gottesdienstfeier. Mit dem Education Reform Act ist für die Festlegung⁶ Vorsorge getroffen, den christlichen Charakter des Gottesdienstes, wann immer er unangesehen erscheint, gemäß der Zusammensetzung der Schüler zu verändern.⁷ Hier eine Zusammenfassung der Erfordernisse, entnommen den Richtlinien des Newcastle Education Committee:

6 Eine Schule kann nach Beratung des Schulleiters mit dem Verwaltungsapparat eine Festlegung, daß der Gottesdienst nicht hauptsächlich christlich zu sein hat, verlangen. Diese Festlegung wird vom Schulrat dem SACRE übergeben, der über sie zu urteilen hat. Wenn sie angenommen wird, muß innerhalb einer Periode von fünf Jahren ein Antrag zur Erneuerung eingereicht werden. Diese Festlegung kann für die ganze Schule oder nur für einige Schüler, für einen muslimischen, hinduistischen oder sonstigen Gottesdienst gelten. Darüber hinaus können Eltern für ihre Kinder parallel zum Gottesdienst Unterricht dem eigenen Bekenntnis gemäß verlangen. Auch dies ist wieder ein komplexes Thema, das mehr als eine Fußnote benötigt. In Newcastle hat keine Schule eine Festlegung verlangt. 7 Auflagen der County Schools betreffs alternativer Möglichkeiten zum gemeinsamen Gottesdienst:

I. Falls der Schulleiter der Meinung ist, ein hauptsächlich christlicher Gottesdienst sei für die Schule im ganzen oder in Teilen unangemessen, kann ein Antrag an die SACRE für eine Festlegung, die gesetzliche Verpflichtung für einen Gottesdienst zu verändern oder aufzuheben und einen anderen Gottesdienst zu ermöglichen, gestellt werden.

II. Die Absicht dieses neuen Gesetzes ist nicht, einen konfessionellen Gottesdienst zu verbieten, sondern jegliche Art eines nicht-christlichen Gottesdienstes zu ermöglichen, wo es angemessen erscheint.

III. Schulleiter haben den Verwaltungsapparat zu Rate zu ziehen, bevor sie einen Antrag auf Festlegung stellen. Die Verwaltung behält sich vor, die Meinung der Eltern einzuholen.

IV. Anträge, schriftlich an den Vorsitzenden der SACRE gerichtet, sollen die Gründe für den Wunsch einer Festlegung darlegen.

Die Festlegung:

a) Die SACRE muß bei der Beratung eines Antrages den familiären Hintergrund der Schüler berücksichtigen.

b) SACRE darf an einem Antrag nichts verändern, sie kann ihm nur stattgeben oder ihn zurückweisen.

c) Die Entscheidung geht dem Schulleiter schriftlich zu, zusammen mit dem Datum des Inkrafttretens.

d) Nach fünf Jahren, oder auf Antrag früher, muß die Festlegung erneut gesichtet werden.

Innerhalb der weiten Tradition des christlichen Glaubens sollten Schulen sicherstellen, daß jeder Gottesdienst Respekt, Toleranz und Verständnis für Menschen anderen Glaubens fördert. Wenn auch nicht jeder, so muß doch die Mehrheit der angebotenen Gottesdienste einen hauptsächlich christlichen Charakter tragen. Somit könnten in jedem Schuljahr einige Gottesdienste Respekt, Toleranz und Verständnis für Andersgläubige fördern. In der Praxis könnte dies bedeuten, auch ein nicht-christliches Thema im Gottesdienst aufzugreifen, so z.B. die chinesische Neujahrsfeier, Divali, Eid, Channukah, Holi, Passah oder Purim.

Eltern⁸ haben das Recht, ihre Kinder ganz oder teilweise von Gottesdienst und Religionsunterricht befreien zu lassen. Die Schulen müssen die Eltern über dieses Recht in Kenntnis setzen und jedem derartigen Gesuch⁹ entsprechen.

Schulleiter und Lehrer an County Schools haben das Recht, dem gemeinsamen Gottesdienst fernzubleiben.

Der Unterschied zu deutschen Schulen ist an einigen Punkten festzustellen. Der Gottesdienst, den die deutschen Besucher in einer Grundschule sahen, ist ein *erster*. Kinder mit unterschiedlichem religiösen und sozialen Hintergrund kamen zusammen, sangen ein Lied, beteten gemeinsam, hörten eine Ansprache des Schulleiters und überbrachten jedem der Anwesenden in ihrer Muttersprache Grüße. Ein Kind sagte auf deutsch »Guten Tag« und »Viele Grüße«. Unter den ebenfalls anwesenden Eltern waren viele Eltern der asiatischen Kinder.

Ein *zweiter* Unterschied zu deutschen Verhältnissen liegt in der Arbeitszeit der Lehrer an städtischen Schulen, die mindestens von 9.00 bis 16.00 Uhr montags bis freitags und oft länger arbeiten. Obwohl sie in der Gesamtschule einige Freistunden am Tag haben, findet die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts normalerweise außerhalb der Schulzeit statt. Lehrer, die sich vom Gottesdienst fernhalten, müssen trotzdem für Nachrichten oder ähnliches erreichbar sein; dies ist Teil ihres Vertrages. Schüler können nur durch elterlichen Antrag von Religionsunterricht und Gottesdienst befreit werden. Normalerweise geschieht dies schriftlich, wobei sich der Schulleiter in Zweifelsfällen vorbehält, mit den Eltern ein Gespräch zu führen, in dem sichergestellt werden

8 Der Staat erkennt das Recht der Eltern, ihr Kind von dem gemeinschaftlichen Gottesdienst zu befreien, an und garantiert Schulleitern und Lehrern das Recht, aus Gewissensgründen nicht daran teilnehmen zu müssen. Die Gesetzgeber legt fest, daß der Schulleiter, in Rücksprache mit dem Verwaltungsapparat, die Pflicht hat, einen gemeinschaftlichen Gottesdienst anzubieten, den er nicht notwendigerweise leiten muß. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einen gemeinschaftlichen Gottesdienst zu leiten, z.B. durch Lehrer, ihre Klasse vertretende Schüler oder andere Gruppen, die nicht notwendigerweise zur Schule gehören.

Eine der im School Teachers' Pay and Conditions Document verankerten Pflichten jedes Lehrers ist die Teilnahme an Versammlungen. Diese Pflicht bezieht sich auf die im Gesetz von 1944 festgeschriebene Freiheit des Lehrers, nicht an Gottesdiensten teilnehmen zu müssen. So kann ein Schulleiter von jedem Lehrer verlangen, an Besprechungen teilzunehmen. Er kann aber nicht die Teilnahme am Gottesdienst verlangen, da der Lehrer unter die Bestimmungen von Paragraph 45 fällt (Circular 3/89, VI. 46, p. 15).

9 In die Richtlinien der Schule ist eine Fußnote aufgenommen, die für den Fall von Sprachschwierigkeiten die Übersetzung der Aussage in die jeweilige Sprache vorsieht. Dabei sollten die Schulen auf den Interpretation and Translation Service zurückgreifen.

soll, daß diese wissen, was die Schule anbietet. Nicht selten sehen Eltern die Schule als Vertreter von Kirche, Synagoge, Tempel, Gurdwara oder Moschee an, die auf diese Weise versucht, die Kinder¹⁰ zu indoktrinieren.

Mit den täglichen Gottesdiensten entstehen den Schulen natürlich Schwierigkeiten. Sie bemühen sich aber, den Gottesdienst so zu gestalten, daß er für alle Versammelten akzeptabel ist. Die Möglichkeit der Festlegung, die der Education Reform Act bietet, wurde in Newcastle bis jetzt nicht in Anspruch genommen. Mir persönlich war es immer wichtig, daß die Schulen alle Kinder zusammenhalten und sie nicht gemäß ihrer unterschiedlichen religiösen Gruppierungen trennen. Dahingehend habe ich die Schulen immer ermutigt. Dasselbe gilt auch für den Religionsunterricht. Es war und ist möglich, Schüler innerhalb ihrer jeweiligen religiösen Gruppierung zu unterrichten, der anerkanntermaßen bessere Weg aber ist, die Schüler, ob sie nun verschiedene religiöse Hintergründe haben oder nicht, in der Gruppe, in der sie auch sonst unterrichtet werden, zusammenzuhalten.

Religiöse Erziehung

Ich möchte nun kurz auf den Rahmen des Religionsunterrichtes eingehen. Dabei soll der abgestimmte Lehrplan, seine Umsetzung in den Schulen und schließlich das, was mit der Betrachtung von Form und Inhalt des Religionsunterrichtes erreicht werden soll, beschrieben werden.

Zuerst ist festzustellen, daß bei dem Begriff Religions-Unterricht beide Worte gleich zu betonen sind. Zwar handelt es sich um Unterricht, aber Unterricht in Fragen des Glaubens und Verhaltens. Der Lehrplan für Newcastle ist verfaßt unter dem Titel: »Was ist hilfreich in Fragen des Religionsunterrichts in der Schule und was nicht?«:

Das Ziel religiöser Erziehung sollte die Erforschung von Platz und Bedeutung der Religion im menschlichen Leben sein. So soll ein besonderer Beitrag zu der Suche eines jeden Schülers nach einem Glauben, mit dem er sein Leben gestalten kann, geleistet werden. Sie werden nicht alle denselben Glauben finden, einige keinen. Religionsunterricht kann und sollte bei dieser Suche eine Rolle spielen. Er kann ihnen zeigen, daß es etwas gibt, wonach zu suchen es sich lohnt. Zudem kann er zeigen, wo zu suchen ist und was andere Menschen gefunden haben.¹¹

10 Vor Indoktrination schützt der Education Act von 1944. Darin wird postuliert: Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind. Vom Gottesdienst und dem Religionsunterricht werden interessanterweise nur sehr wenige Schüler durch ihre Eltern befreit.

11 Aus: The fourth r, The Durham Report, National Society, 1970.

Religionsunterricht wird anhand eines abgestimmten Lehrplanes¹² erteilt. Der Klassenraum darf nicht zu Evangelisation und Bekehrung genutzt werden. Das Verfahren zur Einbindung des abgestimmten Lehrplans ist deutlich: Die L.E.A. hat die Konferenz zur Abstimmung des Lehrplans einzuberufen. Diese Konferenz besteht aus vier Komitees, die sich in unserem Fall aus denselben Personen, aus denen sich auch die SACRE konstituiert, zusammensetzt. Nach Verabschiedung des Lehrplans löst sich die Konferenz auf. SACRE bleibt in ihrer oben beschriebenen Gesamtverantwortung weiter bestehen.

Im Education Act ist festgelegt:

Jeder neue Lehrplan soll die Tatsache widerspiegeln, daß die religiösen Traditionen in Großbritannien hauptsächlich christliche sind, wobei gleichzeitig dem Lehren und Praktizieren anderer großer Religionen, die in Großbritannien vertreten sind, Rechnung getragen werden soll.¹³ Das Christentum ist der Kern des Religionsunterrichts. Ebenso elementar ist die Behandlung anderer Religionen mit dem Respekt, den sie verdienen. Allgemein wird anerkannt, daß Religionsunterricht in seiner schlechtesten Form das bloße Lernen von Fakten über Religionen ist. Trotz der Bedeutung von Sachkenntnis ist Religionsunterricht dann am besten, wenn er den Schülern hilft, ihre eigene Umgebung, ihre Erfahrungen und die Welt, in der sie sich selbst befinden, zu reflektieren. Dies ist verbunden mit der Hoffnung, Wege zu finden, wie sie Religion und moralische Themen verstehen und mit ihnen umgehen können. Die Sachkenntnis spiegelt die wohlgedachte Position und den Glauben zahlloser Menschen wider, allerdings kann sie, abgehoben von der Lebenssituation des Kindes, bedeutungslos werden.

Die Ziele der religiösen Erziehung, wie sie der Lehrplan für Newcastle enthält:
Religiöse Erziehung versucht,

1. den Schülern einen Einblick in Religion und das, was es bedeutet, sie ernst zu nehmen, zu geben,
2. den Schülern Wissen, Verständnis und Einsicht in verschiedene Bekenntnisse und religiöse Praktiken zu vermitteln, wobei Einfühlungsvermögen, Respekt und Toleranz gefördert werden sollen,
3. den Stellenwert von Religion im Leben eines Menschen zu erforschen. So soll ein besonderer Beitrag zu der Suche eines jeden Schülers nach einem Glauben, mit dem er sein Leben gestalten kann, geleistet werden.

Schüler der Grundschule sollen auf eigene Erfahrungen in ihrer Umwelt zurückgreifen, das religiöse Leben in und um die Schule beobachten,

12 Die Notwendigkeit eines abgestimmten Lehrplans wurde im Gesetz von 1944 erstmals festgeschrieben und im Gesetz von 1988 bestätigt. Die Grundidee der verschiedenen Konfessionen eines gemeinsamen Lehrstoffs an den Schulen geht in die zwanziger Jahre zurück. Dieser Artikel war zum Schutz vor Indoktrination gedacht. Natürlich unterrichten kirchliche Schulen ihren speziellen Glauben. County Schools jedoch müssen die Richtlinien des abgestimmten Lehrplans berücksichtigen.

13 Education Reform Act 1988, Artikel 8 (3).

Feiertage begehen und durch all dies lernen, sich und ihren Nächsten zu achten. In den ersten Jahren spielen Geschichten eine wichtige Rolle im Religionsunterricht. Die Erziehungsbehörden statten die Lehrer mit Handbüchern aus, die auf dem abgestimmten Lehrplan basieren und Ratschläge für Inhalt, Umsetzung und Materialien geben. Jede Grundschule bestimmt einen Lehrer als Koordinator für den Religionsunterricht.¹⁴ Basierend auf dem abgestimmten Lehrplan entwickelt jede Schule ihr eigenes Unterrichtsprogramm, das vor Wiederholung schützen und einen Lernfortschritt garantieren soll. Der Religionsunterricht an den Gesamtschulen wird in der Regel von Fachlehrern gegeben. Im Fach Religionslehre sind beide Abschlüsse, General Certificate in Secondary Education und der »A«-Level¹⁵, möglich. Die Gesamtschule kann bei SACRE beantragen, den Prüfungsplan an Stelle des abgestimmten Lehrplans für die Abschlußklassen anzuerkennen. Das heißt, daß die Schüler ab 14 nicht Religionsunterricht und Religionslehre besuchen müssen.

Natürlich gibt es innerhalb der Klasse unterschiedliche Begabungen, Lehrer aber haben sich um alle Schüler zu kümmern. Abgesehen von Vorschul- und Abschlußklassen gliedert sich die Schulzeit in vier Hauptabschnitte¹⁶ des Religionsunterrichts. In den *ersten beiden* Abschnitten wird Religion wahlweise als eigenständiges Fach oder als Teil eines anderen Themas unterrichtet. Im *dritten* Abschnitt wird den Schülern ein veränderter Zugang ermöglicht: Indem die Schüler jetzt in themenzentrierten Unterrichtseinheiten arbeiten, sollen sie die Anforderungen des Lehrplans erfüllen. Dafür steht eine große Bandbreite von Arbeitsfeldern zur Verfügung, die als Grundbausteine eines ausgewogenen und fortschrittlichen Religionsunterrichts zu betrachten sind. Zur Illustration mag eine Reihe von Momentaufnahmen aus den verschiedenen Hauptabschnitten des Religionsunterrichts dienen:

14 Nicht alle diese Lehrer haben eine spezielle Ausbildung. Einige lernen die Erfordernisse religiöser Erziehung erst in Fortbildungs- und anderen Kursen. Der Koordinator für den Religionsunterricht unterstützt die anderen Mitglieder des Lehrkörpers innerhalb der Schule, leitet die Erstellung des schulischen Programms für religiöse Erziehung und hält sich auf dem Laufenden über die Entwicklungen in Fragen des Religionsunterrichts. Hauptsachgebiete haben in Grundschulen immer einen speziellen Koordinator.

15 Examina werden in dieser Phase der Schulzeit immer nur im Fach Religionslehre abgenommen. Hier wird mehr Wert auf die akademische Herangehensweise als im Religionsunterricht gelegt. Das General Certificate in Secondary Education wird normalerweise mit 16 Jahren, der »A«-Level mit 18 Jahren abgelegt. In beiden traditionellen Examina werden Schüler zu einem vorgegebenen Thema geprüft.

16 Die Einteilung laut nationalem Lehrplan ist folgende:

Alter	Beschreibung	Abkürzung
5 und darunter	Vorschule	R
5-7	1.-2. Schuljahr	Y 1-2
7-11	3.-6. Schuljahr	Y 3-6
11-14	7.-9. Schuljahr	Y 7-9
14-16	10.-11. Schuljahr	Y 10-11
16-18	12.-13. Schuljahr	Y 12-13

Momentaufnahme A (Stufe 1, 5-7 Jahre)

Basierend auf dem abgestimmten Lehrplan, ist das *jüdische Fest Purim* elementarer Bestandteil des Unterrichts der ersten Stufe. Viele Lehrer waren sich über die Art und Weise der Umsetzung unschlüssig, deswegen wurde zusammen mit dem Beratungslehrer ein Pilotschema ausgearbeitet. Die Unterrichtseinheit fand im Mai 1991 statt, ein Zeitpunkt, an dem die meisten Kinder erst seit fünf Monaten zur Schule gingen. Zuerst saßen wir mit allen 32 Kindern im Kreis und sprachen über unsere Lieblingsbücher und -geschichten. Der Beratungslehrer erzählte – für die Kinder verständlich – die Geschichte von Esther und zeigte das »Buch« in Form einer Schriftrolle, auf die auch Esther die Geschichte geschrieben hatte. Nach einem Gespräch über gute und böse Personen in der Geschichte wurden die Kinder auf einige das Lesen begleitende Bräuche und Gewohnheiten hingewiesen. Begeistert fingen sie an zu buhen und zu trampeln, sobald Haman erwähnt wurde, ebenso benutzten sie auch den »greger«.

Anschließend teilte sich die Klasse in Arbeitsgruppen auf, ein System, das sie auch sonst benutzen, wobei jede Arbeitsgruppe ihre eigene Aufgabe hat. Eine Gruppe lernte ein Lied mit Bewegungsteilen über die Geschichte, um anschließend Instrumente zur Begleitung des Liedes herzustellen. Eine andere Gruppe spielte die traditionellen Purim-Spiele, so z.B. das Steck-Haman-den-Schnurrbart-an-Spiel oder Purim-Bingo, wobei sie gleichzeitig den Umgang mit diesen Symbolen einübten. Wieder eine Gruppe verkleidete sich und spielte die Geschichte nach. Andere Kinder sprachen über Gefühle, insbesondere Stolz und Tapferkeit, und reflektierten dabei über Gelegenheiten, wo sie selbst tapfer sein mußten – beispielsweise die Spritze des Schularztes, die sie alle kurz zuvor bekommen hatten. Alle in der Klasse bastelten Masken der Personen in der Geschichte.

Am Schluß kamen alle Arbeitsgruppen zusammen und die Kinder sangen alle gemeinsam das Lied, begleitet von ihren Instrumenten.

Momentaufnahme B (Stufe 2, 7-11 Jahre)

Jesu Taufe war das Thema einer Stunde mit zehnjährigen Schülern. Die erste Aufgabe war, den Schülern zu erklären, daß die Geschichte der Taufe Jesu nicht ursprünglich in englischer Sprache geschrieben worden ist. Deswegen wurde jedem Schüler eine Kopie des griechischen Textes von Matthäus, sowie Lautschrift und Übersetzung ausgeteilt. Im griechischen Text waren einige Worte hervorgehoben, die auch im heutigen Englisch wiederzufinden sind, z.B. »phone« für Stimme (Telephon). Anschließend wurde der Kontext erläutert.

Zum Einstieg wurden Ereignisse aus dem Leben der Kinder, wie die Krönung der Königin, mit einbezogen. Durch den Vergleich mit einem in ihrem Leben herausragenden Ereignis sollte den Kindern die Bedeutung der Taufe im Leben Jesu, bis dato sein größtes

Erlebnis, das den Beginn seiner Mission markierte, vor Augen geführt werden. Die symbolhafte Bedeutung außerhalb und insbesondere innerhalb der Religion wurde am Beispiel der Taufe selbst, der Taube und der Stimme vom Himmel dargestellt. Hören wir Stimmen vom Himmel? Was bedeutet es? Spricht Gott zu den Menschen? Wenn ja, wie? Schließlich betrachteten wir die dem Ereignis zugrundeliegende Theologie und versuchten, den Text zu interpretieren: »Dies ist mein lieber Sohn, an welchem ich Wohlgefallen habe.« Hierbei bezogen wir Psalm 2,7, »Dies ist mein geliebter Sohn«, mit ein sowie die Erwartung der Juden eines davidischen Messias', um uns anschließend Jesaja 42,1, »an welchem ich Wohlgefallen habe«, zuzuwenden und über den Begriff »Gottesknecht« zu sprechen.

Dahinter steht die Idee, den Schülern die Bedeutung dieser Worte für Jesus und sein ganzes Leben, in dem die Vorstellungen des davidischen Messias' und des Gottesknechtes fest miteinander verbunden sind, darzustellen. Einigen Schülern fällt diese Arbeit schwer, während »angehende Theologen« beginnen, die wahre Bedeutung von Religion zu erkennen und die oberflächlichen und naiven Gedanken, Religion als irrelevant zu betrachten, zu überwinden. Als die Taufe als bloßer Tatsachenbericht gelehrt wurde, fragten die Kinder: »Wo ist die Taube hin?« und nahmen die Geschichte wie einen Report in den Abendnachrichten auf. Diese Einheit über Jesu Taufe ist ein Gegenmittel gegen ein simplifizierendes Bibelverständnis. Es braucht nicht viel Phantasie, um sich das Ereignis der Taufe als Bezugspunkt für eine ganze Reihe von Ereignissen, die die Kinder heute erleben, vorzustellen.

Momentaufnahme C (Stufe 3, 11-14 Jahre)

In vielen Zeitschriften und Zeitungen gibt es einen »Kummerkasten«, an den Leser ihre Fragen richten und Experten Hinweise, Ratschläge und Antworten geben. Auch in Jugendzeitschriften ist häufig ein Kummerkasten anzutreffen. Hier werden auf moralische, religiöse und manchmal soziale Themen Antworten gegeben. Nachdem ein Lehrer eine Anzahl solcher Briefe und Antworten gesammelt hat, kann eine Unterrichtseinheit folgendermaßen ablaufen:

Jeder Schüler erhält eine Kopie desselben Briefes, der vorgelesen und diskutiert wird. Allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen versuchen die Schüler dann, eine Antwort auf das gestellte Problem zu geben. Der Lehrer hört sich die Antworten an und fragt nach, falls einige Aspekte von den Schülern übersehen wurden. Anschließend werden die Antworten der Schüler gebündelt und diskutiert. Im nächsten Schritt wird jedem Schüler die Antwort des Magazins ausgeteilt. Sie wird analysiert, um zu sehen, ob diese Antwort besser ist als ihre eigene oder wesentliche Aspekte ausgelassen sind. Diese Arbeitseinheit ist bei Mädchen beliebter als bei Jungen, für diese jedoch mindestens ebenso wichtig, da sie Verständnis, Einsicht, Scharfsicht, Einfühlungsvermögen und zahlreiche andere Begabungen entwickeln hilft.

Momentaufnahme D (Stufe 4, 14-16 Jahre)

Das Motto der Arbeitseinheit »*Verantwortung* (im ökologischen wie im technischen Sinne)« wird in Psalm 24,1, »Die Erde ist des Herrn und was darinnen ist«, zusammengefaßt.

Gewöhnlich wird sie durch Aufzählung folgender Probleme eingeleitet: Umweltverschmutzung, saurer Regen, Fahrzeugabgase, Hungersnöte, Überbevölkerung und Naturkatastrophen, Ozonloch, fortschreitende Automatisierung etc. Am Beispiel der Kettensäge werden Vor- und Nachteile technischer Errungenschaften abgewogen: Zur Rodung des Regenwaldes in Südamerika stellt diese nicht nur eine große Arbeitserleichterung, sondern ein ebenso großes Zerstörungswerkzeug dar. Dies läßt sich auf vieles übertragen, so z.B. auf die Nutzung von Kernenergie.

Auch die hierin enthaltene theologische Fragestellung wird herausgearbeitet: Was hat Religion zu diesen Themen zu sagen? Welche Hoffnung gibt es? Warum läßt Gott dies geschehen? Warum geschieht es überhaupt? Welche Fehler macht der Mensch? Wessen Weg ist der richtige? Schließlich denkt die Klasse über Lösungen nach. Dabei hilft es, die Art der Entscheidungsfindung zu untersuchen – für Kinder dieses Alters ist das Treffen von Entscheidungen von großer Wichtigkeit. Abschließend spricht die Klasse über die Frage nach der eigenen Verantwortung.

Momentaufnahme E (Abschlußklasse, 16-18 Jahre)

Für Schüler der Abschlußklassen ist ein anderer Zugang vonnöten. Eine Schule hat eine Reihe von ganz- und halbtägigen Konferenzen entwickelt, die moralische und ethische Themen vom Standpunkt des Glaubens behandeln. In Themenwahl und Organisation sind die Schüler mit einbezogen. Eine der letzten Konferenzen trug den Titel: »*Die Frau und die drei R's – Rasse, Rollenverteilung und Religion*«. Da die Schüler an Gästen unterschiedlicher Glaubensbekenntnisse, die über diese Themen referieren sollten, interessiert waren, fragten sie den Beratungslehrer nach Vorschlägen. Vier Rednerinnen wurden gefunden: *Vina Soni*, Hindu, Lehrerin, *Nurgiz Haq*, Muslima, Beamtin, *Faga Speka*, Jüdin, PR-Managerin, und Frau *Devine*, röm.-kath., Lehrerin an dieser Schule.

Als die Schüler die Rednerinnen und Helfer zu einem gemeinsamen Mittagessen einladen wollten, wies der Beratungslehrer mit stillem Vergnügen darauf hin, daß ein geeignetes Menü gefunden werden müsse. Die Schüler realisierten, daß sie auf die verschiedenen religiösen Essensvorschriften Rücksicht zu nehmen hatten. Um unnötige Peinlichkeiten zu vermeiden, machten sich die Schüler sofort daran, ein passendes Essen auszuwählen. Nachdem die Wahl auf Käsesalat gefallen war, wurden die Rednerinnen gefragt, ob das ihren Beifall fände.

Die Schüler waren Gastgeber der Konferenz, die in der Schule stattfand, und hatten sich vor Ankunft der Rednerinnen in Kleingruppen aufgeteilt. Von den anwesenden Schülern gehörten fünf zu ethnischen Minderheiten, viele jedoch zu keiner Glaubensgemeinschaft.

Die Rednerinnen verteilten sich auf verschiedene Kleingruppen, und die Diskussion wurde eröffnet. Die Schüler waren lebhaft und interessiert und hatten sich offensichtlich auf die vertretenen Religionen vorbereitet. Frau Devine sprach über Verhütung, Abtreibung und Beichte – sowohl aus der Sicht ihrer Kindheit als auch von ihrem jetzigen Standpunkt als Mutter. Nurgiz Haq und Vina Soni sprachen über die von Eltern für ihre Kinder vereinbarten Ehen – einerseits für sich und ihre Töchter, andererseits über die Probleme, mit denen sich heranwachsende Mädchen in einer multi-kulturellen Stadt auseinandersetzen müssen. Faga Speka wurde nach ihrer persönlichen Erfahrung mit Antisemitismus und dem israelisch-arabischen Konflikt in Palästina gefragt. Die Ehrlichkeit und Offenheit der Rednerinnen sorgte für eine äußerst lebhaft diskutierte Diskussion.

Einige Höhepunkte: die Erschütterung, als Faga Speka über ihre persönlichen Erfahrungen mit Rassismus im Stadtzentrum sprach; schallendes Gelächter, als Vina Soni und Nurgiz Haq sich Witze über die jeweils andere Religion erzählten, um anschließend herzlich darüber zu lachen; ein beginnendes Verstehen über die zentrale Bedeutung des Glaubens, das den Schülern ins Gesicht geschrieben war; der donnernde Applaus am Ende des Tages; das schüchterne Fragen nach Problemen, denen Schüler in Freundschaften mit Andersgläubigen begegnet waren, und die Einladung an die Rednerinnen, wiederzukommen.

Abschließend ist die Schlüsselfunktion der Gesetze über Gottesdienst und religiöse Erziehung dafür, daß es in Newcastle einen Beratungslehrer für diese Fragen gibt, festzustellen. Es obliegt der Verantwortung der Stelleninhaberin *Christine Thompson*, die Lehrer mit Unterrichtsmaterialien zu versorgen, Weiterbildung in Fragen des Gottesdienstes und der religiösen Erziehung anzubieten (die sowohl im Education Development Centre als auch in der Schule, nämlich an den schuleigenen Fortbildungstagen, stattfinden) und auf Anfrage mit den Lehrern im Unterricht zusammenzuarbeiten. Beispielsweise hielt es ein Grundschullehrer für unmöglich, mit den Kindern Purim zu behandeln. Die Aufgabe des Beratungslehrers, wie in Momentaufnahme A dargestellt, war, die Schule zu besuchen und verschiedene Lösungswege anzubieten. Ebenso erwähnenswert ist die allen Schulen zur Verfügung stehende Fülle an veröffentlichtem Material. Deswegen fällt dem Beratungslehrer die Aufgabe zu, die Schulen über die Angebote von Medien, Verlagen, Glaubensgemeinschaften und anderen Erziehungsbehörden auf dem Laufenden zu halten. Erst durch eine solche Unterstützung ist diese Arbeit in den Schulen möglich.

Durch die Kürze des Artikels ist es nicht möglich, mehr als eine Ahnung von Gottesdienst und religiöser Erziehung an den Schulen von Newcastle zu vermitteln. Gerne werde ich Anfragen bezüglich der hier erwähnten Themenkomplexe beantworten. Bitte richten sie Ihre Nach-

fragen an mich persönlich, da ich inzwischen pensioniert bin. Abschließend bedanke ich mich für die Möglichkeit, Ihnen diesen Überblick über das schulische Leben in Newcastle upon Tyne geben zu können.

Abgeschlossen: August 1991

Übersetzung: Marcus Nedoma und Michael Carl

Gerald J. Miller B.D., M.Litt. war bis 1991 Mitglied der Schulbehörde von Newcastle upon Tyne (Großbritannien) und in dieser Funktion auch Berater mit besonderer Verantwortung für die religiöse Erziehung.

Margot Rickers

Interkulturelles Leben und Lernen in einer evangelischen Grundschule in Aachen

Freudestrahlend lädt *Kiliandra* ihre Mitschüler und Mitschülerinnen der zweiten Klasse in der Frühstückspause ein, das griechische Osterbrot mit ihr zu teilen. Sie hat es eine Woche nach dem *deutschen* Osterfest mit Hilfe ihrer Mutter gebacken, von ihrem griechisch-orthodoxen Geistlichen im Festgottesdienst der St. Michaelsgemeinde segnen lassen und schneidet es nun vor aller Augen in der Klasse ganz feierlich in 24 Scheiben. Viele Kinder erinnern sich während des Frühstücks an den Erntedank-Gottesdienst ihrer Annaschule, in welchem fast 400 Kinder von einem großen Brot aßen und diese symbolische Mahlzeit ganz offensichtlich ein Gefühl von Zusammengehörigkeit hinterließ.

Auf der Suche nach Weihnachtsliedern aus aller Welt entdecken Viertkläßler »Tochter Zion« auf einer Kassette. Der theologisch-historisch kompakte Text hindert die Kinder nicht, ihn selbständig zu kopieren. Trotz der komplizierten Melodie wird Händels festliche Hymne schnell zum Lieblingslied der Klasse und über das Adventsingen auf dem großen Flur auch das der Schule. *Sami* übernimmt den Vorsängerpart, übt ihn zu Hause und schmettert – Berichten seiner Mutter zufolge – voller Begeisterung alle drei Strophen durch die Studenten-Hochhaus-Wohnung seiner Eltern. Am nächsten Morgen herrscht große Trauer: Samis Vater, ein libanesischer Muslim, hat seinem Sohn verboten, ein Loblied auf »Zion« zu singen.

Klasse Id sitzt zu Beginn des Schultags wie immer im Morgenkreis. In der Mitte steht auf einem kleinen Tisch ein Suppenteller, in dem es kräftig sprießt: eine Mini-Wiese aus gekeimten Weizenkörnern. Einige buntgefärbte Eier liegen halbversteckt im frischen Grün. Biskuitgebäck haben *Babak*, *Radin* und *Zohir* ebenfalls mitgebracht. *Babak* händigt mir einen Brief seiner Mutter aus: »Iranisches Neujahr heißt Noroos. Das neue Jahr beginnt heute abend um 10.19 Uhr und 25 Sekunden, d.h. genau der Anfang des Frühlings. 21. März ist der erste Tag des iranischen Jahres 1369. Für den Anfang des neuen Jahres Kerne grün wachsen zu lassen, ist ein sehr alter persischer Brauch. Man feiert so den Anfang des neuen Jahres als Naturerwachen...« *Babak* und *Radin*, die schon einige Jahre in Deutschland leben, erzählen: »Noroos ist so

ähnlich wie Weihnachten bei euch, weil wir auch Geschenke kriegen. Aber auch wie Silvester, nur ohne Feuerwerk. Heute kommt Besuch zu uns!« *Zohir*, der erst vor einigen Monaten seine Heimat verlassen hat, ergänzt einiges in Farsi und läßt übersetzen, daß die Eier eigentlich auf einem Spiegel liegen müßten. Sobald sie sich bewegten, beginne das neue Jahr. Es sei eine alte Geschichte, ähnlich denen aus dem Religionsunterricht. Damit alles genau erklärt werden kann, kommt *Zohirs* Nachhilfelehrerin für Deutsch mittags etwas früher als sonst in die Schule. Auch sie beschenkt die Kinder der Klasse mit Blumen und Gebäck, ehe sie vom Stier erzählt, der nach uralter, vormuslimischer Auffassung die Erde auf einem seiner Hörner trage. Jeweils zum Jahresbeginn müsse er sie auf das andere Horn hinüberbugsiern, was nicht ohne Wackeln geschehe, so daß auch die Eier auf dem Spiegel in Bewegung gerieten. Eier erinnern die anderen Kinder dieser Klasse an das bevorstehende Osterfest, in Gefäßen gekeimtes Grün an ihre sachkundlichen Versuche mit Kresse auf der Fensterbank. Verwundert zeigen sie sich allerdings darüber, daß die Iraner Neujahr ausgerechnet zu Frühlingsanfang feiern.

Berichte über interkulturelles Leben und Lernen müssen sich zur Zeit noch auf Einzelbegebenheiten des Schullebens, auf zufällig Gefundenes und erfinderisch Realisiertes im Unterricht stützen. Eine Systematik, die sich auf ein stringentes Konzept kultureller Verständigung in Lehrplänen, Schulbüchern, Didaktik und Methodik in besonders betroffenen Fächern beziehen könnte, darf auch im weiteren Verlauf dieser Darstellung nicht erwartet werden. Theoretisch-pädagogische Grundlinien müssen sich erst noch – in enger Verbindung zur gelebten Praxis – ergeben.

Selbstverständlich gibt es einige Festlegungen: Ministeriell geregelt ist der Spracherwerb des Gastgeberlandes, der muttersprachliche Ergänzungsunterricht für Kinder aus sogenannten Anwerbeländern und der Deutsch-Intensiv-Kurs für Spätaussiedlerkinder. Asylantenkinder sind nicht schulpflichtig, dürfen jedoch in deutschen Schulen aufgenommen werden.

Ein Drittel der fast 400 Kinder, die die einzige städtische evangelische Grundschule in Aachen, die Annaschule, zur Zeit besuchen, stammt aus Familien mit mindestens einem nicht deutschsprachigen Elternteil, wobei Südeuropa und Asien als Herkunftsländer eindeutig Schwerpunkte bilden. Familien aus den Krisengebieten des Nahen Ostens und Zufluchtsuchende aus Afrika und Südamerika sowie Kinder von Wissenschaftlern, die sich aufgrund internationaler Kooperationsverträge der RWTH Aachen vorübergehend in Deutschland aufhalten, gehören zur Schulklientel. Daraus ergibt sich eine Besonderheit der Schule, die insofern nicht als exemplarisch gelten kann für Schulen mit hohem Ausländeranteil: die Vielzahl der Nationalitäten. Mehr als 30 verschiedene Herkunftsländer sind auf einer speziellen Annaschul-Weltkarte markiert.

Hier spiegelt sich die veränderte Situation der bundesrepublikanischen Gesellschaft in Ballungsgebieten – vielleicht etwas zugespitzt – wider: Wir *sind* eine multikulturelle Gesellschaft. Man kann davon ausgehen, daß der Zuwanderung aus dem Süden in den zurückliegenden Jahrzehnten verstärkt eine Ost-West-Bewegung folgen wird. Der Zusammenbruch östlicher Systeme und die daraus folgende Freizügigkeit lassen weiteren Zuzug erwarten. Durch die Realisierung des europäischen Binnenmarktes wird mit regem Austausch von Arbeitskräften zwischen der Bundesrepublik und den westlichen Nachbarländern gerechnet.

Der Schulbezirk der Annaschule erstreckt sich über ganz Aachen, außerdem beantragen auch im Grenzgebiet der Euregio (Belgien/Niederlande) wohnende Familien für ihre schulpflichtigen Kinder Aufnahme, Kinder also, die als Deutsche im Ausland leben. Inwieweit aus diesem multinationalen Nebeneinander der Schüler- und Elternschaft in vier Grundschuljahren auch nur annähernd ein interkulturelles Miteinander wird, wie also aus Kindern und Erwachsenen, die auf solche Schulverhältnisse ungenügend vorbereitet sind, selbstbewußte Schulmitwirkende werden, ist bisher objektiv noch nicht überprüft worden. Bei den meisten Schulangehörigen stellt sich bald eine hohe Identifikation mit ihrer Schule ein.

Die multinationale Zusammensetzung der SchülerInnenschaft in der Annaschule bietet auch die Chance zu *interreligiösem Leben und Lernen*. Sie besteht vor allem im Religionsunterricht und im Gottesdienst. An beidem nehmen alle Schülerinnen und Schüler teil, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit. Auf diese Weise entsteht eine ökumenische Schulgemeinde im ursprünglichen Sinne aus katholischen, evangelischen, griechisch- und russisch-orthodoxen Christen, aus Muslimen, vereinzelt Juden, aus Angehörigen ostasiatischer Religionen und einer großen Gruppe Bekenntnisloser oder religiös Anonymer, auch wenn einer Reihe von Eltern an dieser *religiösen* Intention von Erziehung nicht viel liegt. Sie erhoffen sich vielmehr einen guten Einstieg ins Schulleben und nehmen die religiöse Erziehung mehr oder weniger in Kauf.

Ökumenische Erziehung muß mit religiösen Besonderheiten und Schwierigkeiten rechnen, die in pädagogischer Hinsicht unbedingt beachtet werden sollten: *Kang-Wen* trägt ein Amulett seines Gottes Pusa, dem goldenen Gott im fernen Tempel von Taipeh. Seine Großmutter betet vor dem Hausaltar, der regelmäßig mit Äpfeln und Birnen als Jenseitsnahrung für den Geist des verstorbenen Großvaters ausgestattet wird, für Gesundheit und gute Schulleistungen ihres Enkels. *Zohir* betet zu Allah; sein Vater wurde als Regimegegner im Gefängnis von Teheran umgebracht. Ein pakistanischer Vater reicht der deutschen Lehrerin aus religiösen Gründen nie die Hand. Katholische Priester möchten für die Erstkommunion werbend alle Drittklässler ansprechen. *Anke* muß plötzlich im vierten Schuljahr eine Gemeinschaftsgrundschule besuchen, weil ihre Eltern zu den Zeugen Jehovas überwechselten und die Abmeldung vom Religionsunterricht unumgänglich scheint, praktisch aber nicht möglich ist.

Dennoch bleibt das Faktum: Die Annaschule praktiziert wie so viele Kindergärten und Grundschulen seit Jahren alltägliches Zusammenleben

von Menschen verschiedener Herkunft, Religion und Kultur. Fast täglich ergeben sich Chancen, unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten einheimischer wie zugewanderter Schülerinnen und Schüler zu beobachten, zur Sprache zu bringen oder auf andere Weise bewußt werden zu lassen. Es müssen keine »papierenen« Informationen gegeben oder Erlebnisse aus zweiter Hand den Medien entnommen werden, denn *Tzusumi* und *Triantafillia* sitzen ganz konkret neben *Kathrin* und *Dirk*. Der Kontakt ist direkt und persönlich, alltäglich und damit selbstverständlich. Wer *Siga* aus Senegal oder *Ivy* aus Ghana zur Freundin hat, verweigert sich dem Spiel vom »schwarzen Mann« und spricht nur vom »Schokokuß«. Vielleicht beginnt so die Entwicklung vom multikulturellen Nebeneinander zum interkulturellen Miteinander ganz von selbst, wenn auch als langer Weg zu einer neuen Einheit der Deutschen, die Ausländer einschließt! Im folgenden sollen einige Schritte auf diesem Weg aus Schulleben und Unterricht im engeren Sinne genannt werden.

Feiern

Verschiedene Formen gemeinsamen Feierns im engeren gottesdienstlichen wie im größeren Rahmen des Schulprogramms erweisen sich trotz aller Unterschiede und mancher Schwierigkeit als sehr gemeinschaftsstiftend.

Evangelischer Gottesdienst für Kinder vieler Nationen und unterschiedlicher Glaubensauffassungen wird in der Annaschule von allen Beteiligten als besonders »sensibel« zu planende und zusammen mit den Kindern vorzubereitende Aufgabe angesehen. Müssen sich ausländische Kinder schon vom ersten Tag an allein sprachlich ganz und gar der deutschen Schulkultur unterwerfen, müssen sich die verschiedenen Minderheiten in den meisten Lebensbereichen des Alltags der Mehrheitskultur der Bundesrepublik anpassen, so sollte es aus der Sicht der Majorität im Bereich der Religion auf keinen Fall zu einer erzwungenen Anpassung, zu einer Benachteiligung, einer Mindereinschätzung oder gar zu einem Ausschluß kommen. Vielmehr gilt es, die Chance eines möglichen kulturellen Austausches zu nutzen, die Andersartigkeit des fremden Glaubens und das Gemeinsame sehen zu lernen. Angesichts fortschreitender Säkularisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft und einer daraus resultierenden totalen Kirchenferne fast aller evangelischen und vieler katholischen Kinder unserer Schule (bis hin zu offenem Atheismus) bewirken die Intensität und der Ernst, mit welchem z.B. muslimische oder jüdische Schüler und Schülerinnen religiöse Rituale vollziehen, bei deutschen Kindern Nachdenken über die eigene, in dieser Hinsicht durchaus als defizitär empfundene Situation.

Sechs Schulgottesdienste jährlich – bezogen auf Kirchen- oder Schuljahr – werden zunächst in einer gemeinsamen Dienstbesprechung des Kollegiums mit dem Gemeindepfarrer theologisch wie gottesdienstdidaktisch durchdacht, danach in allen 16 Klassen im Religions-, Kunst- oder auch Musikunterricht vorbereitet. Dabei werden Texte für die Meditation und die Fürbitten von Schülerinnen und Schülern selbst entworfen. Nicht selten engagieren sich hier nichtchristliche Kinder im evangelischen Gottesdienst ganz besonders. Wer das als Erwachsener miterlebt, wünscht sich manchmal Utopisches: Hoffnung auf eine neue Gemeinschaft analog zur urchristlichen, die schließlich auch in multireligiösem und multikulturellem Umfeld entstand. Tatsächlich können natürlich nur kleine konkrete Schritte versucht werden mit dem Ziel, friedliches Zusammenleben in Schule, Familie, Freizeit, auch im eigenen Lande, europäisch und weltweit zu bedenken und zu erbitten. Einblick in die Praxis geben je eine Themenübersicht zu den *Passionsgottesdiensten* 1986 bis 1991 und zu den *Gottesdiensten zum Tag der Offenen Tür* der Annaschule sowie SchülerInnenäußerungen zum *Erntedankfest* 1988 und Fürbitten der Kinder zum *Schulgottesdienst vor Weihnachten* 1991.

Passionsgottesdienste 1986 bis 1991: Sein Kreuz tragen – Leid zufügen – Leid ertragen – Was ihr getan habt einem meiner geringsten Brüder, das habt ihr mir getan – Leiden/ mitleiden (Ein Mensch mit Namen Hiob) – Steine auf unserem Weg können Veränderung bewirken – Frieden fängt bei mir an (Ein Gottesdienst nach dem Golf-Krieg 1991).

Gottesdienste zum Tag der Offenen Tür: Wir bauen Mauern ab – Ostern: Es werden immer mehr Menschen aufbrechen – Pfingsten: Wir wollen die Schöpfung erhalten – Auch nach Karfreitag nicht allein – Ostern: Menschen folgen Jesus nach – Wir sind ein Teil der Erde – Die große Flut (Kinderkantate).

Erntedankfest 1988: Einfacher leben erhält Leben – Einfacher leben kann heißen: Ich will mir nicht so viel Besonderes gönnen und auf etwas, das nicht sein muß, verzichten und darüber dann nicht sauer sein. – Einfacher leben bedeutet für mich: Ich will mich nicht immer mit dem Auto zur Schule und zu meinen Freunden bringen lassen, sondern, wenn es geht, zu Fuß gehen oder mit dem Bus oder Zug fahren. Dann brauche ich nicht unnütz Benzin. – Einfacher leben heißt für mich, daß man einmal gebrauchte Sachen nicht gleich wegwirft. In Hahn in der Au habe ich ein tolles Waldversteck. Da liegen jeden Tag weggeworfene Sachen, die man noch gut gebrauchen könnte. – Was auf der Erde wächst, gehört allen zusammen und nicht nur denen, die viel Geld haben, um sich viel zu kaufen. – Einfacher leben heißt: nicht aus der Dose essen oder trinken. Es ist gesünder, frische Sachen zu sich zu nehmen. Außerdem ist es zu schade, das Dosenblech wegzuworfen. – Einfacher essen! Also, keinen Big Mac, denn dafür muß in Südamerika der Regenwald gerodet werden, damit man Sojapflanzen anbaut, die die Rinder fressen. Die Menschen dort sind arm, sie bekommen die Sojabohnen nicht zu essen. – Ich denke mir, einfacher leben, das hilft, daß nicht so viel verbraucht wird von dem, was unsere Nachmenschen, ich meine damit unsere Enkel und Urenkel, auch noch haben sollen: sauberes Wasser, Schätze aus der Erde, gute Luft.

Gottesdienst vor Weihnachten 1991: Maria und Josef haben eine Herberge gesucht – damals vor fast 2000 Jahren. – Viele Wirte, die sahen, daß sie arm waren, sagten: Wir haben kein Zimmer für euch. – Auch heute sind viele Menschen auf der Suche nach Wohnung und Arbeit. – Auch heute – 1991 – suchen Menschen eine Herberge. Männer, Frauen und Kinder aus dem Osten. – Familien aus Afrika, Rußland und vielen anderen

Ländern. Ausländer raus! schreien manche. Ausländer werden geschlagen. Häuser werden angezündet. – Asylant = Herbergssucher klingt manchmal wie ein Schimpfwort. Lieber Gott, öffne die Herzen der Menschen, damit sie die Not der anderen erkennen. – Die Not der Ausländer in Deutschland, der Asylanten, der Aussiedler, der Herbergssucher. – Lieber Gott, hilf uns Menschen, damit wir lernen, anderen zu helfen.

Selbstverständlich formulieren Kinder Absichtserklärungen, Hoffnungen und Bitten, mag auch ihr Verhalten dem nicht immer entsprechen. Dennoch bahnt sich ökologisches Denken und ein Bewußtsein von der einen Welt an, die uns zur Verfügung steht und für die es gilt, Verantwortung zu übernehmen.

An den *Einschulungsgottesdiensten* nehmen die *Eltern* fast geschlossen, an anderen in kleineren Gruppen teil. Wenn es in der Vorbereitung gelingt, Probleme so zu elementarisieren, daß sich zugleich Grundschulkinder und kirchenferne oder nichtchristliche Erwachsene angesprochen fühlen, gibt das Anlaß zu der Hoffnung, Christen könnten eine interkulturelle Gesellschaft weiterentwickeln und stützen. Manche Bemerkung nach einem Gottesdienst ermutigt da. Die Lieder werden thematisch konzentriert und kindgemäß ausgewählt, vorher inhaltlich besprochen und eifrig geübt. Durch Singen, Dialoge, Spielszenen, Bilder, aber auch durch Aktionen wie Geben (Erntedankfestspende) und Nehmen (des geteilten Brotes, eines kleinen Geschenkes zu Weihnachten, zum Schuleintritt oder zur Entlassung) werden viele Gottesdienste zur gemeinschaftstiftenden Feier für eine interreligiöse Schulgemeinde.

Im Laufe der Jahre hat sich in enger Zusammenarbeit zwischen Kollegium und Elternschaft ein Schulprogramm entwickelt, das allen Nationalitäten Gelegenheit gibt, Spezifisches einzubringen: *im Sommer* ein großes Schulhoffest mit konkurrenzfreien Spielen, Kleinkünstlern, Zaubern, Erzählern, mit Speiseangeboten wie: Kartoffelsalate aus fünf Ländern, gegrillte Hackfleischvarianten orientalischer Herkunft, Kuchenarten aus aller Welt; *im Winter* ein Basar, über den die Zeitschrift *Tranvia*¹ berichtet. »Die eine Welt: Annaschule Aachen. Seit 1980 veranstaltet die evangelische Grundschule einen jährlichen Weihnachtsbasar, dessen Erlöse an das portugiesische Waisenhaus in Coimbra übersandt werden. Von Jahr zu Jahr sind die Summen gesteigert worden; 1988 waren es fast 10 000 DM... Die andere Welt: Comunidade Juvenil Francisco de Assis, ein Kinder- und Jugendhaus für inzwischen mehr als 70 verlassene, mißhandelte und z.T. behinderte Kinder, die in staatlichen Institutionen nicht mehr aufgenommen werden konnten und nun unter schwierigen Bedingungen von einer ehemaligen Ordensschwester und einigen Helfern betreut werden.« Der Basar ist Ergebnis einer 1980 im Religionsunterricht durchgeführten Unterrichtsreihe

1 Tranvia. Revue der Iberischen Halbinsel, Berlin 14/1989, September 1989, 54f.

»Weihnachten konkret«. Die Verkaufs- und Versteigerungsaktivitäten von Selbsthergestelltem werden von einem Kulturprogramm begleitet (1991): Reise mit Samuel (Spiel) – Türkischer Bauchtanz (c) – Stockpuppenspiel – Little Drummer Boy (Tanz) – Iranische Tänze und Lieder – Griechischer Tanz – Flöten: Weihnachtslieder zum Mitsingen.

Kleinere Feste mit Patenklassen, Referendaren und Vikarinnen geben Gelegenheit, eine asiatische Suppe, Warschauer Mazurek-Plätzchen oder skandinavisches Safranbrot herzustellen und gemeinsam zu genießen.

Die *tägliche Adventsstunde im Dezember* – gestaltet mit dem Weihnachtsbuch der Unicef² – stellt Lieder, Bräuche und Legenden aus zwölf europäischen Ländern vor. Wen wundert es da noch, daß *Jultomten* ein schwedisches Julklapp-Paket in die Klasse wirft und der niederländische Sint Nicolaas Schokoladen-Buchstaben an die Wand hängt?

Für das laufende Schuljahr sind *zwei kleinere Feste der Kulturen und ein internationaler Tag am 21. März* (Anregung der Vereinten Nationen) vorgesehen. Langfristig wird an einem *kindgemäßen Kalender religiöser Feste der Hochreligionen* gearbeitet.³

Unterricht

Kultusministeriell vorgegebene *Richtlinien und Lehrpläne* für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen erlauben viel Freiheit, bieten aber noch keine Anregungen zur inhaltlichen Gestaltung interkultureller Bildung und Erziehung. Auch *Schulbücher* integrieren aus fremden Kulturen – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – vorerst ausschließlich fremdsprachige Vornamen für Fibelkinder. Interkultureller Alltagsunterricht in Sprache, Musik, Religion und Sachunterricht ist angewiesen auf findige Lehrer, Lehrerinnen, ideenreiche Kinder und Eltern. Als Quelle besonderer Art gilt der eingangs schon erwähnte *tägliche Morgenkreis* zu Beginn des Unterrichts, der auch ausländische Kinder, sobald sie sich deutsch artikulieren können, motiviert, Alltagsbegebenheiten, Urlaubs- und Heimaterlebnisse zu erzählen. Kinder bringen mit, was ihnen wichtig ist: Briefmarken, Münzen, Spiele, Postkarten, Bücher, Bilder, Typisches (z.B. eine chinesische Fahrradklingel). Auch die *letzte Stunde der Woche* gehört in vielen Klassen den Schülern zur freien Gestaltung: Hier erfährt Klasse 3d, daß das Aachener Kinderspiel Schnick-schnack-schnuck in kleiner Abwandlung auch in Taiwan bekannt ist, daß »Hole-das-Brot« aus Persien für deutsche Kinder ein vergnügliches Spiel ist und daß indonesische Fingerspiele sehr abwechslungsreich sein können. Eltern bieten bis zu 20

2 K. Hoffmann und G. Spee, Weihnachten überall. Das Weihnachtsbuch der Unicef, Ravensburg 1988.

3 F. Thiele (Hg.), Religiöse Feste der Juden, Christen und Moslems, Konstanz 1990.

Arbeitsgemeinschaften an, in denen neben allerlei handwerklichen Techniken insbesondere Sprachen (Spanisch, Englisch und Französisch), Geschichten, Brettspiele, Kleidung, Speisen und Bräuche zum Zuge kommen können.

Über den genannten Personenkreis hinaus beeinflussen *Besucher* den Unterricht: So ist zu berichten von der Erarbeitung einer Plakatserie Fotos aus einer Grundschule, die als Bildbasis für eine Studienarbeit »Weltkultur gegen Fremdenfeindlichkeit« gedacht ist. – In der Adventszeit verbringt eine *französische* Grundschulklasse einen Vormittag in der Annaschule, wundert sich über das Fach Religion, über fehlenden Nachmittagsunterricht, über eckige deutsche Tafelkreide, vergleicht Geldscheine und -münzen, beginnt Brieffreundschaften mit Bilder Geschichten und lädt zum Gegenbesuch ein. – Ein *niederländischer* Basis-school-Leiter diskutiert mit Drittkläßlern über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Grundschultypen beider Länder. – Auch Kollegen aus *England* und vor allem aus *den neuen Bundesländern* hospitieren in verschiedenen Klassen, tauschen sich mit den Kindern über ihre Beobachtungen aus, beantworten ihre Fragen und knüpfen Kontakte. – Frau Kim Hye-On aus *Korea* führt eine kulturvergleichende empirische Untersuchung über Frageverhalten beim Problemlösen in Korea und in der Bundesrepublik durch mit dem Ziel, in Korea die vorherrschende Memorierpraxis in der Wissensvermittlung schrittweise durch induktive Strategien des Problemlösens zu ergänzen. Sie verifiziert bzw. falsifiziert ihre Hypothesen u.a. an Probanden der Annaschule. – Lebensmittel- und Kleidungstransporte in die *Ukraine* werden durch einen Gegenbesuch junger Musiklehrerinnen aus *Lemberg* dadurch beantwortet, daß sie für die Kinder ein Konzert geben, ihre Instrumente vorstellen und traditionelle Tänze zeigen.

Der *konventionelle Sachunterricht* läßt sich relativ leicht *international* erweitern, wobei es nicht unbedingt darauf ankommt, die in der Klasse vertretenen Nationalitäten einzubringen, zumal manche Kinder ihre Heimat nicht aus eigener Anschauung kennen. Die schon vom Ferntourismus erfaßten Grundschulkinder können z.B. vor den Ferien auf andere als nur touristische Attraktionen vorbereitet werden durch Fragen wie: Welche Spiele kennen einheimische Kinder meines Reiselandes? Wie leben Minderheiten, z.B. die Lappen in Nordeuropa oder die Indianer in Kanada heute tatsächlich? Wie fühle ich mich als Ausländer in meinem Urlaubsland? Welche Rolle spielen Wasser, Klima, Verkehr, Müll, Post?

Im *Grundschulfach Sprache* bestehen viele Möglichkeiten, sowohl die in der Klasse vertretenen Muttersprachen als auch die der Nachbarländer durch Reime, Rätsel, Gedichte, Finger- und Buchstabenspiele in den Unterricht einzubeziehen. Auf diese Weise identifizieren sich einsprachig aufwachsende Kinder leichter mit ihren mehrsprachigen Mitschülern und Mitschülerinnen. Sprachwissenschaftliche Untersu-

chungen aus dem ehemaligen Jugoslawien attestieren zweisprachigen Kindern geistige Gewandtheit, sichereres Erkennen von Wortbildern, Kenntnis zweier Kulturen. Dabei wird betont, in der Schule *die Sprache* stärker zu unterstützen, für die die gesellschaftlichen Bedingungen weniger vorteilhaft sind. Geringschätzung der Sprache und Kultur könne – so wird in einer Zeitungsnotiz referiert⁴ – beim Kind zu psychischen Störungen führen.

Das Angebot an *Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern* zur Thematik Kinder in aller Welt ist umfangreich und geht inhaltlich in der Regel weit über kindertümelnd Geschriebenes hinaus. Stellvertretend für viele sei hier Chr. Nörlunds »Das Sklavenmädchen«, ein Tatsachenbericht über das Leben eines kolumbianischen Mädchens auf einer Kaffeeplantage, genannt. Motivgleiche oder ähnliche Märchen, Sagen, Fabeln und Legenden regen früh zum Vergleich, zur Nachgestaltung in Bildern und Spielen an. *Derial* schenkt der Schule zum Abschied eine indonesische Schattenspielfigur, die als Muster dient für die Umsetzung eines vietnamesischen Tiernächens in ein großes Schattentheaterspiel.

Im *Musikunterricht* könnte jedes ausländische Kinder *Radu* oder *Jia Jing* nacheifern: Sie übersetzen ihr rumänisches bzw. chinesisches Lieblingslied ins Deutsche, bringen es der Klasse in der jeweiligen Muttersprache bei, und damit dies leichter gelingt, schreiben sie die Texte phonetisch auf. Musikkassetten, das altbewährte Liederbuch der Europa-Schulen *Cantemus*, Veröffentlichungen der Unicef, auch leichte Instrumentalstücke wie »Der kleine Japaner« oder »Melodie aus England« lassen schon Grundschüler empfinden, wie sehr Musik die Menschen in der Welt verbindet.

Religionsunterricht

Religionsunterricht für alle zu realisieren, fordert die Unterrichtenden in besonderer Weise und führt von Ausbildung und Auftrag her schnell an spürbare Grenzen. Religionsunterricht für kirchenfern Erzogene nötigt nicht mehr, frühreligiöse Mißverständnisse oder auch Fundamentalistisches auszuräumen. Man beginnt – im Gegensatz zu früheren Jahren – sozusagen voraussetzungslos und entdeckt die große Bereitschaft fast aller Schülerinnen und Schüler, sich allgemeinen religiösen Fragen des Woher, des Wohin, der Rituale und Bräuche zu stellen. Alles ist den Schülerinnen und Schülern der Annaschule interessant, auch das Christentum. Aber mit ebenso großem Interesse hören sie dem Rabbi der jüdischen Gemeinde in der Synagoge sowie dem Vertreter des islamischen Zentrums in der Bilal-Moschee zu, die ihnen die Grundzüge ihrer Religion erläutern.

4 Aachener Nachrichten vom 26.8.1977.

Drei Beispiele aus der Annaschule zeigen Versuche, *Religionsunterricht für alle* zu erproben. »Lebten Adam und Eva bei den Dinosauriern?« fragen mit christlichen Kindern heute auch Kinder von Muslimen, wenn sie mit den Schöpfungsmythen ihrer Religionen konfrontiert werden. Die Fragestellung wird zusätzlich provoziert durch Filme, durch einen von kommerziellen Interessen bestimmten Dinosaurier-Boom, durch He-Man und Skeletor-Phantastereien der Science-Fiction-Spielzeugindustrie. Nicht zuletzt die skeptisch-provozierenden Fragen nichtreligiös erzogener Mitschüler und Mitschülerinnen lassen die Thematik irgendwann im dritten Schuljahr unausweichlich werden. Was hat es mit den alten Geschichten von Adam und Eva auf sich?

Geschichten vom Anfang, von der Schöpfung des Menschen und der Erde oder von Teilen derselben sind in vielen Kulturen bekannt. Indianer, Eskimos, Lappen, Germanen, Beduinen und Tradiertes aus den Familien der Schüler und Schülerinnen kommen zu Wort, dazu die alttestamentlichen Schöpfungsmythen und -psalmen und der folgende muslimische Text:

Der Prophet Adam als erster Mensch auf Erden war vom bösen Iblis verführt worden, vom verbotenen Baum zu essen. Nach der Vertreibung aus dem Paradies wird Adam berufen. Allah sprach: Du, Adam, sollst mein erster Prophet sein. Ich werde viele Propheten zu den Menschen schicken. Diese Propheten sagen den Menschen: Betet nur zu Allah. Allah hat euch erschaffen. Er hat für euch Tiere und Pflanzen gemacht, damit ihr zu essen habt. Dafür sollt ihr Allah dankbar sein und immer das Gute tun.⁵

Die Kinder wissen aus dem Sprach- und Religionsunterricht, daß bestimmte Texte nicht wörtlich zu nehmen sind, sondern ihre Aussage von damals ermittelt werden muß, um ihre Bedeutung für heute herauszufinden. Reduziert man den Vergleich auf einige Punkte, wird festgestellt: Es reden ein oder mehrere Götter. – Fast jede Geschichte paßt gut in die jeweilige Umgebung. – Die Menschen empfinden sich zunächst als Bedrohte, letzten Endes durch einen Gott oder Götter in einer geordneten Umgebung als Beschützte. In den meisten Fällen fühlen sie sich allerdings von ihren Schöpfern abhängig und zu Leistungen verpflichtet.

Eine Sonderstellung nimmt die von Jürgen Micksch⁶ wiedergegebene *rassistische* Schöpfungserzählung aus Korea ein, in welcher der Schöpfergott die Menschen durch Backversuche entstehen läßt. Erst nach zwei mißlungenen Ansätzen – den zu schwarz gewordenen Afrikanern und den nicht durchgebackenen Europäern – entstehen die richtig gebackenen goldgelben Koreaner.

Auf der Negativfolie dieser Diskriminierung erkennen die Kinder in dem jüdisch-christlichen wie im muslimischen Text zwar auch die

5 A. v. Denffer, Islam für Kinder, Aachen 1977.

6 J. Micksch, Kulturelle Vielfalt statt nationale Einfalt, Frankfurt a.M. 1989.

Herausstellung des einen Gottes, das Interesse an der Beschreibung des Schöpfungsvorganges bleibt für sie allerdings sekundär. Die verschiedenen alttestamentlichen Aussagen hierzu werden als zeit- und umweltbezogen eingeordnet; der muslimische Text wird an dieser Stelle zu Recht als karg empfunden. Der Aufmerksamkeit der Kinder entgeht allerdings nicht, wie gut Gott/Allah für den Menschen gesorgt hat und wie sehr er dafür gelobt wird. Juden, Christen und Muslimen werden Aufträge erteilt. Die Kinder verstehen Schöpfungsgeschichten als Welt-erhaltungs- und Weltschutzgeschichten und können daraus Handlungsanweisungen für unsere Gegenwart und ihre Zukunft entnehmen (Gottesdienst *Einfacher leben*). Selbstverständlich bleibt in einem fächerübergreifenden Curriculum genügend Zeit, Neugier und Interesse bezüglich der naturwissenschaftlichen Belange zur Entstehung des Weltalls und der Erde durch geeignete Quellen zu befriedigen, wobei das Zeitalter der Dinosaurier für kein Kind dieser Erde zu kurz kommen darf.

Die wenigen katholisch oder evangelisch getauften Kinder unserer Schule können nur noch über beobachtete Gebetspraxis ihrer Großmütter berichten. Wird im Schulgottesdienst das Vaterunser gesprochen, herrscht unter den Kindern zunächst Ratlosigkeit, nicht selten Unruhe. Eine Unterrichtsreihe zum Thema Gebet ist notwendig. An ihr beteiligen sich die vier muslimischen Kinder meiner Klasse sehr aktiv. Sie führen einen Teil des Unterrichts, über welchen hier auszugsweise berichtet werden soll, weitgehend selbständig durch und informieren dabei anschaulich über das Waschen vor dem Gebet, über Gebetsrichtung, -zeiten, -haltungen, einzelne Suren. Sie bringen Gebetsstein und -teppich mit in die Klasse und demonstrieren jede einzelne Phase. Am Ende kann jedes Kind der Klasse anhand eines Arbeitsblattes nachvollziehen, mit welcher Intensität Allah fünfmal täglich gelobt wird. Am stärksten beeindruckt im Jahr des Golfkriegs der Abschluß des Gebets: »Wir bitten um Frieden und Allahs Segen für alle Menschen!« Die Unterrichtsreihe schafft für den Gottesdienst eine andere Situation. Kündigt der Pfarrer das Vaterunser an, erfolgen nun Stille, Nachdenklichkeit, Mitsprechen, tolerantes Zuhören, leise Nachfragen. Zohir sagt mir nach dem Gottesdienst: »Ich habe heute Allah gelobt.«

Alljährlich vor *Weihnachten* und – so will es scheinen – jedes Jahr früher setzt unter Ausnutzung alter Bräuche der kommerzielle Weihnachtsrummel und die Kritik daran ein. Seit Jahren stimmen Religionspädagogen mit ein, wenn es gilt, die Sinnentleerung des christlichen Festes zu beklagen, und doch partizipieren gerade Kindergarten und Grundschule durch Dekoration, Liedgut, volkstümliche Texte, Adventsfeiern und Überraschungen zum Nikolaustag, Adventskalender und -gebäck, Weihnachtsmärchen und Weihnachtsmärkte am großen Ereignis.

Sind wir inkonsequent? Die Lebenspraxis der Kinder scheint unser Verhalten zu rechtfertigen: Geschenke-Fest als winterliches Äquivalent zum Sommer-Urlaub! Kleine Assoziationsversuche in Wort und Bild bestätigen: Jesus kommt nicht vor beim Gedanken an Weihnachten, wohl aber alle Gegenstände, Figuren, Personen des volkstümlichen Weihnachtsrituals. Ausländische und deutsche Kinder lassen sich allerdings auch gern auf eine Untersuchung dieser Situation ein. In Arbeitsgruppen recherchieren sie aus vorbereiteten Materialien: Die Sache mit den Geschenken ist älter als das Weihnachtsfest selbst. In vorchristlicher Zeit wurden die Naturgötter, die für die Sonnenwende verantwortlich zeichneten, zum Lichterfest im Winter mit Geschenken freundlich gestimmt. – Erst vor 400 Jahren hielt der Tannenbaum Einzug in die Häuser. Vorher galten immergrüne Zweige als Zeichen für Leben in der toten Jahreszeit Winter. Sie hatten – lange bevor die Menschen Christen wurden – die Aufgabe, böse Unholde von Haus und Hof fernzuhalten. – Knecht Ruprecht, Weihnachtsmann, Zwarte Piet und weitere Kollegen aus anderen europäischen Ländern verkörpern auffallenderweise den Pädagogen: Sie spenden Lob für Fleiß und Bravsein, und sie drohen (nur!) für den Fall des Gegenteils. Dieser Brauch führt zu den Anfängen von Schule und Unterricht in den Klöstern. Dort wurden die Kinder einmal im Jahr durch eine Belohnung gelobt oder durch Androhung von Strafe getadelt.

Die Analyse – sie könnte weiter referiert werden – ergibt eindeutig: Ein weltliches Winter-Geschenke-Fest darf sich ruhig mit solchen Ritualen schmücken. *Sandra* kommentiert: »Die, die die Menschen zu Christen machen wollten, waren ganz schön schlau, daß sie die alten Sachen nicht verboten haben. Aber mit Jesus hat das nichts zu tun.« Nun kann das Lukas-Evangelium in den Mittelpunkt rücken. Das griechische Osterbrot, das iranische Neujahrsfest, uralte europäische Winterrituale, das christliche Weihnachtsfest als interkulturelle Themen der Grundschule können Zeichen sein für Austausch und Kommunikation, ohne die eigene kulturelle Identität zu verlieren.

Margot Rickers ist Rektorin der Annaschule (Städtische Evangelische Grundschule) in Aachen.

1.2 Artikel

1.2.1

Michael Grimmitt

Religionspädagogik im pluralistischen und multi-kulturellen Kontext

1 Vorerinnerung

In diesem Artikel werden zwei Fragen, die ich bereits 1987 in einem Beitrag zu diesem Jahrbuch gestellt habe, noch einmal aufgenommen und vertieft behandelt.¹ Damals deutete ich einige der Schwierigkeiten an, die bei der Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen auftauchen. Als fundamentales Problem war die Spannung gesehen worden, etwas Normatives (wie religiöse Glaubensinhalte oder Wertesysteme) in einem pädagogischen Kontext zu behandeln, der selbst mit solchen Werturteilen beladen ist, die mit Religion allgemein oder mit einzelnen Religionen nicht notwendigerweise kompatibel sind.

Zwei Konzeptionen des Religionsunterrichts wurden diskutiert, die beide auf ihre Art und Weise diese Spannung verursachen. Die eine Konzeption spiegelt eine Ideologie des »religiösen Absolutismus«. Sie fordert, daß die Werte, auf denen der Unterricht beruht, Werte einer spezifischen Religion sind (z.B. des Christentums oder des Islam). Diese Forderung ist natürlich in Gesellschaften unannehmbar, in denen Pluralismus nicht nur die Existenz einer Vielzahl religiöser, sondern auch säkularer Sichtweisen meint, zumal letztere einen dominierenden Einfluß darauf haben, wie Erziehung heute verstanden wird. Die andere Konzeption spiegelt eine Ideologie »religiöser Gleichheit« oder »religiöser Neutralität«. Sie relativiert religiöse Werte und Glaubensinhalte, um sie in einem weltlich-pädagogischen Kontext zu untersuchen. Dieses Vorgehen ist wiederum für die Anhänger von Glaubensrichtungen inakzeptabel; sie sehen hier den Anspruch ihrer eigenen Religion auf absolute oder exklusive Wahrheit eingeebnet und verzerrt.

2 Die pluralistische Gesellschaft: Perspektive und Prozeß

2.1 Interpretationen von Pluralismus

Die Spannung, die zwischen diesen beiden Konzeptionen des Religionsunterrichts existiert, beteht grundsätzlich auch zwischen den zwei verschiedenen Sichtweisen von Pluralismus. Auf der einen Seite gibt es

1 M. Grimmitt, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191-202.

die sogenannten »kulturellen Absolutisten«, die behaupten, daß eine Kultur (z.B. die »britische«, die oft auch als die »einheimische«, »dominante« oder »unsere« Kultur bezeichnet wird) nicht nur die Werte vorgeben sollte, die die Inhalte der Erziehung bestimmen, sondern daß vielmehr die Erziehung selber auch vornehmlich für die Vermittlung dieser Werte an alle Mitglieder der Gesellschaft zuständig sei. Die kulturellen Wurzeln und Gemeinschaften der einzelnen Mitglieder sollen dabei unberücksichtigt bleiben. Diese Interpretation impliziert, daß sich eine pluralistische Gesellschaft *ex definitione* immer im Übergang zu einer Gesellschaft befindet, in der verschiedene kulturelle Werte und Perspektiven von der »gastgebenden« Kultur assimiliert werden. Erziehung wird damit als eine Form der »Kultivierung« derer angesehen, von denen angenommen wird, sie bedürften kultureller und religiöser Assimilation. Wenn sich, wie häufig, »kultureller Absolutismus« mit »religiösem« verbindet, stellt er eine ernste Herausforderung für jede Form von pluralistischer Gesellschaft dar.

Die Absicht derer, die dieser Interpretation anhängen, geht darüber hinaus, das Einverständnis über »britische Werte« vor der Gefährdung durch Außenseiter oder Ausländer lediglich zu sichern. Statt dessen läuft es unterschwellig darauf hinaus, daß deren Werte, Perspektiven und Identitäten so ausgewechselt und verformt werden, daß sie sich denen der »gastgebenden« Kultur annähern.

Auf der anderen Seite beruht die zweite Interpretation von Pluralismus, wie die entsprechende Konzeption des Religionsunterrichts, auf der Annahme, daß Kulturen und Religionen in einer demokratischen Gesellschaft als gleichwertig angesehen werden müssen und daß kulturelle Vielfalt an sich wünschenswert ist. Die Anhänger dieser Interpretation können diese Position nur auf der Basis eines »kulturellen Relativismus« durchhalten. Pädagogisch bedeutet das ein Programm, das bestimmte Aspekte der Kulturen diverser ethnischer Gruppen im Schulunterricht allen Schülern auf eine grundsätzlich deskriptive, nicht-wertende Art vermittelt. Diese Form des Unterrichts wird einerseits als Bestätigung der ethnischen Gruppen in ihrer eigenen Kultur angesehen, andererseits auch als Förderung wohlwollenden Verständnisses zwischen den wesentlichen Gruppen der Gesellschaft.

Das Ergebnis eines erfolgreichen erzieherischen Prozesses wird entsprechend daran gemessen, inwieweit Toleranz und Respekt vor den Glaubensinhalten, Werten, Perspektiven und Identitäten der anderen Gruppen tatsächlich praktiziert werden. Befürworter dieser Interpretation von Pluralismus betonen, wie wichtig es ist, im gesamten Curriculum eurozentrische Annahmen und überhaupt ethnozentrische Inhalte zu vermeiden. Für die Praxis kann daraus folgen, daß z.B. andere Muttersprachen als Englisch anerkannt werden und daß ethnische Gruppen ermutigt werden, Unterrichtsmaterialien über ihre Glaubensinhalte und Wertvorstellungen für Lehrer bereitzustellen, damit die verschiedenen kulturellen Perspektiven adäquat präsentiert werden können.

Im folgenden möchte ich beide Konzeptionen des Religionsunterrichts und des Pluralismus in Frage stellen. Das soll nicht aus der engen Perspektive des religiösen oder kulturellen Absolutismus geschehen, sondern vielmehr von einer Position aus, die im Begriff der »pluralistischen Gesellschaft« eine ideologische Perspektive erkennt und nicht nur die Beschreibung eines pluralistischen Zustandes. Der Begriff der »pluralistischen Gesellschaft« steht für eine Gesellschaft, die die Werte, Perspektiven und Einstellungen jeder ethnischen Gruppe unterstützt. Eine solche Gesellschaft muß außerdem ein Ethos bereitstellen, das nicht nur bloße Koexistenz, sondern auch Kooperation möglich und wünschenswert macht. Ich wende mich deshalb nun dem Problem zu, die Werte, Perspektiven und Einstellungen zu identifizieren, die integrale Bestandteile einer »pluralistischen Gesellschaft« sind.

2.2 Die Charakteristika einer pluralistischen Ideologie

Eine pluralistische Gesellschaft akzeptiert, daß die Wertvorstellungen einzelner und ganzer Gruppen eine Vielfalt ideologischer Perspektiven spiegeln. Wenn es überhaupt eine Norm gibt, dann lautet sie: Vielfalt = Komplementarität. Diese Norm impliziert jedoch einen Stil interkultureller Beziehungen und Kommunikation, der aktiver und konstruktiver ist, als er sich aus der bloßen Forderung von Toleranz und Respekt ergibt. Toleranz ist als Wert anzuerkennen, aber sie kann auch Indikator für Indifferenz und Neutralität gegenüber anderen Gruppen sein. Toleranz mag ermöglichen, daß unterschiedliche Gruppen und Kulturen in ein und derselben Gesellschaft friedlich koexistieren, aber sie fördert nicht notwendigerweise Interaktion und Kooperation, die die Merkmale einer wahrhaft pluralistischen Gesellschaft sind.

Folgerung: Obwohl eine pluralistische Gesellschaft als erstes Prinzip die Rechte aller Gruppen und Individuen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen anerkennen und verwirklichen muß, so kann damit das Ziel, kooperative interkulturelle Beziehungen und Kommunikation herzustellen, auf denen der soziale Zusammenhalt beruht, doch nicht erreicht werden, wenn nicht (a) gemeinsame zentrale Werte und (b) Normen oder Verhaltensregeln von einer überwiegenden Mehrheit von Individuen und Gruppen getragen werden.² Daraus ergibt sich die Frage, ob solche gemeinsamen Werte und Verhaltensregeln im kulturellen Milieu einer jeden Gruppe zu finden sind. Diese würden wegen ihrer Allgemeingültigkeit einen transkulturellen Kern von zentralen Werten und Normen darstellen. Für den Fall, daß solche transkulturel-

2 R. Gilbert, *The Impotent Image. Reflections of Ideology in the Secondary School Curriculum*, Lewes 1984: »... Die Gesellschaft besteht aus zahlreichen regelgebundenen Handlungen, die durch ein gemeinsames Verständnis bestimmt werden ...« (221). »... Soziale Regeln können in dem Ausmaß verändert werden, in dem sie durch historische Machtverhältnisse bedingt sind. Neue Formen der Macht können in Verbindung mit neuen Zielen auch neue Regeln schaffen« (226).

len Werte nicht existieren, muß weiter gefragt werden, ob sie als Konsequenz einer pluralistischen Ideologie künstlich geschaffen werden müssen. Ein illustratives Beispiel für künstlich geschaffene zentrale Werte ist die Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen.

Die Existenz gemeinsamer Werte und Verhaltensregeln ist problematisch. Im allgemeinen stellt in den Gesellschaften das Recht eine Verkörperung von Prinzipien dar, die über die Eigeninteressen von Gruppen und Individuen hinausgehen und zwischen den Parteien eines Konflikts vermitteln können. Traditionell spiegeln Gesetze sowohl den kultureg-schichtlichen Einfluß einer Nation als auch den ihrer Machthaber. Trotz der Tatsache, daß Pluralismus seit vorchristlicher Zeit ein Element menschlichen Lebens ist, sind gesetzliche Normen normalerweise keine Verkörperung pluralistischer Ideologie. Eng verbunden mit dem Recht sind Sitten, Gebräuche und Umgangsformen – informell vereinbarte Verhaltensmuster, die viele, wenn nicht alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betreffen und oft beträchtlichen Einfluß auf das Verhalten haben.

Ist es möglich, hinreichende Übereinstimmung in den Umgangsformen verschiedener ethnischer Gruppen zu finden, um einen gemeinsamen Katalog von Verfahrensregeln aufzustellen, der bei Schlichtungen verwendet werden kann?

Selbst wenn das der Fall wäre, bleibt die Frage, wie diese zentralen Werte und Verhaltensregeln genügend Autorität bekommen sollen, um allgemein akzeptiert zu werden. Eine pluralistische Ideologie läßt sich nur schwer mit dem Begriff der Nötigung übereinbringen; Konformität in allgemeinen Werten steht in Spannung zu dem Prinzip, Vielfalt als ein soziales und individuelles Recht zu akzeptieren. Welcher Gruppe wäre es möglich, die Initiative zu ergreifen, ohne daß dies als ein Versuch gesehen würde, die Macht zu ergreifen, anderen gruppenspezifische Werte aufzuzwingen und Recht und Kultur anderer Gruppen zu zerstören? Damit stellt sich das Problem, wie ein Prozeß des gesellschaftlichen Umbaus in Gang gesetzt werden kann, der zu positiven Einstellungen gegenüber einer pluralistischen Ideologie führt und gleichzeitig Widerstand weckt gegenüber Vorurteilen, Diskriminierungen, religiöser Unnachgiebigkeit und Ansprüchen auf Überlegenheit der Werte und des Lebensstils einer bestimmten Gruppe.

2.3 Rassismus – eine immerwährende Realität

In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns weniger mit dem Ideal einer pluralistischen Gesellschaft als vielmehr mit gegenwärtigen Realitäten. Trotz gelegentlichen Widerspruchs ist daran festzuhalten: Rassismus ist ein endemisches Element westlicher und vielleicht aller Gesellschaften. Das Problem des Rassismus kann nicht auf die Vorkommnisse rassistischer Gewalttätigkeiten und Beschimpfungen beschränkt werden, die täglich in den größeren britischen Städten vorkommen. Rassismus bezeichnet vielmehr ein System von Nachteilen und Ungerechtigkeiten

des institutionellen Lebens, die nicht zuletzt darin bestehen, daß ethnischen Minderheiten gleicher Zugang zu elementaren menschlichen Rechten wie Beschäftigung, Wohnung, Gesundheit, Bildung u.a. versagt wird.³ Rassismus kann grundsätzlich nicht dadurch ausgerottet werden, daß versucht wird, individuelle moralische Einstellungen zu verändern, sondern nur durch die Veränderung der Zugangsmöglichkeiten zu sozialer und politischer Macht. Eine pluralistische Ideologie muß deswegen die folgende Position sehr ernst nehmen:

»Die Beziehungen zwischen Gruppen sind deshalb immer überwiegend politisch und weniger ethisch, d.h. sie werden durch die Machtverhältnisse der Gruppen mindestens so stark geprägt wie durch rationale und moralische Beurteilung der entsprechenden Bedürfnisse und Ansprüche jeder Gruppe.«⁴

Eine Analyse der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft ist ein erster und notwendiger Schritt zum Verständnis von Rassismus.⁵ Deshalb kann Rassismus nicht isoliert von anderen politischen Realitäten wie sozialer Klassenzugehörigkeit oder Geschlecht betrachtet werden. Zu Recht wächst die internationale Aufmerksamkeit für Benachteiligungen von Gruppen und Individuen aufgrund genetischer oder durch das Umfeld bedingter Umstände. Eine pluralistische Gesellschaft räumt deswegen der Gerechtigkeit für die Unterdrückten erste Priorität ein. Das impliziert, daß solche Gruppen in ihrem Streben nach vollen partizipatorischen Rechten in politischen Entscheidungsprozessen und Regierungsgremien unterstützt werden müssen. Es ist ein trauriger Kommentar zur Beschaffenheit menschlicher Gesellschaften, daß die Erfahrung lehrt:

3 Zur jüngsten Zunahme von rassistischen Angriffen und Diskriminierungen in Großbritannien siehe: The Annual Report of the *Commission for Racial Equality* (1990), 95ff, veröffentlicht am 12.6.1991 und erhältlich über Lavis Marketing, 73 Lime Walk, Headington, Oxford (£ 5.00 zuzügl. Porto). Siehe auch: *Racial Justice at Work*; the Enforcement of the Race Relations Act (1976) in Employment, Report of the *Policy Studies Institute* (1991), 286ff, erhältlich über Bournemouth English Book Centre, 9, Albion Close, Parkstone, Poole, Dorset, BH12 3LL (£ 35.00 zuzügl. Porto). Siehe auch Home Office (1989), *The Response to Racial Attacks and Harassment: Guidance for the Statutory Agencies*, The Report of the *Inter-Departmental Racial Attacks Group*; auch: J. Kimber, L. Cooper, The Victim Support Racial Harassment Projekt, Final Report 1991, Community Research Advisory Centre, The Polytechnic of North London, 91ff, erhältlich über The National Association of Victim Support, Cramer House, 39 Brixton Road, London, SW9 6DZ (£ 3.00). Dem letztgenannten Bericht ist zu entnehmen, daß in den drei Bezirken Londons zwar die Polizei jährlich bis zu 6.000 Fälle von rassistisch motivierten Straftaten von geringer Körperverletzung bis zum Mord verzeichnet, die Dunkelziffer aber bedeutend höher geschätzt wird.

4 R. Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society. A Study in Ethics and Politics*, New York 1932, 49.

5 Siehe B. Barnes, On authority and its relationship to power, in: J. Law, Power, Action and Belief, *Sociological Review Monograph* 32, 1986: »... Die Versuchung ist groß, zu behaupten, daß es in der Literatur keine Angaben über die grundlegende Natur der gesellschaftlichen Macht gibt. Es gibt eine Menge über die Definitionen von Macht, woran Macht erkennbar ist, wie Macht anhand empirischer Indikatoren gemessen werden kann und wie materielle Wirkungen von Macht erkannt werden können. Aber es gibt so gut wie nichts darüber, was Macht ist« (181).

»Wenn Gerechtigkeit nur durch ausgeglichene Machtverhältnisse garantiert werden kann und wenn Macht nie aufgrund moralischer Überzeugungskraft geteilt oder aufgegeben wird, kann Gerechtigkeit in Gesellschaften nur durch einen Konflikt erreicht werden. Vernunft, Moral und Überzeugungskraft können die Schwere des Konflikts verringern, aber sie können ihn nicht aufheben.«⁶

Diese Beobachtungen sollen trotz ihrer Kürze deutlich machen, warum die Begriffe von Pluralismus (und die dazugehörigen religionspädagogischen Konzeptionen), die entweder auf den Positionen der »kulturellen Absolutisten« oder der »kulturellen Relativisten« beruhen, darin versagen, die theoretischen und praktischen Implikationen des Pluralismus für eine Gesellschaft aufzuzeigen. Als Frage formuliert: Welche Antworten geben diese Positionen auf das zentrale Problem, einen politischen Wandel zu erreichen, der zur Teilung der Macht und zu elementaren Menschenrechten für alle führt?

»Kultureller Absolutismus« basiert auf der Annahme, daß die Regeln der sozialen und politischen Praxis, die durch historisch bedingte Machtverhältnisse entstanden sind, auch in Zukunft moralisch und politisch als legitim erscheinen werden. Tatsächlich werden in den Argumentationen »kultureller Absolutisten« oft Vaterland, Patriotismus, Nationalismus und Rassenzugehörigkeit verbunden:

»Im direkten Widerspruch zu den tatsächlichen ethnischen, sozialen, politischen und ökonomischen Unterschieden innerhalb der weißen Gesellschaft wird ein Mythos von Britannien als einer gerechten, toleranten, homogenen Gesellschaft geschaffen, die bedroht sei, von anderen Kulturen überschwemmt zu werden; schwarze Hautfarbe und britische Nationalität sind dabei sich ausschließende Kategorien. Innerhalb dieses Mythos sind die Schulen zu den Hütern und Zufluchtsorten britischer Werte und Erziehung geworden. Sie sind das Schlachtfeld im Kampf um die Bewahrung der »authentischen nationalen Kultur.«⁷

Ein solcher Mythos lehnt jede Veränderung ab, die nicht die »Enkulturation« derer versucht, die als außerhalb des normativen Rahmens britischer Nationalität stehend empfunden werden. Aus dieser Sicht werden die erfolgreich Assimilierten zu Nutznießern des Systems; sie haben nicht länger unter den demütigenden Umständen von Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu leiden. Tatsächlich scheint die einzig sichere Lösung darin zu liegen, persönlichen Reichtum anzuhäufen, der in einer materialistischen und marktwirtschaftlichen Kultur als gleichbedeutend mit Macht und Einfluß zu sehen ist.⁸

6 B. Wren, *Education for Justice*, London 1977, 65.

7 *The Church of Scotland General Assembly*, Multicultural Education, Report of Board of Education Committee on Education, 1990, 5.

8 Das Sunday Time Magazine berichtete am 14.4.1991 ausführlich und mit Bildern über die 200 reichsten Leute in Großbritannien. Sie wurden nach ihrem Reichtum aufgelistet. Als zehntreichste wurden die Gebrüder Hinduja (mit ca. £ 1,2 Milliarden) aufgeführt. Zu ihrem Bekannten- und Freundeskreis zählen angeblich Margaret Thatcher, Prince Michael of Kent und Cecil Parkinson (ein ehemaliges Kabinettsmitglied). Kann Reichtum als ein

Wenn dies allerdings als einziges Kriterium für die erfolgreiche Assimilierung gilt, ist es nur ein kleiner Schritt zur Befürwortung der Rassentrennung. Mit Sicherheit finden interkulturelle Beziehungen und Kommunikation, die zu neuen authentischen Formen britischer Kultur mit gemeinsamer Identität führen können, im Rahmen einer solchen Position nur wenig Anerkennung.

Auch die Position des »kulturellen Relativismus« bleibt unbefriedigend. Das liegt weniger am Widerstand gegen das Ziel der pluralistischen Gesellschaft als vielmehr an den Grenzen, an die intervenierende Politik stößt, wenn sie dieses Ziel verfolgt. Wie bereits erwähnt, betont eine bestimmte Erziehungspolitik diese Art multikultureller Werte für das gesamte Curriculum. »Multikulturell« bedeutet positive interkulturelle Einstellungen (d.h. persönliche, soziale und institutionelle), die Wissen und Toleranz der Schüler für alle Individuen und Gruppen – ungeachtet ihrer Religion, Kultur oder Hautfarbe – fördert. Obwohl dies ein wünschenswertes Ideal ist, besteht seine Schwäche in der Annahme, daß ein solcher Lehrplan die Benachteiligung von Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Gruppen behebt. Doch es kann nicht angenommen werden, daß Informationen über (beispielsweise) Glaubensinhalte und kulturelle Werte ethnischer Minderheiten von selbst rassistische Vorurteile aufheben oder rassistisches Verhalten verhindern. Das gilt auch für die Einstellungen und Verhaltensweisen von Mitgliedern ethnischer Minderheiten.⁹

Unter anderem aufgrund dieser Erwägungen ist der Begriff der »multikulturellen Erziehung« in Frage gestellt worden. Viele bestehen darauf, ihn durch »multikulturelle und antirassistische Erziehung« zu ersetzen. Damit soll einerseits sichergestellt werden, daß das zentrale Problem des Rassismus nicht übersehen wird, andererseits soll der ideologische Standpunkt, der unter anderem Chancengleichheit fordert, aktiv vertreten werden. Dieser Standpunkt ist mit einer »neutralen Erziehung« nicht in Übereinstimmung zu bringen. »Neutralität bedeutet, dem Druck von Geld und Macht nachzugeben und den Weg für die Mächtigen zu ebnen.«¹⁰

zentraler transkultureller Wert verstanden werden? Anfang des Jahres 1991 wurde John Taylor als offizieller Kandidat der Conservative Party für den Sitz des zurücktretenden Parlamentsmitglieds für Cheltenham nominiert. John Taylor ist Rechtsanwalt afrikanisch-karibischer Abstammung und war zuvor Ratsmitglied in Solihull. Die offene Feindseligkeit einiger Konservativer von Cheltenham gegenüber Taylor führte dazu, daß Premierminister Major im Unterhaus zu einigen Fragen Stellung nehmen mußte. Major bekräftigte dabei die Verpflichtung der Conservative Party zu anti-rassistischen Standpunkten. Ein Funktionär der Cheltenham Conservative Association war gezwungen, zurückzutreten, und wurde anschließend wegen Aufhetzung zum Rassenhaß entsprechend dem Race Relations Act (1976) angeklagt. Gegenwärtig bestehen drei durch die Staatsanwaltschaft bestätigte Vorladungen. Bis zum Berufungsverfahren ist der Betreffende jedoch wieder bei der Cheltenham Conservative Association eingestellt.

9 Siehe P. Norcross, The effects of cultural conditioning on multifaith education in the monocultural primary school, *British Journal of Religious Education* 11, 2 (1989) 87-91.

10 I. Fraser, *The Fire Runs*, London 1975, 27.

Im ersten Teil dieses Beitrags habe ich versucht, einige der Merkmale des multikulturellen und pluralistischen Kontexts zu identifizieren, die bei der Formulierung eines Konzepts für den Religionsunterricht in staatlichen Schulen Beachtung finden sollten. Ich habe außerdem gezeigt, warum die gegenwärtigen Konzepte für den Religionsunterricht nicht in der Lage sind, einen solchen Beitrag zu leisten. Im folgenden möchte ich einige weiterführende Betrachtungen über die Probleme einer entsprechenden Reform des Religionsunterrichts anstellen.

3 Zum Religionsunterricht im multikulturellen Kontext

3.1 Religionsunterricht als Ideologiekritik

Durch die bisherige Analyse zieht sich der Begriff der Ideologie wie ein roter Faden. Er tauchte sowohl bei der Formulierung einer pluralistischen und religionspädagogischen Position auf als auch beim Selbstverständnis ethnischer Gruppen oder Glaubensgemeinschaften. Wie dargestellt, halte ich einen wertfreien, ideologisch neutralen und »objektiven« Religionsunterricht für selbsterstörerisch. Ich meine, daß statt dessen Schüler im Religionsunterricht die Fähigkeiten zur Ideologiekritik lernen können. Zu diesen Fähigkeiten zählt (a) ein verstärktes kritisches Bewußtsein von eigenen wie fremden kulturellen und religiösen Sichtweisen, (b) das Wissen um die Prozesse, über die Ideologie auf Einstellungen, Werte und Glaubensinhalte und damit auf die Persönlichkeit einwirkt, (c) Offenheit und Interesse am Dialog mit ideologisch verschieden orientierten Gruppen, so daß Gemeinsamkeit und Kooperation auf der Grundlage bestimmter zentraler Werte »kulturelle Stammesfehden« ersetzen. Eine solche Absicht stimmt m.E. mit »multikultureller und anti-rassistischer Erziehung« vollständig überein und leistet einen positiven Beitrag zur Entwicklung einer pluralistischen Gesellschaft.

Statt für diese Absicht nun ein entsprechendes Curriculum zu skizzieren¹¹, möchte ich lieber die Implikationen der Ideologiekritik als Bestandteil des Religionsunterrichts für die verschiedenen kulturellen Gruppen und Glaubensgemeinschaften näher untersuchen. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die Zustimmung zu einer solchen Absicht unter den einzelnen Gruppen erreicht werden kann.

Das übergeordnete Ziel eines solchen Religionsunterrichts ist, »ideologische Enge« durch »ideologischen Entdeckungseifer« zu ersetzen, indem die Schüler nicht nur Religionsunterricht über viele Glaubensrichtungen, sondern auch über die Beziehungen der Richtungen untereinander erhalten. Dieses Ziel bedeutet gleichzeitig den Versuch,

11 Siehe M. Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, Great Wakering, Essex 1987.

menschliches Bewußtsein zu verändern. Bewußtsein kann dabei als ein internes Gegenstück zur externen Welt verstanden werden, anhand dessen Menschen nicht nur ihre Erfahrungen interpretieren, sondern sich selbst auch immer wieder vorstellen (wir nehmen beispielsweise die kultischen Handlungen eines Gläubigen nicht so wahr, wie sie der Gläubige versteht, sondern wie wir sie verstehen). Anders gesagt, wir interpretieren das Gesehene unter Rückgriff auf vorhandene »Bewußtseinsstrukturen«, die wir im Kontakt mit unserer kulturellen und sozialen Umwelt aufgebaut haben. In diesem Sinne haben wir ideologische Grenzen: Wir nehmen an, daß die Dinge so sind, wie wir sie sehen, und wir funktionieren auf der Grundlage, daß unsere Sichtweise von anderen geteilt wird. Diese ist selbstverständlich ein Produkt unserer jeweiligen Kultur und abhängig von unserer Konstruktion der Realität. So gesehen sind ideologische Grenzziehungen nicht nur natürlich, sondern sogar notwendig: Ohne sie hätten soziale und kulturelle Gruppen keinen Zusammenhalt, und wirkungsvoll-soziales Handeln wäre unmöglich.

Bewußtseinsbildung ist in jeder Gesellschaft – auch in einer pluralistischen – unvermeidlich ein fortlaufender Prozeß und daher auch immer Objekt kontinuierlichen, graduellen Wandels; dieser ist jedoch willkürlich oder nicht wahrzunehmen, fernab von jedem bewußt geplanten Wandel. Das kollektive Bewußtsein ideologischer Gemeinschaften (einschließlich der sogenannten einheimischen Bevölkerung) ist gegenüber Veränderungen sehr viel resistenter als das Bewußtsein einzelner Mitglieder. Wandel wird oftmals eher als eine Bedrohung der kollektiven Identität und der Gruppensolidarität gesehen. Daher kommt es mitunter zum Widerspruch zwischen dem »öffentlich« gezeigten und dem »privaten« Gesicht kultureller oder religiöser Gemeinschaften, z.B. bei Reaktionen auf säkulare Werte oder in gegenseitiger Begegnung. Unter diesen Umständen ist es verständlich, daß Gemeinschaften versuchen, die ideologischen Schutzwälle zu verstärken und alle Erziehungskonzepte abzulehnen, die dies unterminieren könnten. Das gilt besonders, wenn die Erfahrung rassistischer Diskriminierung sie gelehrt hat, wenig Vertrauen in öffentliche Institutionen zu haben.¹²

12 Es sei bemerkt, daß Widerstand gegenüber Veränderungen auch ein Merkmal der sogenannten einheimischen Bevölkerung ist, die diese als Bedrohung der nationalen Identität sieht. Das kann bis zur Bildung von »pressure groups« führen, die eine Wiederkehr traditioneller Werte in Schulen für notwendig halten. So verlangen sie die Restauration des Christentums als zentrales Element des Religionsunterrichts. Siehe dazu etwa Daily Mail vom 15.6.1991: »Gestern begann eine nationale Kampagne, um Gott und das Christentum wieder zurück in den Religionsunterricht zu bringen. ... Baronin Cox, die die Kampagne leitet, sagte, daß das Christentum überwiegend durch einen Mischmasch vieler Glaubensrichtungen ersetzt worden sei. Sie behauptete, daß Marxisten und andere Linke in Schulen und örtlichen Schulbehörden für diese Entwicklung verantwortlich seien. Die Baronin meinte außerdem, daß die Hälfte der britischen Schulen das Gesetz hinterginge, das besagt, daß der Religionsunterricht »hauptsächlich christlich« zu sein habe. Sie stellte vor dem Oberhaus ein neues Buch vor (From Acts to Action), das Eltern und Lehrer anleitet, sich zu wehren ...«.

Wie durch die Vorkommnisse bei der Verabschiedung der Religious Education Clauses im Education Reform Act von 1988 insbesondere im Oberhaus deutlich wurde, sind Politiker besonders bemüht, die Unterstützung von mehrheitsfähigen Gruppen zu erhalten. Für eine Diskussion dieser Debatte und ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht siehe J.M. Hull, *Mish-Mash: Religious Education in Multi-cultural Britain – a Study in Meta-*

3.2 Exklusivität versus Komplementarität

Obwohl die Tendenz der Gemeinschaften verständlich ist, ideologische Grenzen zu verstärken, stellt sie einen Bremsklotz für die fortschrittliche Entwicklung interkultureller Kommunikation dar und behindert jeden Versuch, die gegenwärtige Trennung und Isolation zu verändern. Besonders fehlt im herrschenden Pluralismus jeder Sinn dafür, die auf gegenseitiger Abhängigkeit und Verbundenheit beruhende Gemeinsamkeit kultureller Gruppen anzuerkennen. Vor dem Hintergrund, daß Kulturen und Religionen jeden Anschein scheuen, sie könnten in sich selbst nicht vollständig sein, überrascht das nicht. Ansprüche auf Ausschließlichkeit sind mit Komplementarität nicht leicht in Übereinstimmung zu bringen. Die Geschichte der – lokalen wie weltweiten – Kooperation zwischen Religionsgemeinschaften fördert nicht unbedingt das Vertrauen auf leicht herzustellende tragfähige Verbindungen zwischen den Gemeinschaften. Tatsächlich scheint Religion neben anderen Faktoren ein wesentliches Element in allen gegenwärtigen Eskalationen der Gewalt bis hin zum Blutbad zu sein: im Mittleren Osten, in Indien, in Nordirland, auf den Philippinen usw. Dabei ist bemerkenswert, daß die sogenannte Spiritualität von Religionen offenbar nur einen negativen Effekt auf das Leben der Gemeinschaften hat.

Der anerkannte muslimische Gelehrte *Hasan Akari* sieht die Ursache für religiöse und kulturelle Unbeweglichkeit im Verhältnis von Ideologie und Identität:

»Spiritualität als solche, gefangen in Identität und Endlichkeit, kann und wird keine Quelle für Verständigung und Frieden werden. Ist die Gleichsetzung grundsätzlicher Art oder verblendet sie die Menschheit? Die Macht der Gleichsetzung *Spiritualität = Identität = Endlichkeit* ist so immens, daß sich trotz verbaler Bekenntnisse nahezu aller Religionen zu Universalität und Transzendenz Gottes die faktischen Beziehungen zwischen den Religionsgemeinschaften nicht einmal geringfügig verbessert haben.«¹³

Wenn die zitierten Sätze recht haben, müssen wir fragen, wie – wenn überhaupt – Religionen und Kulturen jemals untereinander offener werden können, wenn sie nicht aus ihrer ideologischen Enge herausgelockt und ihre Identitäten erweitert werden. Dies scheint nur durch Erziehung möglich, und zwar sowohl durch die Erziehung in staatlichen Schulen als auch, was ebenso bedeutsam ist, durch die Erziehung innerhalb der Glaubensgemeinschaften. Um dadurch die gewünschte Wirkung zu erzielen, müssen staatliche Schulen und Glaubensgemeinschaften eine Partnerschaft eingehen. Ohne eine Partnerschaft würden die Glaubensgemeinschaften den Absichten der staatlichen Schulen mißtrauen und es käme zu keinem Impuls für eine neue Definition der Beziehungen zu anderen Glaubensgemeinschaften.

phor, 1991, erschienen als Birmingham Papers in Religious Education 3, University of Birmingham.

13 H. Askari, *Spiritual Quest. An Inter-religious Dimension*, West Yorkshire 1991, 107.

3.3 Der inter-religiöse und inter-kulturelle Dialog

In Britannien ist eine solche Partnerschaft zur Zeit nicht zu entdecken. Das Gesetz schreibt zwar eine Interessenvertretung der verschiedenen Glaubensgemeinschaften vor, um gemeinsam örtliche Curricula für den Religionsunterricht in den staatlichen Schulen der 114 örtlichen Schulbehörden in England und Wales zu verabschieden. Die Struktur der *Committees*, die zugunsten der *Church of England* gewichtet sind, und der Verständigungsprozesse sind keineswegs dazu geeignet, etwas anderes als »Stammesfehden« zwischen den Religionsgemeinschaften zu fördern.¹⁴ Die Vertreter der verschiedenen Glaubensgemeinschaften begeben sich – natürlicherweise – mit der Absicht in das Komitee, soviel wie möglich von ihrer eigenen Religion im Lehrplan unterzubringen. In dieser überzogenen Wettbewerbssituation ist es unvermeidlich, daß sie die Notwendigkeit, den Schülern ein genaues Bild der Glaubensinhalte zu vermitteln, überbetonen und zuviel Wert auf Informationsvermittlung legen. Daß bloße Information aber kaum zu Wirkungen auf die Einstellungen, den Glauben, die Werte und die inter-religiösen Beziehungen der Schüler führt, wird übersehen.

Diese Situation läßt sich auf ein theologisches Problem zurückführen: Die Besonderheiten jeder religiösen Tradition müssen mit der Universalität religiöser Wahrheit versöhnt werden. Obwohl eine wachsende Zahl zunehmend aktiver interreligiöser Gruppen diese Problematik behandelt¹⁵, ist deren Wirkung auf die religionspädagogische Diskussion noch immer gering. Im allgemeinen zählen die Mitglieder religiöser und kultureller Gemeinschaften nicht zu denen, die die Bedeutung von Werten wie Sensibilität, Respekt, Nachdenklichkeit, Offenheit und Begeisterungsfähigkeit für einen anderen als den eigenen Glauben betonen. Werden diese Werte öffentlich postuliert, dann meist von »weltlichen« Religionslehrern.

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, daß Glaubensgemeinschaften, wenn sie einen Sinn im Religionsunterricht der Schulen erkennen, ihn in der Verbesserung der Beziehungen unter den Religionsgemeinschaften sehen. Das spiegelt natürlich das Eigeninteresse der Glaubensgemeinschaften. Allerdings dürfte die Erwartung trügen, die Schüler entwickelten Toleranz und Offenheit durch das Studium von Glaubenssystemen, die selbst diese Eigenschaften nicht aufweisen und nicht als angemessene Einstellung auf der Suche nach Wahrheit empfehlen. Ähnlich unvernünftig dürfte es sein, daß Glaubensgemeinschaften einerseits von der Förderung dieser pädagogischen Werte profitieren wollen, andererseits aber gegen die Vermittlung des Wertes »kritische Urteilsfähigkeit« Widerstand leisten. Gerade die kritische Urteilsfähigkeit ist für die Entwicklung von Toleranz und gegenseitiger Anerkennung unerlässlich.

14 Für eine Analyse der ethnischen Zusammensetzung der Local Authority Standing Advisory Councils for Religious Education und viele interessante Einblicke in die verschiedenen Einstellungen von ethnischen Gruppen zum Religionsunterricht siehe *M.J. Taylor, SACRES: their formation, composition, operation, and role on RE and worship*, Slough 1991, 193f; *National Foundation for Educational Research (NFER)*, *The Mere*, Upton Park, Slough, Berks, SL 1 2DQ (£ 5.00 zuzügl. Porto).

15 Aktiv beteiligen sich an dieser Diskussion in Britannien The Standing Conference on Inter-Faith Dialogue in Education (SCIFDE), 33 Seymour Place, London W1N 6AT; The Multi-Faith Centre – A Partnership for Education and Training – Harborne Hall, Old Church Road, Birmingham B 17 0BD; The Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations und The Centre for the Study of Judaism and Christian-Jewish Relations, beide: Selly Oak Colleges, 996 Bristol Road, Birmingham B 29 6LQ.

Vor dem Hintergrund der britischen Erfahrung muß man den Schluß ziehen, daß es Glaubensgemeinschaften extrem schwerfällt zu erkennen, daß der pädagogische Wert, den das Studium von Religionen vermittelt, nicht einfach durch ein simples Transmissionsmodell von Informationen über Glaubensvorstellungen und Riten erklärbar ist. Ebenso wenig akzeptieren sie, daß sich das Potential des Religionsunterrichts für eine Entwicklung besserer Beziehungen nicht entfaltet, wenn der Unterricht darauf beschränkt bleibt, in den Schülern jenes Verständnis für die Glaubensrichtung zu reproduzieren, das die Mitglieder schon haben. Zugrunde liegen hier der Unwille oder die Unfähigkeit zu verstehen, daß die pädagogischen Werte, die aus dem Studium einer Religion gewonnen werden, nicht durch die religiösen Wertsetzungen der Anhänger dieser Tradition begrenzt werden dürfen. Andernfalls verkommt der Unterricht zu einem Söldner im Kampf einer Religionsgemeinschaft um ihre exklusive religiöse und kulturelle Identität. Die Bewahrung einer Identität ist zweifellos für jede Gemeinschaft wichtig; jedoch ist die für jede Gemeinschaft bestehende Notwendigkeit, an einer breiteren, gemeinsamen Identität teilzuhaben, von noch größerer Bedeutung für die Gesellschaft als Ganzes.

Diese Vision muß, so denke ich, Inhalt und Form des Religionsunterrichts gestalten, so daß der Bildungsprozeß zu ihrem Vehikel wird und sie die Glaubensgemeinschaften und alle anderen Gruppen der Gesellschaft erreicht, auch diejenigen, die zahlenmäßig in der Majorität sind. Die Umbildung des menschlichen Bewußtseins muß zu einem Bestandteil einer breiteren, andere einbeziehenden Identität werden, so daß die neue Identität als so normal und natürlich empfunden wird wie bisher die alte, die sie erweitert. Erst wenn die Glaubensgemeinschaften zusammen mit den Religionslehrern akzeptiert haben, daß Ideologiekritik als Selbstkritik für die Entwicklung der Gemeinschaft ein ebenso nötiges Element ist wie für den Religionsunterricht, werden die gegenwärtigen »Stammesfehden« langsam aufhören.¹⁶ Doch wo beginnen wir mit diesem Prozeß?

16 Meines Erachtens ist es ein Zeichen für den Zerfall der britischen Gesellschaft, daß seit der Rushdie-Affäre, der Verabschiedung des Education Reform Act von 1988 und dem Golfkrieg die Bewegung für private, freiwillig unterstützte Schulen in der Trägergemeinschaft religiöser Gemeinschaften, insbesondere muslimischer, immer zahlreichere Unterstützung erfahren hat. Dazu gehören konservative christliche Politiker, die durch verschiedene Gesetze die Etablierung solcher Schulen zu erleichtern beabsichtigten. Es ist durchaus zweifelhaft, ob es ihre Absicht war, durch die Ausweitung dieser Rechte auf andere Konfessionen als die christliche Chancengleichheit zu schaffen, oder ob sie nicht vielmehr die Glaubensrichtungen getrennt halten wollten, um gegenseitige Befruchtung zu verhindern. Solche Befürworter unterstützen dann zwar einen Unterricht in den Weltreligionen, sind aber Gegner jeder Form einer thematischen oder religionsübergreifenden pädagogischen Strategie (die, so ihr Argument, einen Mischmasch von Glaubensrichtungen zeitigt). Sie bestehen darauf, Religion als voneinander getrennte Glaubensrichtungen zu unterrichten.

4 Auf dem Weg zu einer Problemlösung

4.1 Partnerschaft der Religionen in der Erziehung

Grundsätzlich ist eine Lösung nur möglich, wenn alle ethnischen und religiösen Gruppen an den Entscheidungen teilhaben, durch die die Ziele und Lehrpläne für den schulischen Religionsunterricht festgelegt werden. Bedingung dafür, den Zusammenhang von Erziehung und Religion/Kultur offen zu untersuchen, ist eine konkurrenzfreie Atmosphäre, in der Bedürfnisse und Sorgen ebenso offen ausgetauscht werden können.

Es ist unvermeidlich, daß diese Untersuchung zu mehr führt als nur zu einem Dialog zwischen den Religionen über Sinn und Inhalt von Erziehung. Ein solcher religiöser wie pädagogischer Dialog auf lokaler und nationaler Ebene ist eine notwendige Bedingung dafür, daß gemeinsame Werte identifiziert werden und das Bewußtsein entsteht, daß diese Werte und die entsprechenden Verhaltensregeln für Konfliktlösungen unerlässlich sind. Für die Gruppen, die regelmäßig die Erfahrung der Diskriminierung machen müssen, bedeutet dieser Dialog gleichzeitig eine kollektive Stärkung ihrer Position. Dieser Prozeß sollte durch finanzielle Unterstützung der Regierung gefördert werden. Religionsunterricht, der über die Grenzen einzelner Religionen hinausgeht, könnte zum Spiegel des Dialogs zwischen den Religionen werden, an dem die Glaubensgemeinschaften teilnehmen.

Des weiteren ist es notwendig, die theoretischen Grundannahmen in Frage zu stellen, denenzufolge Religionslehrer und Angehörige von Religionen zwischen sogenannten »weltlichen pädagogischen Werten« und »religiösen Werten« unterscheiden. Müssen denn Werte wie Vernunft, Autonomie, Ermutigung zu kritischer Urteilsfähigkeit, Wahrheitssuche und das Verstehen um des Verstehens willen unweigerlich im Widerspruch stehen zum Glauben an Gott und zum Bekenntnis, von ihm abhängig zu sein? Muß die Entwicklung eines kritisch-offenen Bewußtseins als abträglich für den Glauben gesehen werden, als ob es die Suche nach spiritueller Wahrheit verhindere? Muß eine positive Einstellung zu Pluralismus und Verschiedenartigkeit als eine Verneinung der Einheit Gottes und seiner Ziele für die Menschheit verstanden werden? Es kann nicht daran gezweifelt werden, daß die meisten Religionsgemeinschaften diese Werte als Widerspruch empfinden. Wie steht es aber um die menschliche Spiritualität? Gibt es nur eine Form – vorgegeben durch eine einzige religiöse Tradition –, die über sie verfügt und andere ausschließt? Wie bereits erwähnt, kann ein Verständnis von Spiritualität, in dem nur die Identität einer bestimmten religiösen Tradition zugelassen wird, keine Quelle für Frieden und Verständnis unter den Religionsgemeinschaften sein. Eine religiöse Tradition, die nur die Legitimität ihrer eigenen Spiritualität erkennt und die anderer Personen und Traditionen nicht wahrnimmt, kann nur die Haltung von Opposition, Rückzug oder Vereinnahmung einnehmen. Worin besteht das Samenkorn für gegenseitige Anerkennung über die Glaubensrichtungen hinweg?

Meines Erachtens hat die Erziehung der Gesellschaft gegenüber die gesellschaftliche Verantwortung, solche Sichtweisen herauszufordern. Das darf sie freilich nicht, indem sie sich in den Kampf um Wahr- oder Falschheit von Religionen einmischt (obwohl das im Studium von Religionen durchaus legitim sein kann) oder indem sie sich an vergleichender Bewertung kultureller Normen beteiligt – das wäre abstoßend für die Mitglieder. Vielmehr muß sie fragen, was das gemeinsame Funktionieren von Religion und Kultur in der gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaft ausmacht. Das kann, so vermute ich, nicht durch eine Hierarchisierung von säkularen und religiösen Werten geschehen. Statt dessen muß das Bedürfnis ernst genommen werden, daß spirituelle Werte das gesellschaftliche Leben beeinflussen. Zugleich sind die spirituellen Möglichkeiten aller anzuerkennen. Dazu gehört auch, daß der Beitrag von Erziehung zur spirituellen Entwicklung von Schülern anerkannt wird.¹⁷ Tatsächlich wird die Gleichsetzung von pädagogischen Werten wie Rationalität, Zweifel, Offenheit, Toleranz, Respekt usw. mit »weltlichen« Werten oder die Sicht, daß Erziehung in gewisser Weise im Gegensatz zu spirituellen Werten steht, der Verantwortung der Erziehung weniger gerecht, als wenn zu den Zielen der Erziehung auch die Erneuerung des individuellen und gemeinschaftlichen spirituellen Bewußtseins zählt.

4.2 Spirituelle Werte und menschliche Spiritualität

Spirituelle Werte haben eine kritische Funktion. Sie wecken in Menschen das Gefühl für die Gefahr der Entmenschlichung. Diese Gefahr droht von seiten der weltlichen Kultur etwa in Form des materiellen Konsums, der dazu dient, die kapitalistische und technisierte Wirtschaft aufrechtzuerhalten. Gleichermaßen kann diese Gefahr auch von *den* Religionen drohen, die Menschen gleichen Glaubens zusammenschließen, isolieren und von Andersgläubigen unerbittlich trennen. In diesem Sinne ist die Basis, auf der der Religionsunterricht Schülern die Fähigkeit zur Ideologiekritik vermittelt, eher spirituell als weltlich. Werden gegenwärtige Probleme sozialer, moralischer, politischer oder religiöser Art in den Unterricht einbezogen und in allgemeine spirituelle Werte eingebettet, werden sich die Schüler ihrer durch Kultur und Religion vermittelten Sichtweisen kritisch bewußt und lernen, den Einfluß dieser Sichtweisen auf ihre persönlichen Einstellungen, Werte und Glaubensinhalte erkennen. Wollen wir das Ziel kooperativer und interkultureller Beziehungen und Kommunikation durch gemeinsame zentrale Werte erreichen, müssen diese Werte nicht nur in jedem Kulturkreis vorhan-

17 Der Education Reform Act (1988) verlangt in Section 1 (2), daß staatliche Schulen »einen ausgewogenen und weitgefaßten Lehrplan« zur Verfügung stellen müssen, »der (a) die spirituelle, moralische, kulturelle, geistige und körperliche Entwicklung der Schüler in der Schule und in der Gesellschaft fördert und sie auf die Möglichkeiten, Verantwortlichkeiten und Erfahrungen des Erwachsenenlebens vorbereitet.«

den sein, sondern auch in transkulturellen Formen ausgedrückt werden. Daher sollten, so schlage ich vor, jene spirituellen Werte identifiziert werden, die diese Kriterien erfüllen.

Genau darin aber zeigen sich Autoren, die sich dieses Problemfeldes annehmen, nahezu immer zögerlich. Sie vermeiden für gewöhnlich, sich auf Werte, die als gemeinsam, allgemein und zentral gelten können, festzulegen. Schon in vorangegangenen Arbeiten habe ich demgegenüber gezeigt, daß bestimmte zentrale Werte implizit durch die jeweilige Situation der Menschen, also anthropologisch gegeben sind und daher als »Wert-Imperative« gelten können. Dabei gibt die Interpretation der zentralen Werte der jeweiligen Gesellschaft, Gruppe oder Kultur ihre erkennbare Identität und trägt zu ihrem Gefühl kultureller Kontinuität bei.

Zu den zentralen Werten zählen m.E. beispielsweise:

- (a) der Wert der Ordnung, des Zwecks und der Bedeutung
- (b) der Wert menschlichen Lebens und von Menschen
- (c) der Wert einer gerechten Gesellschaft
- (d) der Wert der individuellen Selbstverwirklichung
- (e) der Wert ethischen Strebens und derjenige einer Notwendigkeit moralischer Verantwortung
- (f) der Wert des Engagements in zwischenmenschlichen Beziehungen in Familien und Gemeinschaften
- (g) der Wert menschlicher Spiritualität und des Verlangens nach spiritueller Entwicklung.¹⁸

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, die Begründungen für die Werte im einzelnen darzustellen.¹⁹ Erwähnt sei aber, daß Punkt (g) nicht lediglich einen zentralen Wert unter anderen wiedergibt, sondern die Quelle der menschlichen Fähigkeit, Werturteile abzugeben, selbst darstellt. Diese Einschätzung gibt meine Überzeugung wieder, daß Spiritualität nicht nur ein notwendiges Element menschlichen Seins ist, sondern daß die Voraussetzungen des menschlichen Seins selbst spiritueller Natur sind:

»Menschen befinden sich niemals außerhalb der menschlichen Existenz, sondern sie definieren sie und werden gleichzeitig von ihr definiert. In diesem Sinn haben sie nicht bloß die Fähigkeit zu »spirituellem Bewußtsein«, sondern können auch das, was in ihnen, in anderen Menschen oder in der Welt ist, erkennen und darauf reagieren. Von Voraussetzungen zu sprechen heißt, auf bedeutsame Weise vom Wesen des Seins, von dem, was nicht anders sein kann, zu sprechen. Daß die »innere Natur« menschlichen Seins spirituell ist, macht den imperativen Charakter der zentralen Werte aus. Diese müssen, so meine ich, dementsprechend als spirituelle Werte erkannt werden. Dann müssen sie aber immer noch ausgelegt werden; die möglichen Auslegungen können sehr verschieden sein.«²⁰

18 Vgl. *Grimmitt*, Religious Education, 121.

19 Vgl. *ebd.*, 121-142.

20 *Ebd.*, 128.

4.3 Der Beitrag des Religionsunterrichts: die Regeneration des spirituellen Bewußtseins

Beziehen wir die Regeneration spirituellen Bewußtseins in die Erziehung ein, wird der Inhalt des Lehrplans (z.B. des Religionsunterrichts, aber auch des Literatur-, Sprach- oder naturwissenschaftlichen Unterrichts) das spirituelle Bewußtsein anregen, einen Zustand zu erreichen, in dem die Begrenztheit des Wissens, der Identität und der Ideologie durch kritische Intelligenz und kreative Phantasie sichtbar und tendenziell aufgehoben wird. Anders gesagt – ideologische Enge wird durch ideologische Erkundung ersetzt, wenn Menschen beginnen, zu ihrer eigenen kulturellen und religiösen Identität Distanz zu entwickeln, und in dieser eine von vielen möglichen Reaktionen auf die imperativen Werte sehen, die gemeinsames Erbe aller Menschen sind. Dieser Prozeß muß nicht zur Nivellierung der eigenen religiösen oder kulturellen Geschichte führen, aber er wird dazu beitragen, sie im Kontext von Alternativen und Pluralität neu zu interpretieren und zu bewerten; und er kann auch zu einer Höherschätzung anderer Kulturen und Traditionen führen, ebenso zur Offenheit, von ihnen zu lernen.

Um ihren transkulturellen und grundsätzlichen Charakter zu bewahren, müssen zentrale Werte in allgemeiner Form faßbar sein. Sie werden erst spezifiziert (und kontrovers und trennend), wenn sie im Zusammenhang mit den substantiellen religiösen Kategorien ausgelegt werden, die Bestandteil jeder religiösen Tradition sind. Aufgrund ihrer allgemein gehaltenen Form bieten die zentralen Werte Kriterien für die inhaltliche Betrachtung religiöser Traditionen und tragen so dazu bei, die genannten pädagogischen Ziele zu erreichen. Der Religionsunterricht, der das Bedürfnis ideologischer Erkundung ernst nimmt und einen inter-religiösen Ansatz verfolgt, läßt sich dadurch charakterisieren, daß er folgende Fragen aufwirft:

»Auf welche Weise interpretiert eine Religion (oder religiöse Tradition) die zentrale Norm, daß Menschen wertvoll sind? In welcher Weise äußert sich der Glaube im Selbstverständnis seiner Anhänger, in ihrer Lebensart, in ihrer Kindererziehung, ihrer Reaktion auf moralische und soziale Probleme? Welche Glaubensinhalte schlägt diese Religion als Grundlage für die Bewertung von Ordnung, Sinn und Zweck vor oder von Gerechtigkeit, Selbstverwirklichung, menschlicher Spiritualität? Was sind und waren die Wirkungen solcher Glaubensinhalte auf die Kultur der Gemeinschaft oder Gesellschaft, in der sie normativen Charakter haben? Wie unterscheiden sich diese Glaubensinhalte von denen anderer Religionen in einer pluralistischen, von vielen Religionen geprägten Gesellschaft? Worin kann eine gemeinsame Basis gesehen werden? Und kann diese ausgebaut werden, ohne die Integrität der verschiedenen Traditionen zu verletzen? Und wenn das der Fall ist, wie kann das geschehen?«²¹

Darüber hinaus stellen die zentralen Werte Kriterien für das kritische Urteilsvermögen der Schüler zur Verfügung, das sie in Glaubens- und

Wertfragen ihrer Lebenswelten benötigen. Wenn der Religionsunterricht eine Wirkung auf ihr gegenwärtiges Bewußtsein haben soll, ist dies von großer Bedeutung. Entsprechende Glaubens- und Wertfragen können lauten:

»Gibt es eine Ordnung, einen Sinn oder einen Zweck in meinem Leben? Soll es das überhaupt geben? Soll ich mich für bestimmte Ziele entscheiden? Was soll mein Leben bestimmen? Auf wen will ich hören? Wem oder was vertraue ich? In was für einer Gesellschaft möchte ich leben? Was für Einstellungen sollte ich gegenüber Menschen haben, die anders sind als ich? Was ist mir etwas wert? Wie kann ich werden, was ich sein will? Woher weiß ich, was »richtig« und was »falsch« ist? Was macht die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen für mich aus? Welche Werte empfinde ich persönlich als wichtig?«²²

Es ist möglich, aus der Analyse der zentralen Werte eine Strategie für die Lehrplangestaltung des Religionsunterrichts zu entwickeln. Die Beziehung zwischen Schüler und Lerninhalt ist interaktiver Art; für ein simples Transmissionsmodell des Lehrens und Lernens ist kein Platz. Der globale Kontext, in dem Religionen unterrichtet werden, ist der der menschlichen Spiritualität. Dieser gibt den weitesten Raum für gegenseitige Anerkennung, Gemeinsamkeit und Konvergenz. Dennoch muß jede Religion noch im Kontext des Selbstverständnisses ihrer Anhänger unterrichtet werden. Damit endet der Prozeß freilich nicht, sondern seine Ergebnisse müssen von den Schülern in den eigenen Lebenszusammenhang eingearbeitet werden.

5 Die Zielperspektive

In diesem Aufsatz habe ich zu zeigen versucht, daß der Religionsunterricht einen Beitrag zur Förderung interkultureller Beziehungen und Kommunikation zu leisten und ein pluralistisches Ethos aufzuzeigen hat, in dem Vielfalt als Komplementarität verstanden wird. Ich meine, daß der Religionsunterricht nicht zuletzt deswegen der richtige Ort dafür ist, weil er auf einer Mikroebene alle die Probleme reflektiert, denen die pluralistische Gesellschaft auf der Makroebene gegenübersteht. Das kann von keinem anderen Schulfach behauptet werden. Ein anderer Vorteil ist, daß eine Initiative für ein Schulfach, das keine besondere Machtgruppe der Gesellschaft repräsentiert, mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Ausdruck von Eigeninteressen oder Andeutung einer Absicht, soziale Kontrolle zu erlangen, angesehen wird. Es wäre jedoch für Religionslehrer und Kirchenpolitiker nur allzu einfach, mit der Verteidigung ihrer eigenen Interessen so beschäftigt zu sein, daß das Potential religiöser Erziehung als Vehikel für eine gute soziale und kulturelle Entwicklung verwischt und vergessen würde.

22 Ebd., 272-274.

Geschieht dies tatsächlich, sollten sie sich an die folgenden Worte *Wilfred Cantwell Smiths* erinnern:

»Menschen verschiedener religiöser Gemeinschaften werden gemeinsam und freiwillig eine Welt schaffen, die von Menschen der verschiedenen religiösen Gemeinschaften Zustimmung findet und an der sie gemeinsam teilhaben können.«²³

Dr. *Michael Grimmitt* ist Senior Lecturer für Religionspädagogik und Direktor des Centre for Religious Education Development and Research (CREDAR) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der University of Birmingham, U.K.

Aus dem Englischen übersetzt von Kilian Bizer, Köln.

Abstract

The concept of a ›pluralist society‹ is seen as expressive of an ideological perspective and not merely as a description of a state of pluralism. The characteristics of a pluralist ideology are identified and the issue of core values which are transcultural is explored. Contemporary absolutist and relativist conceptions of Religious Education and Pluralism are challenged and a view of Religious Education is advanced which seeks to replace ›ideological enclosure‹ with ›ideological exploration‹ and to provide pupils not just with ›multi-faith religious education‹ but with ›inter-faith religious education‹. Relations between education provided by the schools and that which is conducted within faith communities are considered and a plea is made for partnership in a process concerned with the regeneration of spiritual consciousness and the recognition of diversity as complementarity.

23 W. Cantwell Smith, *The Meaning and End of Religion*, London 1978, 200f.

1.2 Artikel

1.2.2

Hans-Günter Heimbrock

Leben in multikultureller Gesellschaft

Lernaufgaben für die Religionspädagogik

Gert Otto zum 65. Geburtstag

1

Im größer gewordenen Deutschland haben viele offensichtlich so viel mit sich selber zu tun, daß die Beschäftigung mit Fremden noch mehr aus dem Blickfeld geraten ist, als dies ohnehin in unserer Gesellschaft üblich war. Der Golfkrieg 1991 war in der Wahrnehmung vieler wenig mehr als eine Episode, ein Ereignis, bei dem zwar kurzzeitig das Bewußtsein für unsere (bedrohliche) Nähe zur Außenwelt dümmerte, was vor allem in Schulen moralischen Aufschrei provozierte, an der Orientierung jedoch dauerhaft wenig änderte. Und auch der Streit um die »Asylanten« spricht eher für als gegen meine Diagnose.

In der religionspädagogischen Diskussion der westlichen Bundesländer hat man, von Ausnahmen abgesehen¹, nicht einmal den Reformbedarf des bisherigen schulischen Religionsunterrichts angesichts einer neuen gesamtdeutschen gesellschaftlichen Wirklichkeit erkannt. Daß zu dieser Wirklichkeit außer den deutschen (Neu-)Bürgern eine stattliche Zahl von nicht-deutschen Bürgern zählt, die z. T. schon in der dritten Generation hier leben – Türken, Griechen, Italiener, Spanier, Portugiesen, Rumänen, Jugoslawen, Polen, Vietnamesen, u.a. –, das dominiert die religionspädagogische Fachdebatte nicht eben.

Zwar gibt es inzwischen eine, wenn auch junge religionspädagogische Tradition für die Vermittlung fremder Religionen im Unterricht.² Zwar haben Lehrerinnen und Lehrer, zumal an Schulen in Großstädten, mittlerweile so viele Erfahrungen im Schulalltag generell gesammelt, daß sie in der Regel mit gemischten Klassen gut zurechtkommen. Das kann man an den Berichten von M. Rickers und H.-J. Hutter auf je

1 Dazu zählt etwa G. Otto, Von der Christenlehre zum Fach Religion für alle?, Frankfurter Rundschau 19.7.1990, 13 sowie D. Zilleßen, Die Gunst der Stunde ist die Gunst des neuen Dialogs, EvErz 43 (1991) 68ff.

2 Vgl. U. Tworuschka, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln/Wien 1983 sowie J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Teil I u. II, Göttingen 1984.

spezifische Weise erkennen.³ Aber welche speziellen Aufgaben und Perspektiven der Religionsunterricht für Leben und Lernen in der multi-kulturellen Gesellschaft zu verfolgen hätte, welche Themen und welche Lernverfahren hier von Belang wären, all' dies ist in Deutschland bislang noch kaum diskutiert worden.⁴

Dabei hat der schon vor einem Dutzend Jahren vorgelegte Lernbericht des Club of Rome⁵ u.a. darauf aufmerksam gemacht, von welcher Tragweite es ist, die Probleme kultureller Identitäten als Lernprobleme zu begreifen und entsprechend anzugehen. Solche Probleme können durch materielle Umverteilung allein nicht gelöst werden. Vielmehr bedarf es konkret angegebener Veränderungen der Erziehungssysteme: »Erstens, die Vorstellungen von der globalen Interdependenz durch kulturelle Identität schließt das Bestehen eines einzigen, universalen Lernsystems aus. Menschen sind universal und ebenso universal ist ihr Lernprozeß, aber sie haben auch ihre individuellen charakteristischen Merkmale, die sie zu dem machen, was sie sind. Niemand hat ein Monopol auf Identität und Individualität... Zweitens... Jeder sollte in der Lage sein, diese Probleme aus mindestens zwei Perspektiven zu betrachten: aus globaler Sicht und von einem kulturspezifischen Standpunkt aus, sei er nun national oder lokal.«⁶

Allerdings fragt mancher sozialkritisch orientierte Pädagoge danach, ob hier eigentlich in erster Linie *pädagogischer* Handlungsbedarf bestünde. Hutter warnt zu Recht vor einer Überforderung der Schule. Zu warnen ist insbesondere davor, blind einer Ideologie von Multikulturalität aufzusitzen. Daß ein Schlagwort in der Gesellschaft Konjunktur hat, rechtfertigt allein noch nicht didaktische Anstrengungen der Schule. Vielmehr sprechen manche Argumente dafür, zunächst genauer danach zu fragen, was denn jeweils mit »Multikulturalität« gemeint sei. So gibt es nach F.O. Radtkes Analyse u.a. einen »programmatischen pädagogischen Multikulturalismus«⁷, bei dem hinter der löblichen Idee interkultureller Erziehung und Einübung von Toleranz eine problematische Pädagogisierung sozialer Konflikte steckt. Strukturprobleme der Gesellschaft kann man jedoch nur bedingt in Lern- und Anpassungsprobleme umdefinieren. Die »moralisierende Form des Multikulturalismus tendiert zu einer sozial-romantischen Verklärung der in der Gesellschaft virulenten Widersprüche, neigt zu einem Kulturalismus, der die ... materiellen Konflikte unterschätzt, und steht in der Gefahr, bei Folklorisierung zu enden.«⁸

3 H.-J. Hutter, *Özlem heißt Sehnsucht – »Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt a.M.* (in diesem Band).

4 Vgl. etwa das Fazit von G. Orths Schulbuchanalyse, vorgetragen auf dem Kongreß »Interkulturelles Lernen«, Mai 1990 in Frankfurt a.M.: »Interkulturelles Lernen findet nicht statt. Mann und Frau haben scheinbar genug mit sich selbst zu tun. Fremdheit wird nicht wahrgenommen.« Zit. nach dem Bericht von E. Ehrhorn, *Bittere Lektionen*, Publik Forum Nr. 11/12, 15. Juni 1990, 8.

5 A. Peccei (Hg.), *Zukunftschance Lernen*, Wien 1980.

6 Ebd., 187f.

7 F.O. Radtke, *Marktwirtschaft, Multikulturalismus und Sozialstaat*, Frankfurter Hefte Oktober 1990, 904.

8 Radtke, *Marktwirtschaft*.

Läßt man sich so zu differenzierterer Wahrnehmung der Wirklichkeit anleiten, dann ist es allerdings auf der anderen Seite unmöglich, unsere Gesellschaft länger als eine monoreligiöse oder auch monokulturelle anzusehen, wie dies der Religionsunterricht in Deutschland in seiner Praxis und in seiner rechtlichen Basis immer noch suggeriert. Nimmt man die Daten der demographischen Entwicklung und die Statistiken der Kirchenmitgliedschaft ernst, dann geht es nicht einmal länger um das Problem, wie eine gesellschaftliche »Majorität« von Christen in Kirche und Religionsunterricht mit Randgruppen oder Minoritäten zurechtkommt. In der modernen pluralen Gesellschaft befinden sich christliche Kirchen und zumal engagierte Kirchenmitglieder auf dem Weg dazu, eine Bevölkerungsgruppe unter anderen zu werden, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Bereits vor 20 Jahren, in der Debatte um die Christlichkeit der öffentlichen Schule in Westdeutschland, hat K.E. Nipkow dafür plädiert, sich nicht länger an historisch überlebten Bildern geschlossener Volkskirchlichkeit zu orientieren, sondern eine »zukunfts offene Strategie zu entwerfen«.⁹ Das gilt im Blick auf die heute vorfindliche Pluralität kultureller und religiöser Formen erst recht.

2

Woran aber könnte sich die in Sachen Multikulturalität ungeübte deutsche Religionspädagogik orientieren? Wo gibt es Modelle, an denen wir für die eigene Zukunft von anderen lernen könnten?

Ein in den letzten Jahren vor allem für die Gemeindepädagogik, aber auch für schulische Religionspädagogik zunehmend bedeutsamer Ansatz wird unter dem Stichwort »Ökumenisches Lernen« thematisiert.¹⁰ Wenn auch insbesondere die dort in Auswertung ökumenischer Erfahrungen gemachten Vorschläge für ein erneuertes Lernverständnis wie ein erneuertes, kontextuelles Theologieverständnis für unser Thema von großem Belang sind, so drängt die Situation multikultureller Gesellschaften zu noch eingreifenderen Horizont-erweiterungen.

Ich wende mich deshalb einem anderen Lernmodell zu.

Zu den europäischen Gesellschaften, die aufgrund historischer Entwicklungen das weiteste Spektrum unterschiedlicher ethnischer Bevölkerungsanteile aufweisen, zählt zweifellos Großbritannien. Und dort hat man im (konfessionsfreien und für alle Schüler obligatorischen) Religionsunterricht der staatlichen Schulen auch am konsequentesten auf

9 Vgl. K.E. Nipkow, Die »christliche« Schule, in: H.-B. Kaufmann (Hg.), Streit um die Christlichkeit der Schule. Das Normproblem in der Schule für alle, Gütersloh 1970, 28.

10 Vgl. K. Goffmann, Ökumenische Erziehung, in: HRE 1, Düsseldorf 1987, 267ff sowie ders., Evangelische Gemeindepädagogik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 137ff, insbes. 140ff.

die multikulturelle und multireligiöse Wirklichkeit zu reagieren versucht. Selbstverständlich kann hier die jüngere Geschichte des englischen, des schottischen oder des nordirischen Religionsunterrichts nicht einmal ansatzweise dargestellt werden.¹¹ Diese müßte man jedoch berücksichtigen, weil es nicht statthaft ist, sich ohne Rücksicht auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen für den Religionsunterricht hüben und drüben vorschnell an zufällig herausgegriffenen britischen Programmen und Konzepten zu orientieren. Und vor allem die dort in den letzten Jahren geführte kritische und kontroverse Diskussion um Für und Wider eines neutralen, phänomenologisch orientierten Ansatzes¹² darf nicht übersehen werden, wenn man Vorbilder aus Birmingham oder anderswo empfiehlt.¹³ Gegen einen »objektiven« und allen Hochreligionen in gleicher Weise zugewandten Religionsunterricht gab es in jüngster Zeit nicht nur hitzige Einsprüche von konservativen Baronessen im britischen Oberhaus, die gegen den angeblichen »Misch-Masch« und für eine klare christliche Identität der britischen Gesellschaft und ihrer Schulen zu Felde zogen. Auch besonnenere Stimmen im Nachbarland machen inzwischen auf Schwachstellen und Irrtümer eines neutralen multireligiös ausgerichteten Religionsunterrichts aufmerksam.

N. Slee, eine Londoner Religionspädagogin, hat wichtige Einsprüche, die von Vertretern christlicher und nicht-christlicher Seite geäußert worden sind, aufgelistet und gewichtet.¹⁴

Von Belang scheinen vor allem folgende Argumente:

1. Die phänomenologische Methode ist ursprünglich eine wissenschaftliche Methode für akademisches Forschen; die Übertragung auf die Schule versucht den Transfer auf ein anderes Lebens- und Entwicklungsalter. Dabei werden die (in England allseits geschätzten) entwicklungspsychologischen Einsichten R. Goldmans grob fahrlässig abgehängt. Kinder haben nicht in jeder Entwicklungsphase das gleiche Vermögen zu imaginativer Identifikation mit fremden Positionen.¹⁵

11 Zu einer ersten Orientierung vgl. J.M. Hull, *From Christian Nurture to Religious Education: The British Experiment*, in: *Ders.*, *Studies in Religion and Education*, London / New York 1984, 27-44.

12 Vgl. zu Berichten über die Debatte aus unterschiedlichen Perspektiven etwa M. Grimmitt, *Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England*, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191ff; R. Wissinks Rezension *Zum Religionsunterricht in England*, W. Owen Cole (Ed.), *Religion in the multi-faith school*, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 279ff sowie G. Moran, *Religious Education as Second Language*, Birmingham (Al.) 1989, 87ff (»4. Over the Atlantic and Looking Eastward: The British Experience«).

13 So der anregende Bericht von U.J. Gedig, *Religiöse Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft*, SchH 19 (1990) Heft 3, 32ff.

14 N. Slee, *Conflict and Reconciliation Between Competing Models of Religious Education: Some Reflections on the British Scene*, *British Journal of Religious Education* (BJRE) 11 (1989) 126-135. Auf den spezifischen Streitfall der wöchentlichen Schulanfänge gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein.

15 Vgl. in ähnlicher Richtung argumentierend auch K.E. Nipkow, *Ökumenisches Lernen*

2. Die angeblich wertneutrale Transformation komplexer religiöser Systeme in curriculare Häppchen birgt die Gefahr der Simplifizierung, wenn nicht gar Verfälschung religiöser Überzeugungen. Dies wird von Anhängern verschiedener Religionen als verletzend empfunden und provoziert zu fundamentalistischer oder auch rassistischer Reaktion; Toleranz führt damit paradoxerweise zu Intoleranz.
3. Ein »Relativismus aus Prinzip« reduziert Religionen zum Spielmaterial eines abstrakten Konstrukts »Phänomen Religion«. Wird die Wahl zwischen unterschiedlichen Glaubenssystemen aber nicht mehr öffentlich diskutabel, vielmehr zur puren Angelegenheit der persönlichen Präferenz deklariert, so steht am Ende des Respekts vor allen Wahrheiten der Indifferentismus und der Agnostizismus als Folge des Religionsunterrichts.
4. Dies aber ist nicht nur im Blick auf die Religionen, sondern auch pädagogisch unzulässig. Das Ausklammern der Wahrheitsfrage steht nämlich auch in Widerspruch zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler, in einer pluralistischen Gesellschaft dadurch besser zurechtzukommen, daß sie eine eigene Identität und eigene Überzeugungen ausbilden lernen.

Auf dem Hintergrund solcher Bedenken und in Fortführung von Überlegungen seines jüngsten Buches¹⁶ fragt nun *M. Grimmitt*, einer der Direktoren des bekannten Centre of Religious Education, Development and Research an der Universität Birmingham, in seinem Beitrag in diesem Band nach gangbaren Wegen für britischen Religionsunterricht in einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft. Bemerkenswerterweise wird auch von ihm zunächst einmal auf den ideologischen Gehalt des (religions-)pädagogischen Multikulturalismus verwiesen. Schon die Rede von der pluralistischen Gesellschaft verschleiert oft Interessenkonflikte und durchaus ungleichgewichtig verteilte Macht zur Durchsetzung bestimmter Normen. Es ist bemerkenswert, wie intensiv auch die pädagogische Debatte zum Multikulturalismus in Großbritannien hier eine Sensibilität für lange verleugneten Rassismus als alltägliches Phänomen entwickelt.¹⁷

Grundwerte wie die Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen und staatliche Gesetze beanspruchen gruppen-übergreifende allgemeine Geltung, entspringen aber gleichwohl partikularer Macht und üben Konformitätszwang auf diejenigen aus, die sich dem »british way of life« erst anpassen sollen. Wie kann Erziehung da einen nicht-ideologischen, positiven Beitrag zum Leben in dieser Gesellschaft leisten?

Grimmits Antwort scheint auf den ersten Blick ebenso konsequent wie konsistent: Der Religionsunterricht darf nicht der pädagogischen All-

– Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen, in: *G. Orth* (Hg.), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*, Münster 1991 (Comenius-Institut), 301-320, insbes. 314.

16 *M. Grimmitt*, *Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Great Wakering 1987.

17 Ein wichtiger Schritt dazu war zweifellos der »Swann-Report«: *Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, Chairman Lord Swann, HMSO 1986.

machtsphantasie verfallen, weltanschauungsneutrale Lernprogramme könnten Rassismus und ökonomische Ungleichheiten beseitigen. Er muß allerdings das Seine zur Anbahnung einer ideologiekritischen Haltung der SchülerInnen tun. Auf der Basis von bestimmten Grundwerten ist Kritikfähigkeit an die Stelle ideologischer Verschllossenheit zu setzen. Das gilt auch und gerade gegenüber den eigenen angestammten religiösen und kulturellen Standards.

Grimmitt zeichnet die Vision eines interreligiösen und interkulturellen Dialogs, in dem partikuläre Religionen mit der Universalität von religiöser Wahrheit versöhnt sind, die Vision von religiöser Erziehung, welche Vehikel wird für eine erweiterte Identität der Schüler wie der Kultur im ganzen. Gelingen kann seiner Meinung nach dieser Prozeß nur dann, wenn sich an ihm säkulare Lehrer der staatlichen Schulen und engagierte Mitglieder der religiösen Gemeinschaften in gleicher Weise beteiligen. Interreligiöser Dialog im Religionsunterricht ist nur so gut wie der Dialog der Religionen.

Gerade eine ideologiekritisch orientierte Religionspädagogik hat nach Grimmitt das Gespür für die den religiösen wie den pädagogischen Dialogpartnern eigenen Wertsetzungen. Aber das landläufige Urteil von deren antagonistischem Verhältnis ist revisionsbedürftig. Werte, denen moderne Erziehung verpflichtet ist, wie Rationalität, Autonomie, methodische Skepsis und Orientierung am Verstehen, liegen nicht in unüberbrückbarer Spannung zu Werten religiöser Gruppen, wie Spiritualität und Glaube. Vielmehr gibt es identifizierbare Konstituenten für das gemeinsame Funktionieren von Religionen und Kultur in der gegenwärtigen pluralen Gesellschaft.

Dies scheint mir der Kern von Grimmitts Position: nämlich die These, daß den unterschiedlichen weltanschaulichen Optionen gemeinsame spirituelle Werte (>core values<) zugrundeliegen und daß das staatliche Bildungssystem (einschl. seines Religionsunterrichts) einen Beitrag zur Humanisierung leistet, indem es seine Arbeit daran ausrichtet.

Solche basalen Werte aber, Grimmitt nennt Ordnung und Bedeutung, Priorität des menschlichen Lebens, eine gerechte Gesellschaft, das Recht des Individuums auf Selbstverwirklichung, moralische Verantwortlichkeit, interpersonale Verpflichtungen sowie menschliche Spiritualität als Quelle aller Werte, ergeben sich s.E. aus den Gegebenheiten der *conditio humana*.¹⁸ In ihrer Allgemeinheit sind sie offen und interpretationsbedürftig zugleich. Jede konkrete Religion kann aber aus ihrer Tradition heraus solche präzisierende Interpretation leisten. Pädagogisch sind die >core values< doppelt bedeutsam. Sie stellen nicht nur Kriterien bereit für die curriculare Auswahl bestimmter religiöser Inhalte, welche den o.g. pädagogischen Zielen am ehesten entsprechen. Zugleich ergeben sich aus ihnen Kriterien für die Unterscheidung von Glaubens- und Wertüberzeugungen in der Lebenswelt der Schüler.

Um nicht auf eine Ideologie der multikulturellen Gesellschaft hereinzufallen, muß die Religionspädagogik auch in Deutschland für den ideologiekritischen Ansatz votieren. Das scheint mir zumal nach Grim-

18 Vgl. dazu die Erläuterungen bei *Grimmitt, Religious Education*, 121ff.

mitts Argumenten unerlässlich. Auch daß wir uns auf die Zukunft einzulassen haben, also auf den Umgang mit der Pluralität von Werten und Überzeugungen, ohne dabei die Idee der Wahrheit zugunsten des Relativismus und Neutralismus preiszugeben, auch darin will ich Grimmitts Option folgen.

Es dürfte ferner sinnvoll sein, in Verbindung mit dem für die britische Diskussion zentralen Problem des Rassismus in Deutschland auch das Thema des Rechtsradikalismus und der Ausländerfeindlichkeit in die Überlegungen zur multikulturellen Dimension der Erziehung einzubeziehen.

Grimmitts Empfehlung zum ideologisch nicht verschlossenen Dialog mit anderen Positionen wird aber auch als Einladung zu kritischen Rückfragen an den Autor selber zu verstehen sein.¹⁹ Ich notiere einige.

Fähigkeit zur Ideologiekritik als globale pädagogische Intention zu formulieren ist das Eine. Didaktische Strategien und Lernerfahrungen zu entwerfen, die dem entsprechen *und* dabei entwicklungspsychologische Grundeinsichten beherzigen, das Andere. Hier ist mit N. Slee an die Tatsache zu erinnern, daß Rollendistanz nicht in jeder Altersstufe einfach trainiert werden kann. In welcher Weise zur Anbahnung der Ideologiekritik gerade auch die Vermittlung »festen Bodens« notwendig ist, wird bei Grimmitt noch nicht recht deutlich.

Schaut man sich den Katalog der »core values« näher an (und seine ausführlichere Begründung in Grimmitts Buch), so findet man dort u.a. den Wert des menschlichen Lebens aufgenommen, nicht aber das Daseinsrecht aller Geschöpfe im Sinne globaler ökologischer Verantwortung, die die Welt nicht anthro-pozentrisch verengt wahrnimmt. An prominenter Stelle rangiert ferner für Grimmitt das, was er als »menschliche Spiritualität« bezeichnet.²⁰ Vermutlich meint dies etwas anderes als »Innerlichkeit« im Sinne problematischer Abblendung von Leiblichkeit, Materialität und Endlichkeit des menschlichen Lebens, könnte jedoch in dieser Richtung mißverstanden werden.

Dies wären zwei Indizien für meinen Verdacht, daß die aufgeführten Werte doch nicht so universal sind, wie Grimmitt meint. Wer dann aber Begriffe wie »gerechte Gesellschaft« und »Selbstverwirklichung« zu Grundwerten erklärt²¹, der folgt statt transkulturell und transreligiös universal geltenden Werten faktisch einer durchaus partikularen Wertoption, nämlich derjenigen moderner nachaufklärerischer europäischer Kulturen (so respektabel diese Option gerade hinsichtlich der rechtlichen Standards auch in meinen Augen ist). Das wird vollends offensichtlich, wo Grimmitts Konzept pädagogisch der partikularen Option

19 In dieser Hinsicht zu zögerlich scheinen mir die Grimmitts Position (von 1987) lediglich referierenden Passagen bei J. Lott, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991, 247ff (»Ein Blick über den nationalen [religionspädagogischen] Zaun«).

20 Näher erläutert als »the human capacity for self-transcendence and movement towards a state of consciousness in which the limitations of human finite identity are challenged by the exercise of the creative imagination«, vgl. Grimmitt, Religious Education, 125.

21 Ähnlich votiert mit pädagogischen Argumenten J. Lynch, Multicultural Education in a Global Society, London 1989.

moderner westlicher Gesellschaften folgt, daß nämlich religiöse Erziehung einen Beitrag zum Verstehen der ›core values‹ zu leisten habe. Dieses Interesse dürfte kaum von allen außereuropäisch beheimateten Religionen geteilt werden.

Für den interreligiösen Dialog wie für eine angemessene religiöse Erziehung in multikultureller Gesellschaft werden an Grimmits Position generelle Probleme greifbar. So stellt sich die Frage, ob Strategien der Konsensbildung durch die Konstruktion einer höchsten bzw. tiefsten Ebene übergreifender religiöser oder ethischer Werte überhaupt gelingen können.

Ich könnte mir zumindest vorstellen, daß radikale außereuropäische Kritiker hinter einem solchen Vorgehen die geheime Bestrebung wittern, auf dem Wege über eine »universale« Basis europäisch dominierte Positionen übergestülpt zu bekommen.

Weiter kann man Fragen stellen an ein Verfahren, bei dem die aus humanwissenschaftlicher Analyse ermittelten ›core values‹ den substantiellen religiösen Kategorien der einzelnen Religionen vorgeordnet werden. Degradiert man damit nicht mehr oder weniger automatisch partikuläre konkrete Religionen zu bloßen Illustrationen eines Katalogs angeblich universaler Prinzipien?²² Und wird damit nicht Fremdartigkeit und auch Unzugänglichkeit anderer kultureller Traditionen und religiöser Anschauungen so sehr umgangen, daß ein so wichtiges Ziel wie die von Snee genannte Anbahnung eigener Identität (einschließlich der kritischen Einsprüche gegen andere Überzeugungen) eher zu kurz kommt?

Wo bleibt schließlich die Spannung zwischen kulturellen Lebensformen und religiösen Lehren, von der Grimmits Ausgangsposition bei der Ideologiekritik lebt, wenn sich alles unter neue »Spiritualität« bringen läßt? Hier schließt sich der Kreis erster Rückfragen, zugleich ist ein Punkt angesprochen, der für die deutsche Religionspädagogik von besonderer Brisanz sein dürfte.

Deutlich werden sollte mit der Notierung von Anfragen in jedem Fall, wie anregend es ist, sich auf den Umgang mit dem Thema »Multikulturelles Lernen« in der religionspädagogischen Diskussion einer anderen Gesellschaft einzulassen. Dies wäre sicher mit Gewinn nun auch im Blick auf niederländische²³, schwedische²⁴ oder US-amerikanische Spezifika²⁵ fortzusetzen. Denn: Wer andere besser versteht, beginnt

22 Der von Grimmitt in diesem Band in Anm. 6 zitierte sehr ausführliche Bericht der schottischen Kirche zu multikultureller Erziehung von 1990 geht hier aufgrund theologischer Argumente einen anderen Weg.

23 Interessant ist dort die Etablierung eines konfessionsunabhängigen Pflichtfaches »Geestelijke stromingen« in den Grundschulen seit 1985, vgl. dazu die dem Thema gewidmete Ausgabe der Zeitschrift *Voorkwerk Tijdschrift voor godsdienstige Vorming in School en Kerk* 6 (1989) Nr. 2.

24 Vgl. den Bericht von A. Törnqvall, Der Religionsunterricht in den Gesamtschulen Schwedens. Eine kritische Analyse, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 225-236.

25 Neben dem o.g. Buch von G. Moran verweise ich dazu exemplarisch auf N.H. Thompson (Ed.), *Religious Pluralism and Religious Education*, Birmingham (Al.) 1988,

auch sich selbst besser zu verstehen. Diese Einsicht gilt auch für die Religionspädagogik.

3

Wer für die Religionspädagogik in Deutschland Wege zu sinnvoller Erziehung in multikultureller Gesellschaft entwerfen möchte, der wird auch danach fragen müssen, welches geschichtliche Erbe (einschließlich einer Menge von Ballast) schon im eigenen Gepäck lastet. Die Herausforderungen der Zukunft anzunehmen beinhaltet hier zunächst, das Verhältnis deutscher protestantischer Religionspädagogik zur Kultur in der Vergangenheit ideologiekritisch zu reflektieren. Das ist im Blick auf verschiedene wichtige Etappen bislang nicht in gleicher Weise geschehen.²⁶

Daß die liberale Religionspädagogik am Beginn dieses Jahrhunderts (R. Kabisch, Fr. Niebergall u.a.) sich bei aller religionspädagogischen Leistung in theologisch wie politisch weithin unkritischer Weise als Dienerin einer bestimmten Staatsauffassung verstanden hat, daß für den »Kulturprotestantismus« die monokulturelle Gesellschaft des wilhelminischen Deutschlands Ausgangspunkt wie Endziel war, das ist in der religionspädagogischen Geschichtsschreibung in den letzten Jahrzehnten differenzierter analysiert worden.²⁷ Wie innig die Religionspädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus die Nähe zur braunen deutschen Kultur gesucht und gefunden hat, hat vor allem F. Rickers in einer Reihe eindrucksvoller Analysen zutage gefördert.²⁸

Anders steht es dagegen um die Einschätzung etwa der Religionspädagogik nach 1945. Es bleibt gegenwärtig nicht nur in der Kontroverse, wie sehr bestimmte Vertreter der »Evangelischen Unterweisung« in die politischen und pädagogischen Denkmuster des Nationalsozialismus verstrickt waren.²⁹ Zu den immer noch viel zu wenig analysierten Phänomenen zählt auch die Ideologie dieser religionspädagogischen Konzeption, auf der Basis der Dialektischen Theologie die Vermittlung

ferner auf die Artikel der wichtigen, von verschiedenen christlichen und jüdischen Denominationen getragene Zeitschrift »Religious Education«, Chicago 1 (1906) ff, vgl. dort Vol. 86, No. 2 Spring 1991 mit Beiträgen zum Thema »Interreligious Education«.

26 Material dazu von der Reformationszeit ab liefert die umfangreiche Sammlung von D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster 1985.

27 Vgl. zu Niebergall etwa D. Zilleßen, Friedrich Niebergall, in: H. Schröer / D. Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 1989, 161-180.

28 Ich nenne exemplarisch F. Rickers, Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 36-68.

29 Vgl. dazu im Blick auf H. Kittel einerseits F. Rickers, »Zwischen den Stühlen«. Helmuth Kittels Beziehungen zum Nationalsozialismus, in: K. Ebert (Hg.), Alltagswelt und Ethik, Wuppertal 1988, 197-241, andererseits J. Lähmann, Helmuth Kittel, in: Schröer / Zilleßen (Hg.), Klassiker, 250-266.

des christlichen Glaubens ohne Affinität zu einer spezifischen Kultur (etwa den Ordnungsvorstellungen der Adenauer-Zeit) konzipiert und realisiert zu haben. Daß aber der »Sprung« aus der Welt in den angeblich erfahrungs-transzendenten Glauben nur sehr bedingt gelang – und gelingen kann –, hat z.B. F. Steffensky am Umgang mit Gottesbildern in Religionsbüchern jener Zeit aufgewiesen.³⁰

All' diese genannten Aspekte religionspädagogischer Geschichtsschreibung müssen dafür sensibilisieren, das Thema »multikulturelle Erziehung« auf historischem Hintergrund je spezifischer monokultureller Optionen zu verstehen, die gerade, weil sie bisher kaum explizit reflektiert worden sind, die Mentalität des Denkens und Fühlens von vielen nachhaltig geprägt haben.

Im Kontext solcher Vergangenheit scheint mir nun die Religionspädagogik im Blick auf sinnvolle Reaktionen auf die »multikulturelle Gesellschaft« insbesondere vor drei Herausforderungen zu stehen. Sie ist gefragt nach einem neuen Umgang mit fremden Religionen, mit »Kultur« insgesamt und schließlich mit »Fremden«. Ich versuche abschließend, diese drei Problemkreise durch Anmerkungen und konkretere Fragen zu erläutern.

3. 1 Neuer Umgang mit fremden Religionen

Auch von der Diskussion in Großbritannien kann man lernen, daß junge Menschen sich bei ihrer Suche nach tragfähigen Antworten auf die Sinnfrage mit relativistischer Gleichmacherei aus angeblich neutraler Position nicht zufriedengeben. Und manches Urteil über angeblich herrschenden Werterelativismus und Synkretismus unter Jugendlichen in Deutschland³¹ wäre vorsichtiger zu formulieren. Denn zutage kommen in empirischen Untersuchungen eher Ablehnung dogmatistischer Ansprüche oder undurchschaubar verkomplizierter kirchlicher Lehrgebäude, was nicht identifiziert werden darf mit generellem Desinteresse an verbindlichen Orientierungsangeboten.

Was den Religionsunterricht in England von dem unseres Landes allerdings bis auf weiteres unterscheidet, ist sein Status als christlicher Religionsunterricht mit Konfessionsbindung.³² Das ist lange Zeit so verstanden worden, daß fremde Religionen überhaupt nicht oder nur

30 F. Steffensky, *Gott und Mensch. Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch*, Hamburg 1973.

31 Vgl. die Einschätzung von *Szigaud-Roos* in der Shell-Studie. Anders dagegen die niederländische empirische Untersuchung *J. Janssen u.a., Images of God in Adolescence. Proceedings of the 5.th Symposium for Psychology of Religion*, Leuven 1991, wo aufgrund einer Reihe von Daten die These entwickelt wird: »Youth is interested in religion ... religion will be topic number one within some years«.

32 Die Diskussion um den Sinn dieser Ordnung ist schon in den 70er Jahren begonnen worden, vgl. dazu u.a. *W.G. Esser* (Hg.), *Religionsunterricht und Konfessionalität* (Zum Religionsunterricht morgen VI), München/Wuppertal 1975. Gegenmodelle wie dasjenige von *H. Halbfas* sind nicht allein wegen kirchlichen Einsprüchen ohne Wirkung auf die Praxis geblieben.

marginal als Unterrichtsinhalte vorkamen. In dieser Hinsicht sind in Deutschland zumindest Veränderungen auf dem Wege, wenn man sich neuere Studienordnungen, Lehrbücher und auch manches mutige Experiment in der Schule ansieht.³³ Die Fortschritte sind sicher auch denen zu verdanken, die kritisch danach gefragt haben, wie in Schulbüchern mit anderen Konfessionen und Religionen umgegangen wird.³⁴

Aber es reicht wohl nicht aus, allein eine christlich nicht bevorurteilte Darstellung von Hinduismus, Judentum, Islam u.a. zu verlangen. Konfessionalität, ernst genommen, zwingt nicht erst verfassungsrechtlich, sondern bereits pädagogisch und theologisch dazu, der Frage nach Wahrheit und Wahrheitsansprüchen beim unterrichtlichen Umgang mit fremden Religionen nicht auszuweichen. Nüchterne Betrachtung der Schulwirklichkeit heute muß eingestehen, daß für viele ReligionslehrerInnen solche Auseinandersetzung bereits mit dem Wahrheitsanspruch des eigenen Glaubens eher ängstlich oder hilflos umgangen wird. Inwieweit sich in puncto Wahrheit Religionsdidaktik und Didaktik der Religionswissenschaft unterscheiden³⁵, bedarf näherer Klärung.

Die ideologiekritische Orientierung taugt wohl nicht als Grenzlinie, wenn Theologie und Religionspädagogik nicht – von außen oder von innen – klischeehaft mißverstanden werden. Solche Orientierung muß allerdings auch im Blick auf Darstellung fremder Religionen gelten. Es ist bereits für SchülerInnen wenig überzeugend, wenn ihnen etwa ein Bild des »eigentlichen« Islams präsentiert wird, der selbstverständlich auch Gewaltfreiheit, Toleranz und Friedensliebe lehre, wenn sie aber gleichzeitig im Stadtteil oder im Fernsehen mitbekommen, wie arabische Politiker ihre Anhänger mit religiösen Motivationen zur Gewalt aufrufen. Nicht allein für die didaktische Behandlung christlicher Kirchen und Konfessionen muß gelten, daß zwischen offizieller und ketzerischer, zwischen amtlicher und populärer Auslegung so zu unterscheiden ist, daß eben beides zur Sprache kommt: eine Theologie aus dem Lehrbuch und eine »Theologie des Volkes«. In bezug auf fremde Religionen hat das Konsequenzen dafür, wen man hier zu Wort kommen läßt.³⁶ Allerdings darf man nicht übersehen, daß der Dialog mit fremden Religionen im Religionsunterricht hierzulande bis heute im rechtlich asymmetrischen Rahmen der gesetzlichen Bevorzugung einzelner Dialogpartner stattfindet. Gerade nichtchristliche Partner fragen, ob damit nicht der Dialog bereits strukturell unterlaufen ist, ehe er inhaltlich begonnen hat.

33 Vgl. neben dem Bericht von M. Rickers in diesem Band auch P. Balser, Erste Schritte auf dem Weg zu einem integrativen oder interreligiösen Religionsunterricht an einer Frankfurter Schule, ThPr 26 (1991) 207ff.

34 Ich nenne exemplarisch H. Schultze, Konfession, Pluralismus, Toleranz im evangelischen Schulbuch, Neukirchen-Vluyn 1971 sowie U. Tworuschka, Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986.

35 Vgl. S. Körber, Didaktik der Religionswissenschaft, in: H. Cancik u.a. (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart 1988, 195-215, der allerdings ein inadäquates Bild von Theologie und Religionspädagogik als Gegenüber konstruiert, weil er diese vor allem durch »unkritische Eigentlichkeitsansprüche« gekennzeichnet sieht (ebd., 204).

36 R. Wissink (vgl. Anm. 12) warnt zu Recht davor, »native speakers« zuzutrauen, daß sie ihre jeweilige Religion automatisch adäquat im Sinne auch einer ideologiekritischen Behandlung darstellen können.

Christlicher Religionsunterricht kann seinen Bezug zum Wahrheitsanspruch des biblischen Zeugnisses »Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben« (Joh 14,6) nicht einfach unterdrücken, auch wenn im Namen solcher Wahrheit andere Wahrheiten und deren Vertreter Jahrhunderte lang unterdrückt worden sind. Allerdings stehen Fragen neu zur Klärung an: Wie kann Wahrheit heute gesucht werden? Kann man zu einer allgemeingültig gedachten Wahrheit des eigenen Glaubens kommen, ohne sich auch nur von ferne mit einer anderen Position auseinandergesetzt zu haben? Welche Möglichkeiten gibt es im interreligiösen Dialog, die Antworten anderer Religionen nicht nur rekonstruktiv zu lesen (so gut es geht), sondern ihnen auch subjektive und objektive Geltung zuzuerkennen? Weiter zu klären ist hier dogmatisch-theologisch und religionspädagogisch das hermeneutische Problem, von welchem Wahrheitsverständnis Christen dabei ausgehen können/sollen/dürfen, ohne orientierungslos zwischen Relativismus und Absolutismus hin und her zu schwanken. Und dies kann nicht allein den religionswissenschaftlich kundigen Experten überlassen bleiben, auch hier geht es um elementartheologische Arbeit. J. Lott hat einige bereits getane Schritte auf dem Wege zu einer »Theologie der Religionen« notiert.³⁷ K.E. Nipkow hat eine Reihe von weiterführenden Studien vorgelegt.³⁸ Jüngst sind in den Niederlanden und in Deutschland eigens dem interreligiösen Dialog gewidmete Reihen gestartet worden.³⁹

In vorbildlicher und mutiger Weise kommt der o.g. Bericht der schottischen Kirche zu Fragen der multikulturellen Gesellschaft auf dieses Thema zu sprechen. Denn dort wird gefordert, zentrale klassische dogmatische Traditionen des Christentums wie die Trinitätslehre im Lichte neuer gesellschaftlicher Entwicklungen weiter zu denken. »If within Christianity we recognise that no single account of the ultimate is adequate, surely we of all people can understand that in faiths other than ours the ultimate is perceived in different but *valid* forms. The inclusivity, even plurality, of our conceptualisation of God in Christian doctrine prepares us for an inclusivist or pluralist position in the encounter with other faiths.«⁴⁰

37 Vgl. Lott, Erfahrung (s.o. Anm. 19), hier insbes. 236ff (»Die Welt der Religionen – eine Herausforderung für die Theologie«) sowie seine Überlegungen in diesem Band.

38 Vgl. K.E. Nipkow, »Oikumene«: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nichtchristlichen Religionen (Vortrag auf dem IV. Nürnberger Forum: Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung – Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus [25.-28.9.1991]).

39 R. Kirste / P. Schwarzenau / U. Tworuschka (Hg.), Jahrbuch für Interreligiöse Begegnung (JIB) 1 (1990/91): »Gemeinsam vor Gott. Religionen im Gespräch«, Hamburg 1991; A. Camps / H. Vroom / A. Wessels (Hg.), Studies in Interreligious Dialogue, Kampen 1991.

40 The Church of Scotland, Report of Board of Education Committee on Education, Multicultural Education 1990, 16. Der Bericht wurde in Schottland in seinen politischen und pädagogischen Aussagen insgesamt höflich und freundlich gelobt; gerade an solchen

Zukünftig mehr Beachtung finden müßten im Zusammenhang des am Streit um die Wahrheit orientierten Dialogs von Religionen wohl auch Erfahrungen und Einsichten der »Kontextuellen Theologie«, welche ja nicht zuletzt in der Situation von rassistischer Unterdrückung entwickelt worden ist. Auch hier müßten sich aber Theologie und Religionswissenschaft bzw. Religionsanthropologie wechselseitig befruchten. Denn Kontextabhängigkeit und Unzugänglichkeit fremder Glaubenspositionen werden begreifbar auch als Spezialfall fremden Denkens im Kontext fremder Kulturen generell.⁴¹

3.2 Neuer Umgang mit »Kultur«

Oben ist darauf verwiesen worden, wie deutsche Religionspädagogik in einer Reihe wichtiger historischer Etappen sich alles andere als neutral gegenüber einer bestimmten Kultur verhalten hat. Es reicht deshalb bereits aus historischen Gründen nicht aus, religionspädagogische Antworten auf Multikulturalität auf einen revidierten Umgang mit fremden Religionen zu begrenzen. Dies gilt jedoch auch in sachlicher Hinsicht.

Beschränkung der Religionspädagogik auf Religionen im Sinne von Glaubenssystemen widerspricht dem mittlerweile prinzipiell unstrittigen Erfahrungsbezug religiösen Lernens, widerspricht zugleich auch der empirisch nachweisbaren Interdependenz zwischen religiösen Lehren und Praktiken und kulturellen Kontexten.⁴² Es gibt weder islamische noch christliche Religion (in der jeweiligen konkreten Ausprägung) ohne spezifische gesellschaftliche Milieus.

An einigen markanten Beispielen wird inzwischen deutlich, wie sehr sich kirchliche Strömungen und ein bestimmter Nationalcharakter europäischer Länder gegenseitig bedingen, man denke nur an Polen, an Italien oder auch an Schweden, innerhalb Deutschlands an Regionen wie das Rheinland oder Bayern.

Für christlich-theologisches Verständnis von Kultur beinhaltet die Situation moderner Multikulturalität darüber hinaus auch die Aufgabe, von bestimmten alten Schablonen in der Wahrnehmung der eigenen Position Abschied zu nehmen. Gemeint ist hier u. a. das lange Zeit gepflegte geschichtstheologische Klischee, die Religionsgeschichte Israels und des nachbiblischen Judentums sei an eine partikulare Kultur gebunden, wohingegen im Neuen Testament und speziell mit der paulinischen Theologie die alle kulturellen Grenzen überschreitende

Aussagen ist aber, wie der analoge Bericht 1991 referiert, Kritik geübt worden mit dem Argument: »The theological statement was considered inadequate and that on the Trinity to be erroneous«. Hinter dieser Kritik stand die Position, das »wahre Christentum« sei innerlich, nicht politisch zu verstehen.

41 Vgl. dazu C. Geertz, *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York 1983.

42 Vgl. dazu erste religionspädagogische Schritte bei H. Schultze, *Kultur und Religion in den Bildungszielen und der Schulpraxis westeuropäischer Länder*, in: W.-F. Federlin und E. Weber (Hg.), *Unterwegs für die Volkskirche*. FS D. Stoodt, Frankfurt a.M. u.a. 1987, 501-512.

universale Botschaft des Christentums auf den Plan getreten sei. Von da ab gebe es, christlich gesprochen, nur noch das »eine« Volk Gottes. Dagegen ist heute ideologiekritisch zu fragen, welchen Anteil solcher späte christliche Universalismus an europäischem und US-amerikanischem Kolonialismus gehabt hat. Und es ist heute zu fragen, wie sehr solche Denkmuster etwa den christlich-jüdischen Dialog immer noch behindern.

Im Gegenzug dazu ist ein Verständnis über die Relation von Glaube und Kultur zu entfalten, das weder wirklichkeitsblind und unsachgemäß Kultur absplattet, noch aber unkritisch eine konkrete Ausprägung von Kultur religiös verabsolutiert und überhöht. Das hat konkrete Konsequenzen bereits innerhalb der christlichen Ökumene. »Es geht darum, einerseits den christlichen Gemeinden ausländischer Kulturen »gerecht« zu werden, andererseits aber auch allen kulturellen Komponenten unserer eigenen Gesellschaften mit ihren relativen Eigenheiten. Das neue Leben erreicht jedermann durch den Glauben allein, d.h. *ohne Anspruch auf Anpassung an den Kulturstil einer Mehrheit.*«⁴³

Lernprozesse zur adäquaten Teilnahme an der multikulturellen Gesellschaft der Zukunft erfordern deshalb, im Sinne der Ideologiekritik, zugleich Anstrengungen zur Aufarbeitung christlicher Anteile an der Zerstörung anderer Kulturen. »In kirchlich-theologischem Kontext hat interkulturelles Lernen keine unschuldige Geschichte.«⁴⁴ Was im Namen christlicher Mission in der Kirchengeschichte an Intoleranz und Kulturunterdrückung in Afrika, Amerika (Süd und Nord!), Australien, den Philippinen u.a. angerichtet worden ist, muß auch ins religionspädagogische Curriculum Eingang finden. Andernfalls klingen pädagogische Maximen von Toleranz hohl und unglaubwürdig.

3.3 Neuer Umgang mit Fremden

Beides, der erneuerte Umgang mit Religion und mit Kultur, fördert gleichermaßen Lernprozesse zu neuem Umgang mit fremden Menschen und mit dem Fremden überhaupt. Dies wiederum steht in direktem sachlichen Zusammenhang zur Ausbildung eigener Identität, wozu der Religionsunterricht seit der »empirischen Wendung« hierzulande einen wichtigen Beitrag zu leisten immer wieder behauptet hat.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß Multikulturalität gegenwärtig nicht allein folkloristisch bereichert, sondern daß ihre Wirklichkeit in Gesellschaft und Schule auch

43 Vgl. J.-P. Tévénaz, Christliches Verständnis einer multikulturellen Gesellschaft, in: J. Micksch (Hg.), Multikulturelles Zusammenleben. Theologische Erfahrungen, Frankfurt a.M. 1983, 68.

44 G. Orth, Die Stadt Gottes kennt keine Fremden – Die Stadt Gottes kennt nur Fremde. Interkulturelles Lernen in religionspädagogischer Theorie und Praxis (Vortrag 1990, 6); vgl. ähnlich auch Tévénaz, Christliches Verständnis, 62: »Für die Kirchen sollte die kulturelle Verschiedenheit Anlaß sein, ihre soziale Rolle als Träger einer falschen Mono-Kultur, die ganzen Völkern aufgezwungen wurde, aufzugeben.«

beunruhigt, ängstigt und verunsichert. Sie verstärkt in modernen, nicht mehr monoreligiös definierten Gesellschaften das Gefühl, die eigene kollektive Identität sei zerstört. Deshalb gibt es Gegenreaktionen wie in Großbritannien, wo konservative PolitikerInnen nach der »Rückkehr« zu christlich bestimmter Erziehung rufen (s.o.), deshalb gibt es in Frankreich heftigste öffentliche Diskussionen darüber, ob islamische Schülerinnen in öffentlichen Schulen dazu gezwungen werden sollen, den Tschador abzulegen oder nicht.

Gerade für christliche Gruppen, die Offenheit und Toleranz gegenüber anderen reklamieren, stellt sich hier das Problem, auf welches Ziel eigentlich Erziehung in multikultureller Gesellschaft hinsteuern soll. Eine religiöse Ideologie der Multikulturalität nach dem Motto »Gottes Stadt kennt keine Fremden, in der Kirche gibt es keine Ausländer«⁴⁵ steht in der Gefahr, sich selber und anderen einen Bärenienst zu erweisen, wenn jegliche Unterscheidbarkeit und Individualität als unchristlich hingestellt werden. Die emotionale Verunsicherung und die fundamentalistische Gegenreaktion werden damit beinahe automatisch ausgelöst.

Demgegenüber ist auch in dieser Frage im Sinne Eriksons an die menschliche Grundaufgabe der »Pseudo-Speziation«⁴⁶ zu erinnern. Humaner Umgang unter Menschen beinhaltet beides: das Gefühl relativer Vertrautheit mit der eigenen Gruppe und die Abgrenzungsmöglichkeit von denen, die man/frau als anders bzw. fremd erfährt. Das ist etwas völlig anderes als rassistische oder rechtsradikale Ausländerfeindlichkeit, weil Erfahrung der Fremdartigkeit nicht identisch ist mit der gewaltsamen Unterdrückung anderer Positionen. Dem humanen Zusammenleben dient humane Bildung in der Ausbildung personaler Identität ohne wahnhaftige Überschätzung der eigenen Position, genauso aber ohne undifferenzierte Akzeptanz jeder fremden Position. Erst in der Wahrnehmung der Differenz und der Spannung zwischen Menschen, Kulturen und Religionen, erst im Zulassen der Andersartigkeit kann tragfähige Gemeinsamkeit eingeübt werden. Das bedeutet ganz und gar nicht, die Kommunikation mit anderen abubrechen – im Gegenteil: »Begegnung im interkulturellen Lernen ist eine Form sozialen Lernens, in dem andere nicht mehr Lernobjekt sind, sondern KommunikationspartnerInnen werden.«⁴⁷ (Daß solche Identitätsbildung, wenn sie entwicklungspsychologisch fundiert gedacht wird, nicht schon von Erstklässlern verlangt, im Unterricht probeweise zu spielen, wie es ist, ein Muslim oder ein Jude zu sein, versteht sich von selbst.) Theologisch begründet scheint mir solches Zulassen der Fremdartigkeit im

45 So die im übrigen sehr erwägenswerten 10 Thesen des DGB und der Kirchen zur Woche der ausländischen Mitbürger 1991 / Weg zur multikulturellen Gesellschaft, zit. nach dem Abdruck in der Frankfurter Rundschau vom 26.7.1991.

46 Vgl. E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität, Frankfurt a.M. 1978, 48.

47 Orth, Erdkreis (s.o. Anm. 15), 8. Vgl. mit ähnlicher Zielsetzung auch schon N.-P. Moritzen, Projektionen und Projekte. Ein menschliches Bild der fremden Länder als Aufgabe christlicher Erziehung, in: D. Stollberg / R. Riess (Hg.), Das Wort, das weiterwirkt. Aufsätze zur Praktischen Theologie in memoriam Kurt Frör, München 1981, 33-41.

biblischen Zeugnis von der Fremdlingsexistenz des Volkes Israels wie in der Rede vom »fremden« Gott.

Die Chance für eine Erziehung in multikultureller Gesellschaft besteht darin, wie der Lernbericht des Club of Rome deutlich vermerkt, kulturelle (ich ergänze: und personale) Identität und globale Interdependenz in Lernschritten miteinander zu verbinden; die Chance besteht auch darin, auf dem Wege über Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen das Fremde unter dem scheinbar Gewohnten, ja: das Fremde in sich selber ein Stück weit mehr zu Gesicht zu bekommen. Das schließt aber ein, für den physischen Schutz und die Lebensgrundlagen von Fremden einzutreten, statt ihre religiösen Lehren akademisch zu studieren, im übrigen aber nur um den Schutz ihrer Rohstoffe für unsere Ökonomie besorgt zu sein.

Hans-Günter Heimbrock ist Professor für Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Abstract

Given a traditional rather domestic and confessional orientation of religious education theory in Germany, the situation in state schools more and more is changing towards a multicultural setting. Responding to the challenge of recent social developments this article contributes to the international discussion of multifaith religious education.

First it evaluates the british example, focussing especially on M. Grimmitts contribution »Religious education in a pluralistic and multicultural context«. Second, and still in response to Grimmitt, it tries to point out new directions for the specific german multi-faith context. Religious education within a multicultural and multifaith situation might be a contribution to the growth of personal, social and religious identity if it relates global interdependence to the experience of individuality without trying to dominate or universalize others. In order to elaborate this, detailed propositions are presented

- for a new and unbiased christian recognition of other religions
- for taking serious the relation of religions and cultures
- for encountering with the strange and unknown, outside and inside oneself.

1.2 Artikel

1.2.3

Jürgen Lott

Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen

1 Multikulturelle Gegenwart

Die Volkszählung von 1987 errechnet für die damalige Bundesrepublik rund 5 Millionen Ausländer. 1989 wanderten 850 000 Menschen in die Bundesrepublik ein, Tendenz steigend. Nach dem ersten Ost-West-Strom nach 1945, dem Süd-Nord-Strom von Wanderarbeitern in den 70er Jahren, der anschließenden Emigranten-Welle aus Teilen der Dritten Welt intensiviert sich gegenwärtig wieder der Ost-West-Strom, über dessen künftige Intensität derzeit nur spekuliert werden kann. Deutschland ist ein multikulturelles, multireligiöses Einwanderungsland geworden.

Die beiden christlichen Großkirchen haben Konkurrenz bekommen. In der deutschen Gesellschaft existieren inzwischen eine Anzahl identifizierbarer unterschiedlicher religiöser Traditionen nebeneinander. Der Islam ist mit zwei Millionen Gläubigen zur dritten Kraft avanciert. Daneben ist die religiöse Landschaft durch vielfältige, sehr lebendige und unterschiedlich verbreitete religiöse Bedürfnisse und Praktiken, die sich in den traditionell die Religion verwaltenden Institutionen nicht beheimaten können und wollen, weiter und bunter geworden. Ähnlich wie in den zwanziger Jahren¹ steht die Rezeption asiatischer Religiosität unter der Hoffnung der Bereicherung und Heilung des Lebens in der gebildeteren Mittelschicht hoch im Kurs. Die Rede vom »New Age« ist zum Schlagwort geworden und signalisiert Aufbruch und Konkurrenz.²

Zunehmend mehr Zeitgenossen (mit der deutschen Vereinigung kamen noch einige hinzu) haben überdies Schwierigkeiten mit dem Konzept von Religion an sich. Das »säkulare Bewußtsein« des sie umgebenden gesellschaftlichen Kontexts macht ihnen die Wertschätzung der Bedeutung einer religiösen Lebensanschauung grundsätzlich zum Problem. Auch diese säkulare, »nachchristliche« Mentalität ist ebenso wie die verschiedenen Religionen und religiösen Bewegungen Teil des Pluralismus unserer multikulturellen spätchristlichen Demokratie westlicher Prägung.

1 Vgl. U. Linse, *Asien als Alternative? Die Alternativkulturen der Weimarer Zeit: Reform des Lebens durch Rückwendung zu asiatischer Religiosität*, in: H.G. Kippenberg und B. Luchesi (Hg.), *Religionswissenschaft und Kulturkritik*, Marburg 1991, 325ff.

2 Vgl. J. Lott, *New Age: Der Geist der »Neuen Zeit«*, *Christliches ABC* 3/1989, Gr. 4, 51ff und *ders.*, *Heilung durch Wiederverzauberung? Zweifel an der Rationalität und die Hinwendung zum Glauben*, *Frankfurter Rundschau* vom 6.6.1989, 13.

Ebenso unbestreitbar und im Alltag vielfältig studierbar ist die andere Seite der gegenwärtigen Lage: Die Anwesenheit ethnischer und religiöser Minderheiten macht noch keine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft, die diesen Namen verdient. Um die – ohnehin bescheidenen – Bemühungen, mit dem Zusammentreffen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Prägungen und Lebensformen dialogisch und konstruktiv umzugehen, steht es derzeit keineswegs zum besten – trotz ökumenischer Rhetorik seitens der Kirchen, Politikerplädoyers für eine »offene Gesellschaft« (H. Geißler) und folkloristischer Werbespots à la »Come together and learn to live as friends« (Stuyvesant) oder »Schwarze Amme stillt weißes Kind« (Benetton).³

Zwei – gleichermaßen verhängnisvolle – Varianten hat das Spiel mit den ethnischen und religiösen Minderheiten. Die eine gipfelt in dem Versuch, kulturelle und religiöse Alternativen zu integrieren (oder besser: aufzusaugen) oder gar ihre Gleichrangigkeit zu beteuern, um dadurch zugunsten der Vorherrschaft des eigenen Lebensstils deren substantielle Besonderheit zu verwischen⁴, weil ein Bewußtsein vom Wert und der Notwendigkeit der Vielfalt der Kulturen und Lebensstile fehlt. Die zweite Variante, auch in Kirche und Theologie, zeigt sich in der weltweit zunehmenden Tendenz zu Abgrenzung und fundamentalistischem Exklusivdenken mit entsprechender Verabsolutierung des eigenen Standorts. Nicht zuletzt die religiöse Überhöhung von Kriegszielen und -politik (z.B. während des Golfkriegs) spricht eine deutliche Sprache. Dazu paßt das zunehmende Desinteresse breiter Bevölkerungsschichten an den Lebensorientierungen und Wertvorstellungen von Minderheiten in der eigenen Gesellschaft ebenso wie solcher anderer kultureller Herkunft und religiöser Prägung.⁵

Mit den zunehmenden wirtschaftlichen Problemen im Zuge der deutschen Vereinigung nehmen auch Ethnozentrismus und Rassismus in Deutschland spürbar zu bzw. zeigen sich (wieder) offen. Mit der Rede von der »Homogenität« der deutschen Nation und Forderungen nach Änderungen des Grundgesetzes zur Abwehr von Asylsuchenden und Restriktionen im Ausländerrecht wird nach politischen Mehrheiten geschield. Diese Politik gießt Wasser auf die Mühlen nationalistischer und rassistischer Gruppen. Kulturelle Vielfalt und Andersartigkeit werden als bedrohlich erlebt, ethnische und kulturelle Minderheiten entsprechend stigmatisiert. Ethnozentrismus und Rassismus durchsetzen den Alltag und werden oft genug allenfalls dann überhaupt wahrgenommen, wenn sie handfest und gewalttätig auftreten. Die wenigen kirchlichen Basisgruppen stehen mit ihren ökumenischen Träumen in der Bevölkerung ziemlich alleine, wer sich für einen *offenen* Dialog mit

3 Vgl. C. Leggewie, Europa in den United Colors of Benetton, in: *Ders.*, Multi Kulti, Berlin 1990, 26ff.

4 So etwa die Strategie des II. Vatikanischen Konzils. Vgl. dazu J. Lott, Religionsunterricht und »interkulturelles Lernen«, in: *Ders.* (Hg.), Warum und wozu Religion in der Schule?, Weinheim 1992.

5 Vgl. Fr.W. Graf, Das Grundrecht auf Provinzialität, LM 1991, 170f: »In einer offenen Gesellschaft muß jeder das Recht haben, seine Kultur zu pflegen und für eine andere sich nicht zu interessieren« (172).

Angehörigen anderer religiöser und weltanschaulicher Orientierung einsetzt, wird als »Öko-Pax« oder »Öku(mene)-Fuzzi« verhöhnt. Religiöser Absolutismus und Imperialismus sind (wieder) an der Tagesordnung. Der Weg zu interkulturellem und interreligiösem Dialog und Lernen ist weiter geworden.

»Interkulturelles Lernen«⁶ ist kein Spezialproblem der Fremden in unserer Gesellschaft. Es beinhaltet vielmehr die Herausforderung an uns, ohne die Einwurzelung in die eigene Kultur zu ignorieren, den eigenen Provinzialismus und Rassismus, seine Wirkungen auf die Fremden und uns selbst zu durchschauen und sie dadurch zu überschreiten, daß wir *Pluralität* und *Differenz* als allgemeine Lebensform sehen und schätzen lernen. Grundlegend für alle Überlegungen zum interkulturellen Lernen ist die Einsicht, daß kulturelle (und eben auch religiöse) Werte, Normen und Lebensformen nichts Statisches sind, sondern unter der Konfrontation mit anderen Kulturen bzw. religiösen Orientierungen und angesichts veränderter gesellschaftlicher Anforderungen und biographischer Entwicklungen reflektiert und modifiziert werden (können).

Die einheimische akademische Theologie ist auf die Situation eines faktischen religiösen Pluralismus kaum vorbereitet. Im Rahmen (mono)konfessioneller Fakultäten betrieben, ist sie wenig in der Lage, fremde religiöse Traditionen in ihrer Eigenheit überhaupt wahrzunehmen oder mit der Vielzahl religiöser und säkularer Wertorientierungen und Lebensformen *konstruktiv* umzugehen. Inzwischen gibt es zwar einige wenige ökumenische Spezialisten, aber eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit der religiösen Kulturen im Sinne eines wirklichen Dialogs findet noch immer kaum statt. Nicht zuletzt die Weltversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Seoul hat allzu hohe Erwartungen auf den Boden der Realität zurückgeholt. Es herrscht eher dialogische Rhetorik als das Interesse, die Andersheit von anderen unvoreingenommen wahrzunehmen, geschweige denn, sich durch sie in Frage stellen und zur Reflexion und Weiterentwicklung seiner eigenen Position herausfordern zu lassen. Die These »Man kann sich oder seine Religion nicht wirklich kennen, wenn man nicht andere kennt« (J.F. Knitter) stellt für die christliche Theologie, die sich noch immer gerne an die Gegenthese hält – »wer die christliche kennt, kennt alle Religionen« –, eine noch zu bearbeitende Heraus-

6 Dem Thema »interkulturelles Lernen« sind in diesem Band eigene Artikel gewidmet (vgl. die Beiträge von M. Grimmitt und H.-G. Heimbrock). Zur Begriffs- und Diskussionsgeschichte (multikulturell – interkulturell – transkulturell) vgl. L.-R. Reuter und M. Dodenhoeft, Arbeitsmigration und gesellschaftliche Entwicklung, Stuttgart 1988; M. Hohmann und H.H. Reich (Hg.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990; G. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990.

forderung dar.⁷ Der christliche Absolutheitsanspruch und die normative Christologie erweisen sich als grundlegende Hypothek für einen wirklichen Dialog. Die unterschiedlichen Argumentationsfiguren, die Einzigartigkeit der Offenbarung Gottes in Jesus Christus – und damit die Frage nach der Wahrheit des Christentums im Verhältnis zu anderen Religionen – zu interpretieren, haben sich inzwischen zu untereinander kaum mehr vermittelbaren kirchen- und theologiepolitischen Richtungen verdichtet.⁸

2 Religionswissenschaft und interkulturelles Lernen

In Prozessen interkulturellen Lernens geht es auch um das Verstehen der religiösen Lebensform, in welcher Menschen ihren Glauben in sozialer und kultureller Vermittlung konkret leben. Die christliche Religion muß daher im Kontext der anderen Religionen und religiösen Orientierungen betrachtet werden.

Dazu bedarf die Religionspädagogik einerseits des Gesprächs mit den anderen (Teil-)Disziplinen der christlichen *Theologie* als Wissenschaft der Selbstthematization der christlichen Religiosität ebenso wie mit den Theologien anderer Religionen (affirmative und systematisierende »Innenperspektive«). Um die angedeuteten theologischen Sperrungen zu überwinden, bedarf sie außerdem der kritischen Rezeption neuerer theologischer Reflexionen zur »ökumenischen Ökumene«, zu einer »Pluralistischen Religionstheologie« sowie zu den Spielregeln eines »dialogischen Dialogs«⁹ und religiöser Begegnung. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit mit den Bemühungen der *Religionswissenschaft* um das Studium der Religionen und religiösen Orientierungen zu verstärken bzw. weithin überhaupt erst aufzunehmen.¹⁰

7 Von Max Müller (1823-1900), dem vergleichenden Sprachforscher und Begründer der modernen Religionsforschung, stammt der Satz: »Wer eine Religion kennt, kennt keine«. A. von Harnack, der protestantische Theologe, stellte ihm, das Christentum meinend, entgegen: »Wer diese Religion nicht kennt, kennt keine, und wer sie samt ihrer Geschichte kennt, kennt alle.«

8 Zur systematischen Rekonstruktion des Streits um den Absolutheitsanspruch des Christentums vgl. die materialreiche Heidelberger Dissertation von R. Bernhardt, *Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie*, Gütersloh 1990; außerdem: *Ders.* (Hg.), *Horizontüberschreitung. Die Pluralistische Theologie der Religionen*, Gütersloh 1991; *Sch.M. Ogden*, *Gibt es nur eine wahre Religion oder mehrere?*, ZThK 88 (1991) 81ff; *Lott*, *Religionsunterricht* (s.o. Anm. 4).

9 Beide Begriffe hat R. Pannikar in die Diskussion eingeführt – den der »ökumenischen Ökumene«, um zu verdeutlichen, daß sich Ökumene heute nicht mehr allein auf die christliche Tradition beziehen kann, sondern auch die nichtchristlichen Religionen einbeziehen muß; der Begriff »dialogischer Dialog« (im Unterschied zum »dialektischen Dialog«) soll verdeutlichen, daß ein wirklicher »Dialog« davon lebt, »daß niemand für sich allein Zugang zum universalen Horizont menschlicher Erfahrung besitzt« (*ders.*, *Der neue religiöse Weg. Im Dialog der Religionen leben*, München 1990, 52ff und 166f).

10 Zum Verhältnis von Religionspädagogik und Religionswissenschaft vgl. ausführlicher J. Lott, *Erfahrung – Religion – Glaube*, Weinheim 1991, 70ff.126ff; vgl. auch die Studie »Religionen, Religiosität und christlicher Glaube«, hg. von der Geschäftsstelle der Arnoldshainer Konferenz und dem Lutherischen Kirchenamt der Vereinigten Ev.-Luth. Kirche Deutschlands, Göttingen² 1991, wo für das Theologiestudium gefordert wird, was

Im folgenden werden einige Grundfragen zum Selbstverständnis der Religionswissenschaft im Blick auf die Dimension von Religion im Zusammenhang interkulturellen Lernens erörtert.

a) Historische Wurzeln der Religionswissenschaft

Die Religionswissenschaft hat sich nach dem zweiten Weltkrieg schrittweise auch in der Bundesrepublik den Status einer gegenüber christlich-apologetischen Interessen autonomen wissenschaftlichen Disziplin weiter zu sichern vermocht. Dieser Entwicklungsprozeß ist mit engagierten Diskussionen über ihr Selbstverständnis verbunden, deren Verlauf hier nicht ausführlicher dargestellt werden kann.¹¹

Im Blick auf die Wurzeln der wissenschaftlichen Erforschung von Religion gibt es zwei unterschiedliche Auffassungen mit weitreichenden Konsequenzen für das Selbstverständnis der Religionswissenschaft. Während K. Rudolph den Beginn der Religionswissenschaft in der Religionskritik verortet, sieht H.G. Kippenberg in der Religionswissenschaft »eher ein Kind der romantischen Kritik an der Aufklärung als der Aufklärung selber«.¹² Betrachtet man den »Methodenstreit«, der sich durch die Geschichte der Religionswissenschaft bis heute zieht, zeigt sich, daß sich je nach Aufgabenbestimmung die eine oder die andere historische Ableitung in den Vordergrund schiebt. Während in den dem Geist der Aufklärung verpflichteten religionskritischen Ansätzen eher die *Funktion von Religion* für die Gesellschaft (und den einzelnen) zum Thema gemacht wurde (und wird), dominiert im Gefolge romantischer Antikritik bzw. Religionsapologetik die Thematisierung des expressiven *Ausdrucks von Religion*.¹³

Für die weitere Entwicklung der Religionswissenschaft ist es wohl wichtig, daß beide Aspekte *nicht* gegeneinander ausgespielt werden. Im Blick auf die Verankerung der Religionswissenschaft als *Universitätsdisziplin* kann man feststellen, daß im 19. Jh. die kritische Erforschung von Religion eher außerhalb der etablierten Religionswissenschaft zu finden ist. Die etablierten Religionswissenschaftler knüpfen eher an die Aufklärungskritik der Romantik und an religiös-apologetischen Positionen von Theologen, allen voran Schleiermacher, an. Dies gilt weiter bis in die erste Hälfte dieses Jahrhunderts für die sich entwickelnde Religionsphänomenologie (z.B. N. Söderblom, R. Otto, G. van der Leeuw,

für die Ausbildung von Religionslehrern nicht weniger gilt: »Eine qualifizierte theologische Ausbildung in exegetischen und systematischen Fächern muß gezielt eine ebenso solide religionswissenschaftliche Ausbildung unterstützen« (130f).

11 Als Übersicht über die Diskussion unterschiedlicher methodischer Ansätze vgl. die ausführlichen Darstellungen in H. Cancik, B. Gladigow und M. Laubscher (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe 1, Stuttgart u.a. 1988; speziell zur Geschichte der Religionswissenschaft vgl. den Beitrag von K.-H. Kohl, ebd., 217ff. Einen kurzen einführenden Überblick bietet Chr. Elsas, Selbstverständnis/Forschungsdisziplinen/Methoden der Religionswissenschaft, in: J. Lott (Hg.), Sachkunde Religion. II Religionen – Religionswissenschaft, Stuttgart u.a. 1985, 253ff.

12 H.G. Kippenberg, Einleitung: Religionswissenschaft und Kulturkritik, in: Ders./Luchesi (Hg.), Religionswissenschaft (s.o. Anm. 1), 13ff.20; vgl. auch K. Rudolph, Die religionskritischen Traditionen in der Religionswissenschaft, in: ebd., 149ff.

13 Mit Kippenberg, ebd., 24.

F. Heiler). In ihrer philologisch-historischen und quellenkritischen Methode ist die Religionswissenschaft zwar überlieferungskritisch, in ideologischen Grundfragen aber theologisch oder religionsphilosophisch orientiert.¹⁴ Das gilt für die Religionswissenschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jh.s ebenso wie für die genannten Religionsphänomenologen.

b) Empirische Orientierung der Religionswissenschaft

Die historische Tatsache, daß die Religionswissenschaft in ihrer Kindheit als Wissenschaftsdisziplin einerseits mit kultur-, religions- und ideologiekritischen Interessen betrieben wurde, andererseits in unterschiedliche Spielarten christlicher bzw. religiös-theologischer Apologetik eingebunden war, hat eine Entwicklung befördert, die in der heutigen Forderung nach »Objektivität« und »Neutralität« der sich empirisch verstehenden Religionswissenschaft bzw. des Religionswissenschaftlers gipfelt. In Abgrenzung von theologischen und religionsphilosophischen Ausrichtungen früherer religionswissenschaftlicher Konzeptionen wird in der neueren religionswissenschaftlichen Methodendiskussion Wert darauf gelegt, daß sie sich »ausschließlich ›von außen‹, rational analysierend« mit Religion beschäftigt. H.-J. Greschat unterscheidet salopp: »Theologen sind religiöse Spezialisten – Religionswissenschaftler sind Spezialisten für Religiöses«. Gegenstand soll weder »das Heilige« oder »das Göttliche« als solches sein noch der Akt der Begegnung zwischen glaubenden Menschen und dem geglaubten Ultimaten. Die Religionswissenschaft grenzt ihren Untersuchungsgegenstand auf das antwortende Handeln des jeweiligen Glaubenden und die Auswirkungen dieses Handelns ein.

S. Körbers Beschreibung zeigt exemplarisch das Selbstverständnis des gegenwärtigen main-streams: Religionswissenschaft geht stets von empirisch vorfindlichem Material aus, »seien dies religiöse Quellentexte, archäologische Gegenstände, Artefacta oder Ethnographica«, die sie in »einerseits systematisch ordnenden, andererseits historisch beschreibenden Denkbemühungen« bearbeitet. »Ihre Forschungsergebnisse müssen ... an der gesamten Fülle sowohl des gegenwärtig gegebenen als auch des zukünftig etwa noch zu erschließenden Datenmaterials verifizierbar bzw. falsifizierbar bleiben.«¹⁵ Hier wird eine konsequente methodische und wissenschaftstheoretische Gegenposition etwa zu G. Menchings, N. Söderbloms oder R. Ottos theologisch-normativen religions- bzw. missionswissenschaftlichen Ansätzen bezogen und eine »größtmögliche Distanz« zu eigenen normativen Prägnungen angestrebt. Jede »irrationale normative Zielsetzung« will die sich so als »ideologiereduziert«, historisch-deskriptiv und systematisch-ordnend verstehende Religionswissenschaft aus dem Studium der Religionen ferngehalten sehen.

14 Rudolph, Traditionen, 152ff.

15 S. Körber, Didaktik der Religionswissenschaft, in: Cancik u.a. (Hg.), Handbuch, 195ff, hier: 202.

c) Objektivität und Neutralität?

Es sind vorrangig Prinzipien der phänomenologischen und der vergleichenden religionswissenschaftlichen Tradition, die in religionspädagogischen Entwürfen aufgenommen werden. Man orientiert sich u.a. an dem Vorschlag von N. Smart, unterschiedliche Dimensionen im Studium der Religionen zu unterscheiden – die mythologische, rituelle, lehrmäßige, ethische, soziale und erfahrungsmäßige Dimension – und zu vergleichen, statt unsinnige, in der Religionspädagogik noch immer anzutreffende Vergleiche z.B. zwischen *dem* Buddhismus, *dem* Islam und *dem* Christentum anzustellen, noch zumal aus dem Blickwinkel eines Bewohners der westlichen pluralistischen Welt.¹⁶ Aber das bloße Vergleichen von Begriffen und Gedanken einer Überlieferung mit denen einer anderen ist hermeneutisch fragwürdig, weil Elemente aus einem System herausgenommen und einfach auf ein anderes bezogen werden. Die Religionspädagogik kann von der Religionswissenschaft lernen, darauf zu achten, daß die Begriffe und Gedanken, die verglichen werden, in ihrem jeweiligen religiösen System entsprechende Plätze einnehmen und gleichartige, gleichwertige Rollen spielen.¹⁷

Für einen vergleichenden wissenschaftlichen Zugang wird eine operationale Arbeits-Definition von Religion angestrebt, die nicht normativ mit Erfahrungen und Begriffen einer (etwa der christlichen) religiösen Tradition festlegt, was Religion ist. Gemäß ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis bemüht sich die Religionswissenschaft bei ihrer Analyse religiöser Systeme und Orientierungen »von außen«, unterschiedliche religiöse Orientierungen als charakteristische Formen religiöser Welt- und Lebensdeutung *gleichwertig* zu behandeln. Die Forderung nach rationaler Transparenz und Überprüfbarkeit der Analysen sowie die Bereitschaft, offen zu beobachten und Toleranz gegenüber Andersgläubigen zu üben, sich der gesamten Welt der Religionen so zu nähern, daß das eigene Selbstverständnis der jeweiligen Religion ebenso erfaßt wird wie das subjektive Bewußtsein ihrer Anhänger – diese grundlegenden religionswissenschaftlichen Arbeitsprinzipien kommen den religionspädagogischen Vorstellungen zur Thematisierung fremder religiöser Orientierungen im Rahmen interkulturellen Lernens entgegen, ebenso die Absicht, neben der inneren Logik einer Religion und dem Selbstverständnis der jeweiligen religiösen Tradition, ihre Relevanz für die Lebenswelt ihrer Anhänger zu thematisieren sowie Unterschiede in den Religionen und Bekenntnissen nicht vorschnell einzuebnen und Besonderheiten einer jeden zu erfassen.

16 Vgl. zur Rezeption unterschiedlicher religionswissenschaftlicher Klassifizierungsversuche in der bundesrepublikanischen Religionspädagogik U. Tworuschka, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen*, Frankfurt/M. u.a. 1982, 104ff.

17 Pannikar, *Weg*, 93 spricht in diesem Zusammenhang von »Homöomorphismus«, einer »Art existential-funktionaler Analogie«.

Schwierigkeiten ergeben sich für die Religionspädagogik meines Erachtens mit der These, religionswissenschaftliche Arbeit solle bzw. könne den Forderungen nach »Objektivität« und »Neutralität« entsprechen. Zur Realisierung dieser Forderung steht die phänomenologische »epoché« als methodisches Prinzip hoch im Kurs, verstanden als »Einklammerung« der persönlichen (religiösen) Überzeugungen, des eigenen Glaubens, als Verzicht auf jegliches Urteilen über den Wert (eigener wie fremder) religiöser Grundsätze, Vorstellungen und Bekenntnisse.¹⁸

Dieses Prinzip führt bis hin zu der aberwitzigen Trennung zwischen »Religionswissenschaft« und »Religionswissenschaftler«¹⁹: In seiner religionswissenschaftlichen Analyse ist dem Religionswissenschaftler »keine private Stellungnahme im Sinne von existentiell geistig-seelischer Zustimmung oder Ablehnung, keine nacherlebende Identifikation mit der Sache, keine inhaltliche, sondern nur eine formale Akzeptanz und Toleranz«, keine Beurteilung untersuchter Phänomene zugelassen. Allenfalls als Privatperson und außerhalb religionswissenschaftlicher Zusammenhänge wird ihm ein eigenes (Wert-)Urteil und eine eigene religiöse Praxis zugestanden.²⁰ In diesem methodischen Ansatz, in dem die oben beschriebenen kontroversen Ansätze im Grundverständnis von Religionswissenschaft aus ihren Anfängen fortwirken und zu Berührungsproblemen mit ideologiekritischen Aufgaben von Wissenschaft führen, liegt u.a. auch der Grund dafür, daß die gegenwärtig den main-stream bildenden Religionswissenschaftler so wenig zum Fortgang des interreligiösen Dialogs beitragen. Die interreligiöse Begegnung wird weithin und mit Absicht aus der religionswissenschaftlichen Forschung ausgeklammert und der Theologie bzw. einer Theologie der Religionen überlassen.

Der intellektuelle Kunstgriff der »epoché« ist sicher sinnvoll für das allererste Anfangsstadium der Beschäftigung mit einer fremden religiösen Welt, um sich ihrer Eigenart auf dem Weg möglichst unvoreingenommener und genauer Beschreibung ihrer Erscheinungsformen anzunähern und so die Voraussetzung für eine begründete Interpretation zu schaffen. Er beinhaltet aber die Gefahr, daß sich Religionswissenschaft auf das schmale Feld philologischer oder historischer Expertisen beschränkt. Zudem ist darin – und hier liegen zusätzliche Einwände gegen eine solche Religionsphänomenologie – ein Vor-Urteil verborgen, das man als »Ideologie ›religiöser Gleichheit‹ und ›religiöser Neutralität‹« (M. Grimmitt) bezeichnen muß. Den zu untersuchenden Religionen wird eine Perspektive unterstellt, die, weil sie deren Selbstverständnis zuwiderläuft, sie zwangsläufig verfälscht.²¹ Die jeweiligen

18 »Klassisch« bei S. Körber, Bedingtheit und Distanzbemühen. Zur anthropologischen Situation des Religionswissenschaftlers, in: G. Stephenson (Hg.), Der Religionswandel unserer Zeit im Spiegel der Religionswissenschaft, Darmstadt 1976, 293ff; ders., Didaktik (s.o. Anm. 15), 195ff.

19 Daß in der Literatur nie die Religionswissenschaftlerin erwähnt wird, hat sicher nicht nur darin seinen Grund, daß die Religionswissenschaft nach wie vor eine von Männern dominierte Disziplin ist, in weit höherem Maß übrigens als die Theologie, erst recht, wenn man die Theologinnen einbezieht, die außerhalb von Pfarrämtern arbeiten (müssen).

20 Körber, Bedingtheit, 207.

21 M. Grimmitt, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191ff, hier: 195.

Religionen werden durch dieses Verfahren »dressiert«, für die Anwendung einer bestimmten – nämlich der phänomenologischen – Methode zubereitet. Jede Methode der Untersuchung von Religion ist in einem Kontext verankert und nicht »objektiv« oder »neutral«. Sofern sie die postulierten Werte und Vorstellungen der zu untersuchenden Religion nicht teilt, kann sie nur zu einem eingeschränkten oder verzerrten Verständnis jener Religion führen.²²

Dies zu bestreiten und zu behaupten, durch »Einklammerung« könnten religiöse Phänomene »objektiv« analysiert werden, ist schlichtweg naiv. Es werden lediglich unkontrolliert an andere Religionen Fragestellungen herangetragen, die ihnen unbekannt sind. Die Religionswissenschaft kann – wie jede Wissenschaft – der Tatsache nicht entgehen, daß man immer schon in irgendeiner spezifischen Tradition und Weltanschauung verwurzelt ist, die den Horizont bildet, der alles, was man zu verstehen sucht, näher umreißt. Religionswissenschaftliche Arbeit nimmt vom eigenen kulturellen Hintergrund her Fragen auf und trägt somit immer schon auch Fragen an die Untersuchungsgegenstände heran, die diesen fremd sind. Wie andere Wissenschaften auch ist die Religionswissenschaft um wissenschaftliche Unabhängigkeit bemüht, was aber nicht heißt, daß die einzelnen Wissenschaftler/innen keine eigenen religiös-kulturellen Prägungen mit sich trügen. Sie setzen sie aber nicht als Norm voraus, an der sie die Wahrheitsfrage entscheiden. Die Wahrheitsansprüche der Religionen sind aber durchaus Gegenstand religionswissenschaftlicher Reflexion.

Darüber hinaus ist ein *pädagogisches* Argument zu bedenken, wenn nach dem Beitrag von Religionsunterricht und Religionswissenschaft zu »interkulturellem Lernen« gefragt wird. Interkulturelles Lernen findet in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext im Rahmen von Schule und Erziehung statt. »Der mit Werten vollbeladene Kontext der Erziehung entstammt der Intention der Erziehung, Veränderungen zu bewirken in der Art und Weise, in der die Schüler sich selber und die Welt verstehen. Daher sind pädagogische Ziele und Absichten von Natur aus mit Werten beladen. Sie können nicht wertfrei oder »neutral« sein und dabei noch erzieherisch bleiben. Wenn wir versuchen, das Studium der Religionen in diesen Kontext zu stellen, werden wir folglich mit einer Schwierigkeit konfrontiert, nämlich mit der Frage, wie wir etwas, das von Natur aus mit Werten beladen ist (d.h. ein religiöses Ansichts-/Werte-System), in einem Kontext behandeln sollen, der selber mit postulierten Werten beladen ist, die nicht notwendigerweise mit denen von Religion und Religionen vereinbar sind.«²³ Das beschreibende und vergleichende, Beurteilungsfragen »einklammernde« Verfahren phänomenologischer Methode ist *unvereinbar* mit der kritischen Dimension von Bildungsprozessen.²⁴ Für interkulturelles Lernen im

22 Dies läßt sich an einer Fülle religionswissenschaftlicher Themen belegen. Vgl. dazu etwa die Beispiele bei Pannikar, Weg, 107ff; F. Stolz, Grundzüge der Religionswissenschaft, Göttingen 1988, 34ff.

23 Grimmitt, Probleme, 195.

24 Lott, Erfahrung (s.o. Anm. 10), 50ff sowie ders., Auseinandersetzung mit Exklusiv-

Rahmen von Bildung heißt das: Damit Menschen persönlichen Gewinn aus ihrer Beschäftigung mit ihnen fremden religiösen Orientierungen ziehen können, muß der Unterricht sie befähigen, »das, was sie lernen, zu ihrer eigenen *Erfahrung* in Beziehung zu setzen und sich der Art und Weise bewußt zu werden, in der ihre eigenen Sichtweisen dessen, was sie untersuchen, ihr Erkenntnisvermögen beeinflussen«, denn aus unseren Wahrnehmungen baut sich unsere Sicht der Welt auf; gesellschafts- und zeitspezifische Faktoren beeinflussen sie ebenso wie kultur-, religions-, klassen- und geschlechtsspezifische.²⁵ Genau diese Einsicht aber kann die phänomenologische Methode nicht zulassen, weil es gegen ihre Neutralitäts-Ideologie verstößt.²⁶

Die Religionswissenschaft partizipiert hier an der Frage nach dem Verständnis von Wissenschaft überhaupt. Die oben angesprochene empirische Orientierung teile ich voll, auch die Forderung nach Transparenz und Überprüfbarkeit von Argumentation und Analyse. Im gegenwärtigen religionswissenschaftlichen main-stream wird aber die hermeneutisch-kritische Aufgabe der Religionswissenschaft vernachlässigt.²⁷ Als »kritische Theorie«²⁸ religiös vermittelter Praxis« betrachte ich die Religionswissenschaft nicht als bloße Beobachtungswissenschaft im oben beschriebenen Sinn, (»neutral« historisch beschreibend, »objektiv« systematisch ordnend), sondern als eine hermeneutische Wissenschaft, deren Gegenstand die Beobachtung *und Interpretation* der religiösen Lebensformen ist, in welcher Menschen ihren Glauben in sozialer und kultureller Vermittlung konkret leben - historisch wie gegenwärtig. Das heißt auch, sich der begrenzten Reichweite und der Bedingtheiten bewußt zu bleiben. Dazu gehört auch die Einsicht, daß alle Verfahren wissenschaftlicher Analyse und Interpretation von Religion systematisch eine Verzerrung des Gegenstandes bedingen. Denn jede notwendige Distanz zum Gegenstand macht die Unmittelbarkeit unmöglich, die gerade elementar zu Religion gehört.

ansprüchen religiöser Traditionen. Zur ideologiekritischen Aufgabe des Religionsunterrichts, in: J. Heumann (Hg.), Freiheit und Kritik.

25 K.E. Nipkow bemerkt zu Recht: »Trotz des universalen Wahrnehmungsansatzes biblischer Theologie (im Blick auf die Eine Welt als die Schöpfung Gottes) sind die christlichen Wahrnehmungskategorien und Relevanzkriterien – geschichtlich verständlich, aber sachlich verhängnisvoll – sehr lange Zeit in der Gefangenschaft ausgrenzender Wahrnehmungstraditionen und Beurteilungssysteme gewesen« (ders., Grundsätze evangelischer Bildungspolitik im Wandel, in: Comenius-Institut [Hg.], Bildung und Kirche, Münster 1985, 37ff, hier: 65).

26 Grimmitt, Probleme (s.o. Anm. 21), 196.

27 Damit ist eine Grundfrage im Selbstverständnis der Religionswissenschaft angesprochen, die hier nicht weiter verfolgt werden kann. Vgl. dazu als zwei unterschiedliche Positionen exemplarisch einerseits K. Rudolph, Die »ideologiekritische« Funktion der Religionswissenschaft, Numen 25 (1978), 17ff und ders., Traditionen (s.o. Anm. 12), andererseits Körber, Bedingtheit (s.o. Anm. 18) sowie ders., Didaktik (s.o. Anm. 15).

28 Zur Unterscheidung von »traditioneller« und »kritischer« Theorie vgl. M. Horkheimer, Traditionelle und kritische Theorie, Zeitschrift für Sozialforschung VI (1937).

Bedienen kann sich die Religionswissenschaft dabei u.a. des in der Ethnologie geübten Verfahrens der »dichten Beschreibung«²⁹. C. Geertz arbeitet mit einem Kulturbegriff, der auch für die Religionswissenschaft ergiebig ist. Er versteht Kultur als »ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und entwickeln«.³⁰ Als Aufgabe der Ethnologie sieht Geertz es nicht an, »unsere tiefsten Fragen zu beantworten, sondern uns mit anderen Antworten vertraut zu machen, die andere Menschen ... gefunden haben, und diese Antworten in das jedermann zugängliche Archiv menschlicher Äußerungen aufzunehmen«.³¹ Dazu reicht es nicht, eine Anzahl uninterpretierter Daten zusammenzutragen – »es lohnt nicht, ... um die ganze Welt zu reisen, bloß um die Katzen auf Sansibar zu zählen« –, sondern es geht darum, die sozial festgelegten Bedeutungsstrukturen zu erforschen, die Kultur – und die Religion – eines Volkes zu verstehen, »seine Normalität zu enthüllen, ohne daß seine Besonderheit dabei zu kurz käme. (Je mehr ich dem, was die Marokkaner tun, folgen kann, desto logischer und einzigartiger erscheinen sie.) Es macht sie erreichbar: in den Kontext ihrer eigenen Alltäglichkeiten gestellt, schwindet ihre Unverständlichkeit.«³²

d) Zur Aufgabenbestimmung von Theologie und Religionswissenschaft

Die unterschiedlichen Aufgaben von Theologie und Religionswissenschaft möchte ich zusammenfassend folgendermaßen beschreiben: *Theologie* denkt über den Glauben nach, wie er in der Tradition formuliert und überliefert worden ist; sie interpretiert die Themen der Überlieferung im Horizont jeweiliger Gegenwart und die der Gegenwart im Horizont der speziellen Überlieferung. Verbunden mit diesem steten Rückbezug auf die Ursprungsüberlieferung ist für sie die Wahrheitsfrage. Die Theologie lebt aus dem jeweiligen Glauben, dient seinem Vollzug und wird im Rahmen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft verantwortet. »Theologen sollen das eigene Glaubensgut schützen und mehren«³³ – dies gilt übrigens für die Theologen aller Religionen, nicht nur für die christlichen.

Religionswissenschaft dagegen unterscheidet sich *grundsätzlich* von konfessionell ausgerichteten Theologien. Als kulturanthropologische, hermeneutisch-kritische Wissenschaftsdisziplin erforscht – beschreibt und interpretiert – Religionswissenschaft die Religionen und religiöse Bewegungen unter soziologischen, psychologischen, ethnologischen, geographischen, ästhetischen Aspekten. Sie studiert religiöse Phänomene als Produkte und Ausdruck menschlicher Kultur. Gegenstand ihrer

29 C. Geertz, Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur, in: *Ders.*, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. (1983) 1987, 7ff.

30 Ebd., 46.

31 Ebd., 43.

32 Ebd., 21. »Wir wollen ... weder Eingeborene werden ... noch auch die Eingeborenen nachahmen. Nur Romantiker oder Spione können darin vielleicht einen Sinn sehen. Wir wollen mit ihnen ins Gespräch kommen, uns mit ihnen austauschen, und zwar in jenem weiteren Sinn des Wortes, der mehr als nur reden meint« (ebd., 20).

33 H.-J. Greschat, Was ist Religionswissenschaft?, Stuttgart u.a. 1988.

Bemühungen sind nicht nur die jeweiligen Lehrgebäude, sondern ebenso das soziale, kulturelle und politische Umfeld, die jeweiligen Lebens- und Glaubensvollzüge, weil religiös beeinflusste und bestimmte einzelne und Gruppen ihre Religion im allgemeinen als eine Vielfalt von Möglichkeiten des Fühlens, Denkens, Darstellens und Handelns innerhalb ihrer kulturellen Lebenswelten verstehen. Es ist Aufgabe der Religionswissenschaft, Strukturen und Bedingungen religiösen Handelns in ihrem geschichtlichen Wandel zu erfassen sowie Erscheinungsformen und Funktionen von Religionen in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit zu analysieren.

Religionswissenschaft ist also weder Ersatztheologie noch Theologieersatz. Sie beschäftigt sich mit Religion als einem Teilsystem von Gesellschaft; sie untersucht und interpretiert die Funktion des religiösen Symbolsystems als eines gesellschaftlichen Kommunikationssystems neben anderen. Versteht man Religionswissenschaft so als kulturanthropologische Disziplin, ist selbstverständlich auch das Christentum als europäische und außereuropäische Weltreligion Gegenstand religionswissenschaftlicher Untersuchung und die gängige Aufteilung, nach der die Theologie sich mit dem Christentum, die Religionswissenschaft sich mit der übrigen religiösen Welt beschäftigt³⁴, zu korrigieren.

3 Religionspädagogische Ansätze zum interkulturellen Lernen

In der Religionspädagogik hat die Reflexion auf die Förderung der Verständniskompetenz und der Anleitung zur Dialogfähigkeit in einigen Konzeptionen inzwischen einen festen Platz gewonnen.³⁵ Es wird der Versuch unternommen, sich der Frage nach der Erfahrung der einen Welt in der Vielfalt kultureller und religiöser Spiegelungen zu stellen und das Verhältnis zu den Angehörigen anderer religiöser Überzeugungen neu zu bestimmen.³⁶ Zudem verbreitet sich (langsam) die Einsicht, daß es nicht möglich ist, den christlichen Glauben zu verstehen und heute zu leben, ohne nach seinem Verhältnis zu anderen Religionen und religiösen Orientierungen zu fragen. Viele Jugendliche (und Erwachsene) erleben die Multikulturalität unserer Gesellschaft heute bereits hautnah. Sie haben Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Prägung zu Mitschülern, Bekannten oder Freunden. Ihre *eigene Lebenswelt* und ihr religiöses Bewußtsein reflektieren heißt für

34 »Theologen erforschen die eigene Religion, Religionswissenschaftler erforschen zumeist fremde« – so unlängst *Greschat*, ebd., 129.

35 Exemplarisch seien genannt: *U. Tworuschka* und *D. Zilleßen* (Hg.), Thema Weltreligionen, Frankfurt/M. und München 1977; *Tworuschka*, Zugänge (s.o. Anm. 16); *J. Lahnemann*, Weltreligionen im Unterricht. Teil I Fernöstliche Religionen. Teil II Islam, Göttingen 1986.

36 Zum folgenden vgl. *J. Lott*, Die eigene und die fremde Religion. Die Religionspädagogik und die multikulturelle pluralistische Gesellschaft, in: *Ders.*, Erfahrung (s.o. Anm. 10), 226ff.

sie, nach ihrer eigenen religiösen Orientierung und nach den Glaubensvorstellungen ihrer direkten Nachbarn zu fragen.

Engt die Religionspädagogik ihren Blickwinkel auf das Christentum in konfessionell-kirchlicher Interpretation ein, wird weder das Verständnis des eigenen gesellschaftlichen Kontextes vertieft noch die kritische Auseinandersetzung mit jenen Werten, Glaubensvorstellungen und Handlungsorientierungen geschult, die in der und durch die zeitgenössische Kultur zum Ausdruck gebracht werden und die entscheidenden Einfluß auf die Meinungsbildung und das Lebensverständnis ausüben. Die Beschäftigung mit fremden Lebens- und Glaubenswelten soll helfen, auf komplexer werdende Wirklichkeit angemessen zu reagieren und zur »Entprovinzialisierung« des eigenen Horizonts beizutragen, den Lebenszusammenhang der *einen* Welt wahrzunehmen und sich darin empathisch einzuleben.³⁷

Bildung im Zusammenhang von Religion soll dazu beitragen, den anderen, »Fremden« in authentischer Selbstinterpretation seiner Welt und Lebenssituation zu Wort kommen zu lassen und die spezifischen kulturellen, sozialen oder religiösen Aspekte wahrzunehmen, die das eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsschema gerne ausblendet. Dabei geht es nicht allein darum, durch – unbestreitbar notwendige – Wissenserweiterung zu einem besseren Verständnis kultureller und religiöser Minoritäten zu kommen, sondern gleichzeitig auch darum, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu problematisieren und gegebenenfalls deren Ergänzungsbedürftigkeit zu erkennen. Neue Informationen über fremde Kulturen und Religionen sind auch neue Informationen über die eigene Kultur und Religion. Die Kenntnis anderer Religionen und religiöser Orientierungen hilft, auch die eigene besser zu verstehen.³⁸

Es geht nicht darum, daß das Fremde das Eigene würde oder um andere Formen der Vereinnahmung des Fremden, vielmehr darum, *Identität in der Wahrnehmung und*

37 Einen ausführlichen Katalog von »Gesamtzielen im Bereich der Kenntnisse, der Einstellungen, der Handlungsmöglichkeiten« hat *Löhnemann* zusammengestellt, in: *Ders.*, *Weltreligionen II*, 168ff.

38 Auf wichtige Probleme des Beitrags des schulischen Religionsunterrichts zur Anbahnung eines interreligiösen Dialogs hat unlängst *Nipkow* aufmerksam gemacht. Er weist zu Recht darauf hin, daß die religionspädagogischen Überlegungen zum ökumenischen Lernen »weithin auf der Grundlage von Erfahrungen entwickelt worden (sind), die von wenigen Erwachsenen bei Gesprächen, Begegnungen und gelegentlich auch im Zusammenleben mit Menschen aus anderen Kirchen und nicht-christlichen Religionen gemacht werden konnten«. Voraussetzung ist dabei stets, daß von den eigenen Glaubenspositionen ausgegangen wird. Solche »Glaubenspositionen« können aber angesichts offenkundiger »Erosion sowohl des konfessionell-christlichen als auch des allgemein-christlichen Identitätsbewußtseins« bei den Jugendlichen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden (*K.E. Nipkow*, *Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen*. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen, in: *G. Orth* [Hg.], *Dem bewohnten Erdkreis Schalom*, Münster 1991). Vgl. dazu auch *M. Grimm*, *Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext* (in diesem Band) und *Lott*, *Religionsunterricht* (s.o. Anm. 4).

Reflexion von Differenz auszubilden. Weder »Glaubensnötigung« kann die Aufgabe des Religionsunterrichts sein noch Vermittlung einer lebensfernen »Kunstreligion« oder einer allgemeinen »Kulturreligion«, sondern er soll helfen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Heranwachsende kenntnisreich, reflektiert und selbständig ihre eigene religiöse Lebensform und Lebensdeutung wählen und weiterentwickeln können. In einem Religionsunterricht, der sowohl an einer Reinterpretation der christlichen Glaubenslehre unter konstitutiver Beachtung der heutigen Lebenswelt interessiert ist als auch daran, die Bedingung der Möglichkeit für einen interreligiösen Dialog zu erarbeiten, geht es insgesamt darum, religiöse Orientierungen in ihren kulturellen Kontexten wahr- und ernst zu nehmen. So kann es dann gelingen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, sich auch mit von der eigenen religiösen, theologischen Orientierung und Lebensdeutung abweichenden Positionen auseinanderzusetzen, ihre jeweiligen historischen, kulturellen und lebensgeschichtlichen Verankerungen wahrzunehmen und sich auf den Weg zu begeben weg von einfach übernommenen hin zu eigenständig vertretenen Orientierungen und Lebensdeutungen. Kenntnisreiche Auseinandersetzung mit der Welt der religiösen Lebensformen allein schafft sicher noch kein interreligiöses Verstehen und keinen Dialog, ist aber dessen elementarste Voraussetzung. Der Erwerb von Fähigkeit zum interreligiösen Dialog ist keine kurzfristige, sondern eine langfristige Aufgabe und auf dem Weg über ein von Altersstufe zu Altersstufe aufbauendes Lernen anzusteuern.

Die allgemeinen schulischen Bildungsideale Mündigkeit, Solidarität und Konfliktfähigkeit signalisieren die Richtung, die sich für den Religionsunterricht in Zielperspektiven realisieren könnte wie Einübung in die Sensibilität für andere, in die Fähigkeit, vom anderen her wahrnehmen und denken zu lernen.³⁹ Dazu gehört auch die Einübung in die Fähigkeit, normative Ansprüche auf ihre Legitimation zu prüfen, d.h. daraufhin, ob sie helfen können, das Zusammenleben der Menschen menschlicher, friedlicher und umweltverträglicher zu gestalten, sowie die Vorbereitung auf Konfliktsituationen, weil Humanisierung der Lebensbedingungen *aller* Menschen Handlungskonsequenzen verlangt, die Konflikte mit bestehenden Weltordnungen notwendig machen.⁴⁰

Das Fremde löst ambivalente Reaktionen aus: Faszination und Neugierverhalten ebenso wie Abwehr und Aggressivität.⁴¹ Das Spektrum ist breit und reicht bis hin zu ethnozentrischem Stolz auf die eigene rassische Gruppe, verbunden mit dem Drang, die andersrassische Gruppe zu diskriminieren und auszugrenzen.⁴² Die Abgrenzung dient u.a. der Abwehr irritierender Wahlmöglichkeiten religiöser Orientierung; Faszination und Neugier stellen die Voraussetzung dafür dar, neue Orientie-

39 Die schulische Religionspädagogik kann hier eine Fülle von Anregungen von dem aufnehmen, was in der Bewegung ökumenischen Lernens unter dem Stichwort »Konkiliarität« angestrebt wird. Vgl. dazu E. Lange, *Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung?*, Stuttgart/Berlin 1972, bes. 204ff. Vgl. auch *Kirchenamt der Ev. Kirche in Deutschland* (Hg.), *Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse*, Gütersloh 1985; Orth, *Ökumene und Lernen*.

40 Zur ideologiekritischen Dimension religionspädagogischen Handelns vgl. auch Lott, *Auseinandersetzung* (s.o. Anm. 24).

41 Vgl. F. Stolz, *Begrenzung der Welt und Abwehr der Umwelt*, in: Ders. (Hg.), *Religion zu Krieg und Frieden*, Zürich 1986, 131ff.

42 Vgl. dazu näher J. Micksch, *Kulturelle Vielfalt statt nationaler Einfalt. Eine Strategie gegen Nationalismus und Rassismus*, Frankfurt/M. 1989.

rungen zu erkunden und eigene zu erweitern und zu vertiefen. So oder so bedarf der Kontakt mit dem Fremden der selbstreflexiven Bearbeitung, damit diese Ambivalenz von Verunsicherung und Chance im Umgang mit fremden religiösen Orientierungen und Verhaltensweisen bewußt werden kann.

Ethnische und kulturelle Vielfalt und religiöser Pluralismus allein sind nicht hinreichend, wenn sich die Fremden nicht auch als Bürger am politischen Gemeinwesen beteiligen dürfen. Die Idee ist ebenso einfach wie der Weg zu ihrer politischen Umsetzung steinig: eine Gesellschaft, die Fremde aufnimmt, ohne durch Vereinnahmung deren ethnisch-kulturellen Eigensinn zu untergraben, in einem politischen Gemeinwesen, das soziale Gegensätze, die aus der Pluralität der kulturellen Lebensformen und religiösen Orientierungen resultieren, in friedlich-zivilen Formen zu regeln bereit ist, ohne im Vollzug dieser Intervention kulturelle und religiöse Unterschiedlichkeit einzuebnen. Das innere Konstruktionsprinzip einer multikulturellen Gesellschaft verlangt einen enormen Balanceakt: Als republikanisches *Integrationsmodell* fördert es die politische und soziale *Einheit* und *Integration*, als *Kulturmodell* fördert es die ethnische *Vielfalt* und *Differenz*.⁴³ *Integration und Autonomie*, kulturell-religiöse Selbstverwirklichungs- und politische Beteiligungsrechte ist unsere Einwanderungsgesellschaft ihren fremden Mitbürgern schuldig. Die Religionswissenschaft hat hier ein breites Feld, ihre gesellschaftliche Relevanz unter Beweis zu stellen; sie ist, ebenso wie der Religionsunterricht, künftig verstärkt nach ihrem Beitrag zum interkulturellen Lernen gefragt.

Dr. Jürgen Lott ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Bremen.

Abstract

Religious Education is asked for its advice in topics as »intercultural learning« and its support of sociological and cultural responsibilities. Answers are worked out to help in questions of integration in the religious variety of the world, with the effort of developing identity via (understanding) perception despite of difference. Dialogue with »Religionswissenschaft« therefor is fundamental. »Religionswissenschaft« differs from confessional oriented theology as a matter of principle. Being a science of cultural-anthropologic and hermeneutic-critical character, she describes and interprets religions and religious movements, e.g. including sociological, psychological, ethnological, geographical and aesthetic aspects. She studies religious phenomena as products and expressions of human culture. (Translated by Marcus Nedoma)

43 Vgl. N. Kostede, Was heißt hier Multi-kulti? Das Nebeneinander von Kulturen kann nur im Rahmen republikanischer Integration funktionieren, DIE ZEIT Nr. 46, 8.11.91, 9.

Thema 2

Die Bibel in religiösen Lernprozessen als Trauer-Weg

Erschließung eines Textes mit bibliodramatischen Elementen

Der Raum

Über mehrere Versuche, mit Elementen des Bibliodramas die Emmaus-Geschichte als Paradigma eines Trauer-Weges zu erschließen, möchte ich im folgenden berichten. Sie fanden jeweils am Wochenende (Samstag/Sonntag), zweimal mit einer Studentin und einmal mit einer Gemeindegruppe statt. Hierbei ging es mir bzw. uns (ich beziehe mich vor allem auf die Zusammenarbeit mit Yorick Spiegel, Hirschfeld/M.) zunächst darum, das Weg-Motiv, das die Emmaus-Geschichte durchzieht, dergestalt aufzugreifen, daß wir die Stationen des Emmaus-Weges in dem Raum, in dem wir uns aufhielten, bei anderer Gelegenheit auch im Freien, markierten.

Im Gespräch mit der Gruppe über den Text erlebten uns vor allem die folgenden Stationen der Markierung an:

1. Jerusalem (aber auch die Hagar, die in Jerusalem angedeutet wird). So hat es in der Weg nach Emmaus, der sich in zwei deutlich voneinander abgrenzbaren Phasen gliedert:
 1. Die ursprüngliche Wegstrecke von Jerusalem nach Emmaus, wobei die Wege noch ohne Begleiter gehen.
 2. Die letzte Wegstrecke nach Emmaus, bei der der Hagar den reisenden Begleiter hat und einen.
4. Das Ingeheilen auf der Schwelle des Hauses in Emmaus, wo die beiden Hagar ihren Begleiter finden. „Hör, bleibe bei uns, denn es will Abend werden, und der Tag hat sich gedreht.“
5. Die Situation am Tisch des Hauses in Emmaus (zu Hause von den Hagar, Hagar in schwerer Art, der Hagar zu helfen, Hagar wird).
6. Der Rückweg von Emmaus nach Jerusalem (der die Hagar zurückkehrt, um die Hagar zu begleiten die Erfahrung der Aufklärung zu verstehen).

Nachdem uns die Struktur dieses Weges von Jerusalem nach Emmaus und von Emmaus wieder zurück nach Jerusalem klargeworden war, gestallten wir in dem Raum, in dem wir uns befanden, bzw. im Freien die Stationen mit entsprechender Schilde: zum Beispiel Jerusalem (dann Straße, einige mauerartige Schilde, das Klavier, das hier an der Wand stand), sodann einen Wegweiser nach Emmaus (0 km, erste

2.1 Erfahrungsberichte

2.1.1

Ingrid Riedel

Die Emmaus-Geschichte als Trauer-Weg

Erschließung eines Textes mit bibliodramatischen Elementen

Der Raum

Über mehrere Versuche, mit Elementen des Bibliodramas die Emmaus-Geschichte als Paradigma eines Trauer-Weges zu erschließen, möchte ich im folgenden berichten. Sie fanden jeweils am Wochenende (Samstag/Sonntag), zweimal mit einer Studenten- und einmal mit einer Gemeindegruppe statt. Hierbei ging es mir bzw. uns (ich beziehe mich vor allem auf die Zusammenarbeit mit Yorick Spiegel, Frankfurt/M.) zunächst darum, das Weg-Motiv, das die Emmaus-Geschichte durchzieht, dergestalt aufzugreifen, daß wir die Stationen des Emmaus-Weges in dem Raum, in dem wir uns aufhielten, bei anderer Gelegenheit auch im Freien, markierten.

Im Gespräch mit der Gruppe über den Text erschienen uns vor allem die folgenden Stationen der Markierung wert:

1. Jerusalem (oder auch: die Jünger, die in Jerusalem zurückbleiben). Sodann war es der Weg nach Emmaus, der sich in zwei deutlich voneinander abgehobenen Phasen gliedert:
2. Die anfängliche Wegstrecke von Jerusalem nach Emmaus, soweit ihn die Jünger noch ohne Begleiter gehen.
3. Die letzte Wegstrecke nach Emmaus, bei der die Jünger den zunächst unbekannten Begleiter bei sich haben.
4. Das Innehalten auf der Schwelle des Hauses in Emmaus, wo die beiden Jünger ihren Begleiter bitten: »Herr, bleibe bei uns, denn es will Abend werden, und der Tag hat sich geneigt.«
5. Die Situation am Tisch des Hauses in Emmaus (wo Jesus von den Emmaus-Jüngern an seiner Art, das Brot zu brechen, erkannt wird).
6. Der Rückweg von Emmaus nach Jerusalem (den die Jünger zurückeilen, um den Zurückgebliebenen die Erfahrung der Auferstehung zu vermitteln).

Nachdem uns die Struktur dieses Weges von Jerusalem nach Emmaus und von Emmaus wieder zurück nach Jerusalem klargeworden war, gestalteten wir in dem Raum, in dem wir uns befanden, bzw. im Freien die Stationen mit entsprechenden Schildern: zum Beispiel »Jerusalem« (dazu Stühle, einige mauerartige Schränke, das Klavier, das hier an der Wand stand); sodann einen Wegweiser »nach Emmaus 10 km« (erste

Wegstrecke), einen zweiten Wegweiser »nach Emmaus 5 km« (zweite Wegstrecke); »Eingang des Hauses von Emmaus« (dazu ein paar Stufen markierend, eine Tür); »Tisch des Hauses in Emmaus« (Tisch, Stühle darum herum); schließlich einen Wegweiser für den Rückweg »nach Jerusalem 20 km«.

Die Stationen des Weges

Nun greifen wir die uralte rituelle Bewegungsform des Umwanderns, des Umgehens auf (die noch in unserem heutigen Ausdruck »umgehen mit etwas« steckt), die immer schon dem sich An-nähern an einen Inhalt und dessen Innwerden diente: zunächst umwandern, durchwandern wir als ganze Gruppe die markierten Stationen der Emmaus-Geschichte – mehrmals, mindestens dreimal, um mit der Dynamik unserer Geschichte, ihrer inneren Bewegung umgehen zu lernen und in sie einzuschwingen.

Sodann bitte ich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, sich jeweils einer der markierten Stationen zuzuordnen: derjenigen Station der Geschichte, die dem inneren Ort, an dem die einzelnen sich hier und heute befinden, am ehesten entspricht. Wir lassen uns Zeit zu diesem Auffinden des inneren Ortes in der Geschichte: Manche der Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden eine Zeitlang zwischen zwei oder mehreren Stationen hin und her pendeln und sich schließlich doch zu einer bestimmten Station am meisten hingezogen fühlen.

An jeder der Stationen hatten sich schließlich ein, zwei oder auch bis zu zehn Personen eingefunden, die sich eben hier an dieser Station der Geschichte in ihrer momentanen Befindlichkeit am ehesten angesprochen und zugehörig fühlten. Die meisten fanden sich im allgemeinen in der ersten oder der zweiten Wegstrecke zwischen Jerusalem und Emmaus ein; etliche auch auf der Schwelle des Hauses von Emmaus. Wenige, aber doch auch einige wagten sich bis an den Tisch des Hauses von Emmaus vor. Eine einzige wählte den Wegweiser zurück nach Jerusalem, hatte also eine Erfahrung gemacht, die sie denjenigen weiter-sagen wollte, die sich noch in Jerusalem verbarrikadiert hielten.

Nun rege ich an, sich untereinander etwas von dem mitzuteilen, was einen jeden, eine jede gerade an diese Station der Geschichte geführt hat.

Diejenigen, die *in Jerusalem* geblieben sind, sagen zum Beispiel, daß sie es gar nicht fertigbrächten, von der Stätte all der schrecklichen Ereignisse um Jesu Tod wegzugehen (es läßt sich aus diesen Gesprächen herausspüren, daß sie, indem sie von Jesu Tod reden, zugleich vom Tod naher Menschen sprechen, aus deren letztem Lebensraum, der Wohnung zum Beispiel, mit all ihren vertrauten Gegenständen, aus deren Stadt, von deren Grab sie sich nicht wegbewegen wollen). Man-

che derer, die in Jerusalem bleiben, halten es im Grunde auch gar nicht für wahr, daß Jesus wirklich gestorben sein kann.

Andere sagen, daß sie sich aus dem Freundes- und Jüngerkreis des toten Jesus nicht fortbewegen wollen: weil da die einzige Geborgenheit sei, wenn er selbst schon nicht mehr unter ihnen wäre (auch hier tönte in den Gesprächen der Gruppen durch, daß sie einerseits zugleich vom Freundes- und Familienkreis eines nahen Verstorbenen sprachen, andererseits aber auch von der Kirche, der Gemeinde oder auch einer anderen weltanschaulichen Gruppierung, bei der sie bisher geblieben sind und weiterhin bleiben, auch wenn der inspirierende Leiter bzw. der inspirierende Geist nicht mehr in der Gruppe anwesend ist). Wörtlich: »Wenn Bhagwan auch tot ist oder gerade darum, halte ich mich jetzt weiter zu denen, die zu ihm gehört haben« (♂, 26). Wörtlich: »Man kann doch da gar nicht weggehen, wo jemandem etwas passiert ist. So war es auch nach dem tödlichen Unfall meines Bruders. Es war mir, als wäre er noch anwesend an dieser Stelle« (♀, 50); oder »Als Mutter gestorben war, haben wir jahrelang nichts in ihrem Zimmer verändert« (♂, 29).

Bei der Gruppe derer, die *auf dem Wege* von Jerusalem nach Emmaus sind, noch ehe der unbekannte Begleiter zu ihnen getreten ist, herrschen Enttäuschung, Wut, Schmerz und die bittere Frage nach dem Warum des Geschehenen vor. Indem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieser Gruppe, die meist sehr zahlreich sind, von ihrer Enttäuschung und ihrer anklagenden Warum-Frage gegenüber Gott berichten – »wir aber hofften, er würde Israel erlösen« – gehen die Gespräche oft von der Geschichte auf eine reale Verzweiflung am Glauben über. Sie sprechen, als hätten sie ihren Glauben an Jesus verloren, auf den sie doch fast alle irgendwann im Leben einmal ihre Hoffnung gesetzt hatten. Wörtlich: »Ich kann leider an überhaupt nichts mehr glauben, seit mich eine extrem pietistische Gruppe so sehr enttäuscht hat. Als ich sie einmal in ihrer Engstirnigkeit kritisierte, sahen sie allen Ernstes den Teufel in mir und versuchten, ihn auszutreiben. Ich hab' fast einen seelischen Knacks dabei abbekommen. Dabei hing ich an den Leuten, an ihrer warmen Gemeinschaft. Leider ist mir damals auch Jesus »gestorben« (♀, 24).

Andere sprechen implizit von enttäuschten Hoffnungen auf andere religiöse (Bhagwan) oder auch politische Utopien (der Aufbruch der 68er-Bewegung). In dieser Gruppe wird oft auch bald über die reale Lebensgeschichte der einzelnen mit ihren Verlusterfahrungen ausgetauscht: Berufserwartungen, die sich zerschlagen haben, mißglückte Beziehungen, verlorene Gesundheit, Unglücks- und Todesfälle... Hier ist immerhin die Tendenz zu spüren, die enttäuschende Lebenssituation, in der doch noch so viel von der verlorenen Hoffnung hängt (Jerusalem), zu verlassen, um irgendwohin wegzugehen, unterzutauchen, vielleicht auch an das alte Leben, wie es vor dieser Hoffnung, vor dieser Beziehung gewesen war, wieder anzuknüpfen. Sie gehen vom Ort großen öffentlichen Geschehens wieder fort und ziehen sich zurück in ihre Dörfer, ihr privates und berufliches Leben. Wörtlich: »Ja, ich hab' mal an den Sozialismus geglaubt, hab' mich eingesetzt, war begeistert, hatte eine Aufgabe in der FDJ. Und jetzt kommt dieser Saustall 'raus, mit all den Stasi-Akten. Ich denke, daß ich nie mehr richtig an etwas werde glauben können. Ich will auch einen ganz pragmatischen Beruf – Taxifahrer oder so« (♂, 20).

Auf dem *zweiten Teil der Wegstrecke* nach Emmaus schließlich, wo der geheimnisvolle Begleiter zu ihnen tritt und mitgeht, begegnen sich die Menschen, die, trotz allem, was geschehen ist – Jesu Hinrichtung, die eigene, verlorengegangene Hoffnung, verlorengegangene Menschen – doch eine unerwartete neue Hoffnung in sich spüren, daß ihr Leben weitergehen könnte. Es ist, als sei einer, der Hoffnung machen kann, zu ihnen getreten. So stellen sie, wie er es tut, das Geschehen von Jerusalem in einen großen Zusammenhang, erinnern sich mit ihm, daß auch das Alte Testament schon den Gerechten, den Gottesknecht kennt, der stellvertretend leidet, daß ein geheimnisvoller Sinn in allem dem äußerlich Widersinnigen verborgen sein könnte. So stellen sie im Gespräch miteinander auch andere Ereignisse ihres Lebens in einen größeren Zusammenhang, fragen, suchen, von einer geheimnisvollen Sehnsucht nach Klärung, nach »Sinn« durchdrungen: »Brannte nicht unser Herz in uns, da er mit uns redete auf dem Wege?« Mit der beunruhigenden Erinnerung an die Frauen gar, die das Grab leer fanden und sich zu der Erfahrung bekannten, daß Christus lebe, wird für diejenigen, die sich auf der Wegstrecke mit dem unbekannten Begleiter befinden, eine neue Dimension von Hoffnung geöffnet: Sie sprechen nun auch davon, daß es eine Hoffnung auf Wiederbegegnung mit dem Verlorenen, Verstorbenen geben könnte...

Auf der Schwelle zu dem Haus in Emmaus treffen sich nun häufig solche, die schon berührt wurden von einer wiederkehrenden Hoffnung – auch im Blick auf ihre eigene religiöse Suche, ihren Glauben, auch im Blick auf ihren Umgang mit Trennung und Trauer im engsten Beziehungskreis – und die jetzt diesen Hoffnungsfunken, diesen Hoffnungsträger festhalten wollen, ehe die Nacht hereinbricht, die alle Ängste und Schmerzen wieder überdimensional zu vergrößern droht: »Herr, bleibe bei uns, denn es will Abend werden und der Tag hat sich geneigt.« Hier findet sich die Gruppe derer ein, die sich angesichts einbrechender Nacht und Not zu einem Gebet durchringen kann, die eine Bezogenheit zu dem innerlich wieder mitgehenden Christus, dem »Christus in uns« spürt – wenn auch noch unter großen Ängsten und Zweifeln. Sie trauen sich noch nicht über die Schwelle des Hauses in Emmaus, doch sind sie bereits auf der Schwelle angekommen.

Immer jedoch sind auch einige über die Schwelle gegangen und haben sich dort an dem *Tisch* zusammengesetzt, um miteinander und mit dem unbekannten Wegbegleiter das Abendbrot zu essen, wobei sie an seiner Art, das Brot zu brechen, Christus selbst erkennen – im Augenblick des Erkennens allerdings verschwindet er wieder vor ihren Augen. Dafür geht ihnen auf, wer er ist, auf welche Weise er jetzt gegenwärtig sein und weiter mitgehen kann: »Brannte nicht unser Herz in uns, als er mit uns redete auf dem Wege?« Die Menschen, die sich hier versammeln, sprechen miteinander entweder von ihrer großen Sehnsucht nach solch einer Erfahrung – die innere Gegenwart eines geliebten

Verstorbenen oder gar die innere Gegenwart Christi erleben zu können – oder sie sprechen, meist zögernd und scheu, von erlebten Erfahrungen ähnlicher Qualität.

Wörtlich: »Manchmal ist es mir jetzt, zwei Jahre nach dem Tod meines Mannes, als sei er so eine Art von Schutzengel für mich geworden, mit dem ich anfallende Entscheidungen durchsprechen kann. Und seit ich mich mit seinem Unfall-Tod auszusöhnen beginne, kann ich darüber auch innerlich wieder sprechen, mit Christus im Gebet« (♀, 48).

Es kann sich um Glaubenserfahrungen handeln, bei der Tischgemeinschaft mit bestimmten Menschen, auch beim Abendmahl, oder um die beglückende Wiederbegegnung mit einem Verstorbenen im Traum oder in der subjektiven Erfahrung, daß er innerlich wieder als gegenwärtig erlebt wird, daß er als innere Gestalt – der Bruder, der Geliebte in mir, die Schwester, die Geliebte in mir – in meinem Leben mitgeht.

In einem der Wochenendseminare, in denen wir die Emmaus-Geschichte durchsprachen, war es nur eine einzige Frau, die sich auf die letzte Station des Weges, den *Rückweg nach Jerusalem*, begab; in den anderen beiden Seminaren, die ich zu dieser Geschichte durchgeführt habe, waren es jeweils zwei: Sie erzählten einander, daß sie wirklich selbst etwas erlebt hatten, derart, daß ein zu Anfang verzweiflungsvoll vermißter Verstorbener eines Tages zum tröstenden inneren Begleiter geworden sei.

Wörtlich, die erste Frau (56): »Ich hätte doch wirklich nicht gedacht, daß in einem meiner Träume Jesus vorkommen kann. Ich geniere mich fast, davon zu sprechen: Aber ich wußte, daß er es war. Er ging an unserem Seeufer entlang, und wo er ging, brachen Blumen auf, wurde es Frühling. Und so war auch meine Stimmung im Traum: auf einmal wieder hoffnungsvoll – wie ich es nie mehr gewesen war seit dem Tod meines Sohnes.« – Und die zweite (29): »Ich hätte mir nie vorstellen können, daß ich mich mit dem schweren Krebs-Tod meiner Mutter je würde aussöhnen können. Es ist jetzt drei Jahre her und irgendwie staune ich selbst, daß es nicht mehr wehtut. Mutter ist mir vielmehr so etwas wie eine innere Beraterin geworden, mit der ich vieles durchsprechen kann. Es ist mir auch, als sei sie noch weiser geworden als sie bei Lebzeiten war. Und ich spüre jetzt, wer sie im Kern ihres Wesens war und ist, frei von allen Schwierigkeiten und Nervositäten, die sie im Alltag so an sich haben konnte.«

Wie wir sehen, sind die Stationen der Emmaus-Geschichte von denen, die sich ihnen zugeordnet haben, immer auf zwei unterschiedlichen, wenn auch miteinander verbundenen Ebenen erlebt worden: einerseits auf der Ebene der Emmaus-Geschichte selbst, ihren Bildern und Gestalten, in deren Situationen und den Figuren der beiden Emmaus-Jünger und des unbekannten Begleiters; andererseits aber auf der Ebene des eigenen psychischen Erlebens, in dem jede und jeder der Teilnehmer Verlust, Trauer schon selbst erfahren und auch um das mögliche Wiederfinden eines geliebten Menschen (oder auch eines Glaubens) gerungen hatte – psychisches Erleben, das durch vergleichbare und mit

ihm zusammenklingende Vorgänge der Emmaus-Geschichte erneut ausgelöst und freigelegt wurde.

Auf dem Weg zu einer Geschichte

Zunächst war es uns darum gegangen, den ganzen Weg, den der Erzähler der Emmaus-Geschichte ausschreitet, noch einmal im Zusammenhang miterleben zu lassen: indem alle Gruppenteilnehmer ihre jeweils gewählten Stationen im Gespräch näher bestimmt und im Spiegel der anderen näher kennengelernt hatten.

Um nun nach dem Ausschreiten und Durchspielen ihrer einzelnen Stationen die Emmaus-Geschichte als ganze, im Zusammenspiel all ihrer Stationen noch einmal erfahrbar machen zu können, wurde im folgenden die Rolle eines fragenden Zeitgenossen, eines fragenden Zeit-Zeugen der Emmaus-Jünger, eines Berichterstatters gleichsam (unter dem wir uns auch den künftigen Evangelisten vorstellen können), eingeführt – das heißt, daß diese Rolle grundsätzlich von jedem der Gruppenmitglieder, aber auch vom Gruppenleiter selbst übernommen werden konnte (die Idee, einen solchen fragenden Zeit-Zeugen als Rolle einzuführen, stammt von Studienleiterin *Brigitte Hiddemann*).

Dieser Berichterstatter oder künftige Evangelist geht nun fragend und geleitet von seinem Interesse, die Geschichte wahrheitsgemäß zu erfahren, von Station zu Station und befragt unter denjenigen, die sich hier eingefunden haben, entweder einige (wenn es viele sind) oder auch alle (wenn es eine überschaubare Menge ist), was sie gerade hierher geführt habe: Er fragt sie im Sinne der Geschichte, zum Beispiel, wie sie es denn erleben, daß sie Jesus verloren haben, durch Hinrichtung, wie sie denn überhaupt beurteilen, daß das geschehen konnte (erste Station); so dann, ob sie denn irgendeine Verstehensmöglichkeit für das Ganze gefunden und wie sie das Gespräch mit dem unbekannten Begleiter erlebt hätten, wie sie es überhaupt wahrgenommen hätten, daß er von einer bestimmten Station an mit ihnen gegangen sei (zweite Station). Eine sehr wichtige Funktion dieses Fragenden, dieses künftigen Evangelisten, der das Vorgefallene ja noch nicht kennen kann – »bist du der einzige, der nicht weiß, was vorgefallen ist?« –, ist die, daß er die Trauernden zum Sprechen, zum ausführlichen Erzählen bringt, zum wieder und wieder Durchgehen des Erlebten, zum Suchen nach Zusammenhängen: Diese Möglichkeit, jemandem von dem schrecklichen Vorfall zu erzählen, sich bei jemandem auszusprechen, die Dinge hin und her zu wenden, ist für jeden Trauernden ein großes inneres Bedürfnis.

Schließlich wird der Berichterstatter auch diejenigen befragen, die vor der Tür des Hauses von Emmaus verharren, ohne doch hineinzugehen – und schließlich auch diejenigen, die sich getraut haben, sich am Tisch des Hauses zu versammeln. Gerade diejenigen, die sich an diesen

beiden Stationen in Emmaus eingefunden haben, diesseits der Schwelle des Hauses und auch jenseits von ihr, brachten beim abschließenden Gespräch immer wieder zum Ausdruck, daß sie es als sehr ernst, ja erregend empfunden hätten, als der befragende Berichterstatter an sie herantrat. Während auf der ersten und zweiten Station des Weges gelegentlich auch ausweichende oder ironisch-sarkastische Antworten gegeben wurden, als der Berichterstatter fragte, wurde es hier sehr ernsthaft und sehr ehrlich: Es kamen absolut aufrichtige Antworten, die oft von tiefen Ängsten bei denen, die auf der Schwelle sitzen geblieben waren, aber auch von bewegenden inneren Erlebnissen berichteten. Das »Spiel« erreichte hier und auch bei der letzten Station, dem Rückweg nach Jerusalem, einen existentiellen Ernst, der die Betreffenden jedesmal sehr bewegte.

Der Trauerprozeß

In der nächsten Sequenz unseres Umgangs mit der Emmaus-Geschichte – es lag bei jedem unserer Seminare eine Nacht dazwischen, was zur inneren Verarbeitung beitrug – ging es uns nun ausdrücklich darum, die Stationen eines Trauerprozesses, die in den Strukturen der Geschichte enthalten sind, herauszuarbeiten und mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen als einen ganzen Weg zu durchschreiten und zu durchleben. Wir informierten uns zunächst noch einmal über die Stationen des Trauerprozesses, wie sie einerseits von *Yorick Spiegel*¹, andererseits von *Verena Kast*² herausgearbeitet sind. Nach Kast besteht der Trauerprozeß aus folgenden vier Stationen bzw. Phasen:

Der Phase des Nicht-wahrhaben-Wollens, in der die Trauernden die Tatsache, daß der geliebte Mensch einen wirklich verlassen hat oder gar wirklich verstorben ist, einfach noch nicht zur Kenntnis nehmen wollen. Er wird in jedem Augenblick wieder zurück-erwartet. Eine besonders quälende Form des Nicht-wahrhaben-Wollens geht mit plötzlichem Fühlloswerden einher, einem Erstarren zu Stein, das sich einstellen kann, um den Schmerz nicht aufkommen zu lassen, der unweigerlich aufkäme, wenn man die Tatsache des Verlustes an sich heranließe.

In der Emmaus-Geschichte können sowohl die in Jerusalem Zurück-gebliebenen zu denen gehören, die den Tod Jesu nicht wahr sein lassen wollen (sie halten seinen Tod etwa für einen Scheintod, erwarten sein Wiederkommen in Kürze, rühren sich nicht von der Stelle), als auch diejenigen, die nach Emmaus gehen, noch ehe der unbekannte Begleiter

1 Y. Spiegel, *Der Prozeß des Trauerns. Analyse und Beratung*, München 1989; als Habilitationsschrift erschienen 1972.

2 V. Kast, *Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses*, Stuttgart 1982; ¹¹1990.

zu ihnen getreten ist. Sie meinen entweder, Jesus werde wieder auf-tauchen und alles könnte wieder werden wie zuvor; oder sie könnten doch zumindest in ihr altes Leben zurückkehren, das sie vor der Be-gennung mit Jesus geführt hatten, als sei nichts geschehen – unter Überspringung aller Trauer.

Die zweite Phase des Trauerns nach Kast ist »die Phase der aufbrechenden Emotionen«, in der die Emotionen noch einmal leidenschaftlich zum Ausdruck kommen, nachdem die Tatsache des Verlusts eines geliebten Menschen, die endgültige Trennung oder gar der Tod innerlich herangelassen, als wahr akzeptiert worden sind: Liebe, aber auch Wut, Wut darüber, verlassen worden zu sein, Schuldgefühle über Versäumtes, aber auch Scham, können plötzlich in großer Wucht über uns hereinbrechen. Hier ist es sehr wichtig, daß unser Zorn auch ausgedrückt werden kann, daß die notwendige Auseinandersetzung mit unseren Schuldgefühlen geschieht und nicht in der Suche nach einem anderen Schuldigen steckenbleibt – da sonst die notwendigen Trauerprozesse nur verschleppt würden und unausgetragen blieben. Wichtig ist auch, daß alle Gefühle, die für uns mit dem Verstorbenen und unserer gemeinsamen Beziehung verbunden waren, noch einmal durch uns hindurchziehen können, bis sie sich ausfiltern zu dem, was die »Substanz« dieser Beziehung war, was der geliebte Mensch aus uns »herausgeliebt« hat. Dies ist auch durch die Trennung nicht zu zerstören.

In der Emmaus-Geschichte ist diese Phase in der zweiten und dritten Station des Emmaus-Weges wiederzuerkennen. Hier spielen die Panik, die zur Flucht aus Jerusalem führt, die Warum-Frage, die Anklage und die Suche nach dem Schuldigen an diesem Tod eine große Rolle – zugleich aber auch liebevolle Erinnerung und Hoffnung: »Wir aber dachten, er würde Israel erlösen.«

Die dritte Phase des Trauerprozesses ist nach Kast diejenige des »Suchens und Sich-Trennens«: Hier ereignet sich für den Verlassenen nach seinem unentwegten Suchen nach dem Verlorenen, nach seinem Aufsuchen aller Erinnerungen, Gegenstände und Orte, die mit diesem verbunden waren, schließlich ein Wiederfinden, eine Wiederbegegnung auf neuer Ebene. Ein Traum kann den Verstorbenen zeigen, unverletzt, gesund und in bestem Alter – er erscheint wie erneuert. Ein innerer Kontakt entsteht. Bei Tage verschwindet zwar das konkrete Bild wieder, der Verlassene kann den Verstorbenen nicht anfassen, nicht festhalten. Doch dann, wenn kein Rückfall in ein Nicht-wahrhaben-Wollen des Todes mehr zu befürchten ist, dann, wenn der Tod akzeptiert ist, bis in die Träume hinein, wird das neue Bild des Verstorbenen sichtbar, das sich nun als eine Art von innerem Begleiter konstituiert, der künftig mitgeht und sich nicht mehr auflöst.

Der genannte Übergang vom Suchen zum Sich-Wiederfinden auf neuer Ebene, was schließlich auch die endgültige Trennung vom konkret faßbaren und festhaltbaren Menschen bedeutet, kündigt sich in der Emmaus-Geschichte schon in der dritten Station an, als sich der unbe-kannte Begleiter zu den Wandernden gesellt und ihnen alles aus größe-ren Zusammenhängen heraus erklärt; in der vierten Station, auf der Schwelle des Hauses von Emmaus, wollen schließlich die Jünger den Begleiter wirklich festhalten: »Herr, bleibe bei uns!« Er bleibt als der innere Begleiter, der sie das Geschehen verstehen und annehmen lehrt,

in der Tat bei ihnen, sogar als der, der ihnen das Brot bricht – erst als sie ihn erkennen, als sie ihn rückbeziehen auf den verlorenen konkreten Jesus, ihn wiederhaben wollen als den, der er war, entschwindet er vor ihren Augen. Denn sie müssen der alten Beziehungsform absagen. Auch, was sie auf den verstorbenen Menschen bzw. auf Jesus projiziert haben, zum Beispiel das Gottvertrauen, die Gottverbundenheit, kann und muß nun von ihm zurückgezogen und abgelöst werden und zu einem eigenen Gottvertrauen, zu einem eigenen »Glauben« werden.

Die vierte Phase schließlich, die Phase des neuen Selbst- und Weltbezugs, kann einsetzen, wenn die Such- und Trennphase in das Stadium tritt, in dem sie nicht mehr das gesamte Sinnen und die gesamte Phantasie des Trauernden beansprucht: »Voraussetzung dafür ist, daß der Verstorbene nun eine 'innere Figur' geworden ist; sei dies, daß der Trauernde den Verstorbenen als eine Art inneren Begleiter erlebt, der sich auch wandeln darf, sei es, daß der Trauernde spürt, daß vieles, was zuvor in der Beziehung gelebt hatte, nun seine eigenen Möglichkeiten geworden sind.«³

Mit Jesus als innerem Begleiter können die Emmaus-Jünger in unserer Geschichte zu den in Jerusalem Zurückgebliebenen kommen, um ihnen die Botschaft vom Auferstandenen zu bringen, die diese inzwischen auf ähnliche Weise selbst erfahren haben. Diese Übereinstimmung im Erleben macht den Vorgang noch überzeugender: Der neue Selbst- und Weltbezug öffnet wieder für die anderen, teilt sich samt allem Erleben neu mit, bringt sich ein.

Spiegel bezeichnet die vier Trauerphasen, die jeder, der einen Verlust erlitten hat, durchläuft, als 1. die Phase des Schocks, 2. die kontrollierte Phase (in der man sich selbst wie von außen sieht), 3. die Phase der Regression und 4. die Phase der Adaption.

In unserem bibliodramatischen »Spiel« errichteten wir am folgenden Tag im Freien – einmal war es ein kleiner Garten in der Stadt, ein andermal ein wildes Gelände, das zu dem Innenhof einer Burg gehörte – die Stationen des Trauerweges noch einmal, nun aber nicht mehr direkt auf die Stationen der Emmaus-Geschichte, sondern auf den emotionalen Vorgang des Trauerns selbst bezogen: Wir errichteten also eine Station »Nicht-wahrhaben-Wollen«, eine zweite, die wir »Die aufbrechenden Emotionen« nannten; schließlich die Station »Einander-Suchen, Einander-Wiederfinden und Sich-Trennen« und zuletzt »Der neue Selbst- und Weltbezug«. Nach Art einer Prozession, schweigend oder singend, wanderten wir anschließend durch alle Stationen, durchschritten dabei den Garten und das Burggelände, hielten jeweils bei einer der Stationen an, hielten inne und sannen noch einmal – durch einige Stichworte und Gedanken vom Initiator und Geleiter der Prozession (Yorick Spiegel) unterstützt – über die Bedeutung ebendieser

Station nach; und schrieben dann auf einem Zettel nieder, was uns zu dieser Station besonders einfiel, was uns hier besonders bewegte und – was wir hier niederlegen und damit auch loslassen wollten. Diese Zettel wurden weder verlesen noch jemals besprochen. Sie sollten ganz geschützt das eigene Erleben eines jeden einbringen. Zuletzt warfen wir sie alle in ein großes Osterfeuer, ein Feuer der Auferstehung und der Verwandlung.

Auslegung als Begehung

Ich habe eine Zugangsweise zu der Emmaus-Geschichte dargestellt, die sowohl theologisch in den Wandlungsvorgang hineinversetzt, der vom äußeren Jesus, der verlorengehen kann, zum unverlierbaren »Christus in uns« führt, als aber auch psychologisch den verwandelnden Trauerprozeß aufzeigt, der vom Verlust eines Menschen bis zu seinem Wiedergefundenwerden als innere Gestalt reicht... Insofern kann das Umgehen mit dieser Geschichte selbst wie das Begehen eines Weges erlebt werden: eines theologisch und psychologisch zugleich beschreitbaren Weges, einmal aus der Perspektive des Glaubens, das andere Mal aus der Perspektive des Trauerns, aber auf Hoffnung hin. Einmal habe ich das Seminar zu dieser Geschichte in die Osterzeit gelegt, ein andermal in die Zeit der Totengedenktage im November. Einmal war es ausdrücklich für solche Teilnehmerinnen und Teilnehmer gedacht, die eine Trennung in ihrer Beziehung erlebt hatten, ein andermal ausdrücklich für Trauernde.

Zum Eingang haben wir die Geschichte jeweils laut vorgelesen, beim Hören die aufkommenden Bilder imaginiert – bzw. auch gemalt – und dadurch bereits die jeweils eigene Berührungsstelle zwischen uns selbst und der Geschichte herausgefunden, die dann in der Wahl der »Station«, zu der wir uns als einzelne gesellten, noch einmal wahrgenommen werden konnte.

Bei einer Gruppe von Theologiestudenten haben wir der ersten Sequenz, einem meditativen Zugang zu der Geschichte mit freiem Imaginieren, eine zweite Sequenz gegenübergestellt, in der die Studenten einige der wichtigsten Ergebnisse historisch-kritischer Forschung herausarbeiteten und mit den Einsichten, die der meditative Zugang zum Text erbracht hatte, verglichen (ein Vorschlag von Hans-Eckehard Bahr, Bochum, mit dem ich eines der Seminare gestaltete). Es war durchaus so, daß viele der Einsichten, die auf dem einen oder dem anderen Weg der Annäherung an den Text gewonnen waren, miteinander übereinstimmten, andere, vor allem diejenigen Einsichten, die sich der Einfühlung in die Emmaus-Jünger, der Empathie verdankten, die Erlebnisse persönlichen Betroffenseins, waren dem meditativen und imaginativen Zugang vorbehalten.

Was ich beschreiben und damit auch zur weiteren Diskussion stellen wollte, ist ein Modus der Annäherung an eine biblische Geschichte, in diesem Fall an die Emmaus-Geschichte, bei dem sie zwar mit Hilfe bibliodramatischer Elemente in ihrer Struktur als der dynamischen Struktur eines Weges mit mehreren Stationen aufgeschlossen und leib-seelisch mit durchschritten wird, jedoch ohne daß dabei alle Szenen in einer direkten Weise nachgespielt würden. Die in ihr erzählten Stationen werden als existentielle Stationen sichtbar gemacht, in die die Betroffenen eintreten und sich einbringen können, im Kontext ihrer realen Verlust- und Trauererfahrungen. Hierbei erweist sich der Prozeß der Erzählung als analog zum Trauerprozeß gestaltet, wie in einigen weiteren Auferstehungsgeschichten der Bibel auch. Hiermit bietet sie besondere Chancen, die Trauererfahrung der Betroffenen anhand des hier aufgezeigten Weges noch einmal zu durchschreiten und in seinem Licht weiter aufzuarbeiten sowie anhand der eigenen Trauererfahrung auch neue Perspektiven dafür zu gewinnen, den auferstehenden Christus als mitgehenden inneren Begleiter neu begreifen und erfahren zu können.

Dr.Dr. *Ingrid Riedel* ist Lehranalytikerin und Honorarprofessorin am Fachbereich Evangelische Theologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M.

2.1 Erfahrungsberichte

2.1.2

Gina Schibler

Maria Magdalena – Apostelin ohne Amt?

Feministisch-kreative Zugänge zu einer biblischen Figur

Was ist feministische Bibelexegese?

Sie zeichnet sich meiner Meinung nach durch folgende Merkmale aus:
1. Feministische Bibelexegese untersucht den Bibeltext in seiner ursprünglichen Fassung, aber auch in seiner Wirkungsgeschichte. Feministische Bibelexegese versteht sich nicht in Abgrenzung zur historisch-kritischen Exegese. Die darin entwickelten Methoden erlebt sie als hilfreich. Zusätzlich versucht sie, vernachlässigte bzw. zuwenig beachtete Gebiete der Bibelexegese aufzugreifen. Themen dabei sind ihr beispielsweise im Neuen Testament die Rolle der Frauen in der Nachfolge Jesu.

2. Feministische Bibelexegese hinterfragt jedoch immer auch kritisch die herkömmlichen Exegesen. Ihr erkenntnistheoretischer Ansatz ist, daß Menschen nicht im luftleeren Raum Exegese treiben, sondern unter anderem als Frauen und Männer – und daß diese Verschiedenheiten auch Verschiedenheiten in der Exegese bewirken (wie andere Verschiedenheiten auch, so die der soziokulturellen Herkunft, der Klassenzugehörigkeit, des Alters).

3. Feministische Bibelexegese erlaubt sich aber auch einen eigenen schöpferischen Zugang zu Texten, Figuren und Themen. Die Tatsache, daß Frauen mit ihren Anliegen, ihrem Glauben und mit ihrer Theologie in der Geschichte und der Gegenwart so wenig zum Zug gekommen sind, will sie nicht nur depressiv als unwiederbringlichen Mangel beklagen, sondern im schöpferischen Entwurf aufheben helfen. Sie versteht sich in diesem Tun in einer guten biblischen Tradition – haben dies doch auch Menschen bzw. Männer vor ihr getan. Hierbei bezieht sie sich auf die Tatsache, daß anerkannterweise alle Evangelien bewußt nicht Tatsachenberichte vom Leben und Sterben Jesu geben wollen, sondern Glaubenszeugnisse sind. Das Fehlen von weiblichen Glaubenszeugnissen will die feministische Theologie aufzuheben versuchen.

Sie beansprucht damit nicht, neue Evangelien zu schreiben. Das Neue Testament muß nicht neu geschrieben werden. In seiner uns überlieferten Form ist es uns Quelle von Glauben und Theologie genug. Gewiß liegt der »garstige Graben der Geschichte« auch zwischen den femini-

stischen Theologinnen und Laien und dem ursprünglichen Geschehen. Doch feministische Theologie beansprucht, Anregungen und Glaubenshilfen für heute zu liefern. Dieser Versuch soll im nun folgenden Beitrag geleistet werden.

Zur Auswahl der Figur

Maria Magdalena ist Frauen in der feministischen Theologie in vielerlei Hinsicht zur Schlüsselfigur geworden.

1. Maria Magdalena ist Frauen *Vorbild* in ihrem Lebenslauf.
2. Maria Magdalena ist Frauen *Spiegelbild* in ihrem Schicksal. Es ist eindrücklich nachzuvollziehen, wie sehr sie durch die patriarchale Theologie verzerrt und mißhandelt wurde. Symbolhaft stehen diese Mißhandlungen für Verzerrungen, die viele Frauen aus unserer Kultur auch in ihrem eigenen Leben erleben mußten. Frauen finden sich deshalb auch in ihrem Leiden wieder.
3. Maria Magdalena ist Frauen *Urbild* im Auftrag, den sie erhalten hat – den sie aber in der Geschichte des Christentums offensichtlich nicht ausführen konnte. Ihre Gestalt wurde in ihrer Ursprünglichkeit unsichtbar gemacht und von männlichen Bildern übermalt. Sie wiederzuentdecken bedeutet für Frauen, eine Schwester im Glauben, im Leiden und im Denken wiederzuentdecken.

Ich möchte in diesem Beitrag – um die Fülle von theologischem Denken und Glauben von Frauen sichtbar zu machen – eine Auswahl von kreativen Texten über Maria Magdalena zitieren. Die meisten davon entstanden in Schreibwerkstätten von feministischer Theologie bzw. in Seminaren über Bibliodrama, einige sind dem Theaterstück »Maria Magdalena – Apostelin ohne Amt?« entnommen.

Maria Magdalena, die biblische Gestalt

Wer war Maria Magdalena nach den Berichten der Evangelien?

Nach Lukas (8,2) war Maria Magdalena eine der von Jesus geheilten Frauen. Maria Magdalena begleitete Jesus, stand unter seinem Kreuz (Mt 27,55f; Joh 19,25) und begegnete beim Besuch des Grabes Jesu am Ostermorgen als erste dem Auferstandenen (Joh 20,11-18; Mk 16,9). Später (d.h. außerbiblisch) setzte man sie mit der reuigen Sünderin (Lk 7,37-50) gleich. Dabei handelt es sich aber um eine Verwechslung.

Maria Magdalena, die Verrückte

Maria ist eine Frau, die von sieben Dämonen besessen ist. Was bedeutet heutigen Frauen eine solche Aussage?

Immer wieder spiegeln sich Frauen mit ihren Erfahrungen von Unterdrückung, von Beschnittenheit in ihrem weiblichen Sein in Maria Magdalena.

»Ja: Ich bin ihm nachgefolgt – doch auch dieser Ausspruch ist gefährlich. Oft war es so: Er ist mir nachgefolgt. Ich habe ihn geliebt, ja. Doch auch: Er hat mich geliebt. Ich war keine Dirne, keine Prostituierte, dies ist grobe Verleumdung. Ich habe ihm auch nie die Füße gesalbt, ich nicht. Andere Frauen haben dies getan, meine Art ist dies nicht. Wahr ist: Er heilte mich, indem er mir das Vertrauen in meine eigene Kraft wiedergab. Ich war wahnsinnig, bevor ich ihn traf, war verrückt. Doch eigentlich stimmt auch dies nicht. Verrückt war eigentlich nicht ich, verrückt war diese Welt, in die sie mich sperrten. Ich hätte einen Mann heiraten sollen, den ich nicht liebte. Mich dagegen zu wehren hat mich meine Gesundheit gekostet. Von da an war ich verschrien, kein Mann wollte mich mehr haben. Sie hat den Teufel im Leib, munkelte man von mir, und der Teufel hieß: Sie will über sich bestimmen.«¹

Verrücktheit ist hier nicht ausschließlich die private Befindlichkeit einer Frau, die von dieser Krankheit geheilt wird. Verrücktheit ist die Beschreibung eines patriarchalen Gesellschaftssystems, das Frauen beschneidet und es ihnen unmöglich macht, einen eigenen Weg zu gehen. Jesus heilt diese Frau nicht, indem er sie von ihren eigenen Kräften befreit. Er heilt dadurch, daß er ihr das Zutrauen zu den eigenen Kräften wiedergibt.

Richtiger formuliert müßte man sagen: Es fahren nicht sieben Dämonen von Maria aus, sondern Maria gelingt es, ihre Vielfalt von Kräften (sieben wird hier als symbolische Zahl für die Ganzheit gedeutet) nicht mehr gegeneinander und damit auch gegen sich selbst zu richten, sondern zu einer Synergie zu bringen.

Um jedoch Heilung in dieser Ganzheit zu vollziehen, müßte auch »die Gesellschaft« mit ihren abspaltenden, das Weibliche aufspaltenden Tendenzen »geheilt« werden. Das ist natürlich deshalb um so schwerer, weil sich die Gesellschaft solcher Tendenzen damals wie heute keinesfalls bewußt ist, im Gegenteil: Die den Ton angehenden Mitglieder derselben besitzen die Macht, Glaube, Religion, Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zu definieren. Als feministische Theologin deute ich jedoch Jesus als einen geistbegnadeten Menschen, der die religiöse und politische Gesellschaft (d.h. im damaligen Umfeld etabliertes Judentum und die Römer als Besatzungsmacht) damit konfrontierte, ihren Machtmißbrauch offenlegte – und letztlich auch deshalb umgebracht wurde.

Jesus ging es also nicht ausschließlich um Heilung von Individuen, keinesfalls um Anpassung derselben an das soziale Umfeld – immer wieder beauftragte Jesus sie mit einer Botschaft. Das heißt doch auch: Menschen wurden offensichtlich verändert durch den Kontakt mit ihm, durch die Nachfolge, in die er sie rief. Sie wurden nicht einfach als Geheilte wieder in die Gesellschaft integriert, die Gesellschaft »hat« diese Menschen *neu*: unbequem, fragend, mit einem eigenen Auftrag – und die JüngerInnen Jesu sind damit dem Einflußbereich der Gesellschaft entzogen.

1 Aus: G. Schibler, Maria Magdalena – Apostelin ohne Amt? Ein Theaterstück für eine Frauenrolle, (unveröffentlichtes Manuskript) 1991. – Alle zitierten kreativen Texte (außer bei Quellenangaben) sind Texte der Autorin und unveröffentlicht.

Im heutigen, wenn auch noch zaghaften und vielerorts heftig bekämpften Versuch, patriarchale Theologie in ihrer Einseitigkeit und ihren Frauen (und damit letztlich auch Männer) diskriminierenden Tendenzen zu kritisieren, sehe ich eine Erfüllung des Verkündigungsauftrags Jesu. Spüren zu dürfen, woran unsere Theologie krankt, ließe erstmals Heilungen zu, die ermöglichten, daß tiefe Schattenseiten des Christentums (Unterdrückung der Frauen, Unterdrückung der Sexualität – was sich immer auf Frauen ausgewirkt hat – und auch Unterdrückung von Andersgläubigen) aufgearbeitet werden könnten.

Maria Magdalena – die Wohlhabende

»Einige Frauen begleiteten Jesus..., Maria Magdalena ... und viele andere, die mit ihrem Vermögen für sie sorgten« (Lk 8,3).

Spannend – und zuwenig reflektiert: In diesem Bibelabschnitt spiegeln sich offensichtlich ökonomische Verhältnisse. Frauen haben die Jesus-Bewegung in ihren Anfängen finanziell getragen! Johanna, Susanna, Maria Magdalena »und viele andere« waren offenbar reiche Frauen, die über ihr Vermögen verfügen durften.

Was diese Tatsache für heutige Frauen in ihrem Bibel- und Glaubensverständnis bedeutet, dazu einige Aussagen aus Diskussionen von feministischer Bibellektüre:

Ohne diese Frauen hätte die Jesus-Bewegung vermutlich nicht existieren können! Jedoch: Bei vielen Frauen stieg in der Diskussion dieser Bibelstelle die Frage auf: Spiegeln sich hier nicht »klassische« (aber problematische) Rollenbilder wider? Frauen unterstützen mit ihrem eigenen Vermögen eine Bewegung, die vor allem aus Männern zu bestehen scheint, die damit nicht eine primär weibliche Bewegung sein kann – und folgerichtig sind es auch Männer, die durch diese Unterstützung groß werden, »Karriere machen« auch in religiöser Hinsicht (Petrus, Paulus, »die Apostel« – von Apostelinnen ist nicht die Rede). Der Beitrag der Frauen geht wieder einmal verloren. Die hypothetische Frage wird laut: Was, wenn diese Frauen nicht einfach nur eine männlich geprägte Bewegung unterstützt, sondern sich ihre eigene Stellung erkämpft hätten? Hätte es dann die Wirkungsgeschichte weniger geschafft, den Beitrag der Frauen in Vergessenheit versinken zu lassen?

Maria Magdalena – die ebenbürtige Partnerin Jesu

»Dann kam dieser Mann in unser Haus. Jesus hieß er. Er schaute mich an, nahm mich wirklich wahr. Ohne böses Glimmen in den Augen. Er schaute mich an als Mensch, als Frau. »Maria«, sagte er zu mir. »Maria.« Und ich hörte ihn. Weit durch den Nebel drang seine Stimme zu mir. »Maria, du hast viele Kräfte in dir«, tönte sie. »Laß sie nicht

verkommen. Geh deinen eigenen Weg. Bereue nicht, was du getan hast, das war alles richtig, Gott wollte es so. Bereue nie vor diesen Männern da, sie wollen nur deine Unterwerfung, um sich an ihr zu weiden. Bereue nicht, daß du eine Frau bist und lieben kannst wie nur ganz wenige, daß du eine Frau bist und viele Welten in dir trägst. Komm mit mir und erzähle mir von diesen Welten. Ich möchte davon hören.«

Und von diesem Moment an war ich heil. Die Verwirrung und der Nebel waren weg. Ich sah klar, ich hörte klar, verstand klar. Lachte ihm zu und wußte: Das ist er. Und ich folgte ihm.

Und da fing es an. All das Gute, das Lebensnotwendige, Heilsame, aber auch all das Gefährliche, das auf Jahrhunderte hin Schatten werfen wird. Genau da fing es an.

Ich erzählte ihm meine Visionen und Bilder, erzählte von den Lilien, vom Schatz im Acker, vom Unkraut, das auch sein Lebensrecht hat, und von der Kraft, sanft zu sein und nicht zurückzuschlagen. Er liebte meine Bilder und Träume, sie paßten zu seinen Gedanken, er nahm sie in seine Reden mit auf.

Aber warum habe *ich* nicht geredet? Warum habe ich nicht davon geredet, was ich gesehen hatte, was Gott mir erzählte? An Jesus kann das nicht gelegen haben. Denn oft sagte er zu mir: »Rede du! DU!«²

Wenn wir uns spekulative Fantasien über Maria Magdalena erlauben, taucht folgerichtig die Frage nach der Beziehung zwischen Maria Magdalena und Jesus auf. Eines steht historisch fest: Maria Magdalena war diejenige Frau, die Jesus am nächsten stand. Berichte aus apokryphen Evangelien lassen deshalb auch eine Rivalität zwischen ihr und Petrus erkennen: »Würde der Erlöser denn insgeheim – ohne es uns wissen zu lassen – mit einer Frau gesprochen haben? Sollten wir vielleicht umkehren und alle auf sie hören? Hat er sie uns vorgezogen?«³

Was bedeutet dies? War da eine erotische Spannung zwischen Maria und Jesus? Sogar eine gelebte Liebe? Wie konnte der große Meister von der göttlichen Liebe predigen, wenn er nicht auch die menschliche Liebe kennengelernt hatte, mit all ihren Höhen und Tiefen, Schwierigkeiten und Ekstasen? War Jesus nicht völlig Mensch geworden, so daß ihm nichts Menschliches mehr fremd war? Und warum wäre da ausgerechnet die Sexualität und die Liebe zwischen Mann und Frau auszunehmen?

Müßige Fragen. Müßige Fragen? Eine Theologie, der es ernst ist mit der Inkarnation, müßte sich doch wenigstens versuchs halber auf solche Fragen einlassen, wohl wissend, daß sich von den historischen Quellen allein keine sicheren Antworten ergeben. Gelänge es, diese Fragen gerade in der Theologie zu thematisieren, würden komplexe Themen-

2 Dies., Maria Magdalena.

3 Petrus über Maria (Magdalena) im 2. Teil des »Evangelium nach Maria« aus Papyrus Berol. 8502 (5. Jh.). Vgl. die Übersetzung des Fragments in: E. Hennecke und W. Schneemelcher (Hg.), Neutestamentliche Apokryphen in deutscher Übersetzung, 1. Bd., Tübingen 1959, 253. Im Folgenden findet Maria in Lewi, dem Sohn des Alphäus, einen Verteidiger gegen Petrus: »Wenn der Erlöser sie aber würdig gemacht hat, wer bist denn du, daß du sie verwirfst? Sicherlich kennt der Erlöser sie ganz genau. Deshalb hat er sie mehr als uns geliebt ...« (ebd., 254).

kreise wie Stellenwert der Sexualität im spirituellen Leben, Stellenwert von Askese, Stellenwert des Körpers usw. bestimmt ganz neue, befreiende Antworten erfahren. Der Körper und mit ihm die Sexualität wären damit nicht mehr Versuchungen schlechthin, das Böse, das Eingangstor des Teufels, bestenfalls nur in einer Ehe zu tolerieren (vgl. 1Kor 7,1-9).

Doch der oben zitierte moderne Text enthält noch eine weitere anspruchsvolle Vorstellung. Nicht nur, daß Jesus auf der körperlichen Ebene eine Nähe zu Magdalena gelebt hat – solche Töne sind nicht neu, sie wurden auch im Musical »Jesus Christ Superstar« gewagt. Obwohl sie für traditionelle christliche Ohren ketzerisch klingen, passen sie immer noch fugenlos ins traditionelle Frauenbild: Die Frau ist auch hier die dem Mann (nun auch im körperlichen Sinne) Hingegebene, die ihn mit allen Sinnen Liebende; der Mann jedoch handelt, predigt. Darüber hinaus sieht der Text aus dem Theaterstück Maria Magdalena in geistiger, vor allem auch geistlicher Gemeinschaft mit Jesus. Er fragt, ob Jesus nicht auch von anderen Menschen, speziell von Maria, gelernt hat.

Aus den Evangelien ist jedenfalls ersichtlich, daß Jesus einige Male aus den Begegnungen mit *Frauen* lernt: In der Begegnung mit der syrophö-nizischen Frau gelingt es ihm beispielsweise, ethnozentrische Vorurteile in seinem Glauben zu überwinden und die »Gute Nachricht« als eine Nachricht für Menschen aus allen Völkern zu begreifen (s. Mk 7,24-30).

Maria Magdalena entwickelt im oben zitierten Ausschnitt aus dem Theaterstück mit Jesus zusammen die Bilder und Aussagen der biblischen Botschaft. Jedoch: Wieder einmal wird *ihr* Teil der Wahrheit des Denkens und Glaubens übersehen, vergessen, einem Mann zugeschrieben.

Natürlich: Eine Spekulation, wie sie aus diesem Zitat ersichtlich ist, kann sich nicht auf historische Tatsachen berufen, wir besitzen keine »vita« von Maria Magdalena. Aber als glaubensmäßige Spielerei sei sie doch einmal versucht, so wie die Schriftstellerin *Christine Brückner* in ihrem Buch »Wenn du geredet hättest, Desdemona – Ungehaltene Reden ungehaltener Frauen« sich dies mit einer Vielzahl von historischen Frauen erlaubt. Denn das Schicksal selbst ist vielen Frauen nur allzu bekannt: Sie liefern männlichen Künstlern oder religiösen Lehrern die Vorlage für ihre Botschaft, dienen als Geliebte, Modelle, Patientinnen (s. z.B. bei S. Freud und C.G. Jung); als eigenständige Denkerinnen, Theologinnen und Künstlerinnen kommen sie nicht vor (ersichtlich wird dies z.B. am Leben und Werk von Camille Claudel, der Geliebten des Bildhauers Auguste Rodin).

Maria Magdalena unter dem Kreuz

Markus berichtet über die Kreuzigung Jesu (15,40): »*Es sahen aber auch Frauen von ferne zu, unter ihnen auch Maria aus Magdala ...*« Ist demnach wahr, was die christliche Tradition so global in ihrer Liturgie für alle Menschen formulierte: »Herr Jesus, dein Volk hat dich verworfen, alle deine Freunde haben dich verlassen« (so ein Passions-

gebet)? *Alle* Freunde? Behielten Verrat und »Im-Stich-Lassen« das letzte Wort? Dieser Bibelvers erzählt anderes. Von Verrat ist bei Maria Magdalena nichts spürbar, auch nichts von Vernarrtheit in Erfolg, was bei den männlichen Jüngern so deutlich wird und zur bitteren Enttäuschung über das (angebliche) Scheitern Jesu führt. Sie läßt ihn nicht im Stich. Sie steht da, schaut, setzt sich dem Grauenhaften aus, erspart sich nichts. Und sie hält damit ihrem Schmerz stand und der unbändigen Trauer.

Sie sieht mit an, wie sich Soldaten billige Späße mit Jesus erlauben, hört ihn aufschreien – und dann das Ende. Soldaten kommen und nehmen ihn vom Kreuz ab. Sie darf ihm nicht nahe sein. Sein Geschick ist in den Händen der Macht, ihre zärtlichen Hände sind machtlos. So geht sie nach Hause, leer und erschöpft. Die Weltgeschichte hat ohne sie ihren verhängnisvollen Lauf genommen, sie konnte nicht eingreifen. Aber sie hat einen Tod mitgetragen, hat mitgelitten, ausgehalten, ins Gesicht geschaut.

Jedoch: Warum soll dies wertvoller sein – ins Gesicht zu schauen, auch wenn dieses Gesicht schmerzverzogen ist? Warum nicht fliehen und erst wieder auftauchen, wenn das Grauenhafte vorüber ist, so wie es die Jünger außer Johannes getan haben? Muß man alle Bilder des Grauens sehen, um es sich vorstellen zu können?

Die nachfolgenden Berichte deuten es zaghaft an. Für Maria Magdalena war die Anteilnahme am Tod Jesu nicht nur grauenhaft. Sie erfährt und spendet Trost. Trost im Leiden erfährt, wer den Mut hat, standzuhalten, ins Gesicht zu schauen. Wie anders will man sonst verstehen, was in diesem Gesicht »geschrieben« steht, welche Gefühle ausgedrückt sind und was dieser Mund aussagt? Karfreitag: Weinen vor und in der großen Leere. Kein hastiges Greifen nach Antworten, um uns vor ihr zu schützen und damit abgepolstert und unangreifbar durchs Leben zu gehen. Die Realität der Auferstehung erfährt derjenige, der sich vor dem Leiden nicht feige abwendet. Ostern darf nicht als kopfmäßige Antwort geglaubt werden, Ostern kann erst durch Karfreitag und die Leere des offenen Grabes hindurch auch von uns erlitten und erfahren werden. Nicht Antworten sind gefragt, sondern unsere Anwesenheit.

Vielleicht wäre unsere Theologie weniger kopflastig auf »Rechtgläubigkeit« fixiert, wenn sie gegründet worden wäre auf die Erfahrungen von Maria Magdalena und mit ihr auf Erfahrungen von Frauen, die die Gewalt des Leidens und die Leere aushielten. Vielleicht entstünde dann eine Kirche, gegründet auf Maria Magdalena und ihre mitleidenden Schwestern und nicht auf die Nachfolger von Petrus, die oft fern von Mitleiden und Aushalten so einfach (allzu einfach?) auf die Antwort stießen: auf den auferstandenen Christus. Wer zu schnell und nur kopfmäßig im Leben nach Antworten greift, muß sie kämpferisch (von christlichen Theologen teilweise mit Schwert und Scheiterhaufen!) verteidigen – womit ja nur eines bewiesen wäre: Wie unsicher sich solche Theologen ihrer Sache waren.

Maria Magdalena lehrt Frauen von heute: Echte Antworten sind nicht vorschnell zu gewinnen. Echte Antworten wachsen im Leben, werden gegeben. Es bekommt sie der, der am Leben teilnimmt. Teilnimmt durch Leiden, Leere und Offenheit hindurch.

Maria Magdalena, Apostelin und erste Auferstehungszeugin

»Maria aus Magdala geht und verkündigt den Jüngern, daß sie den Herrn gesehen und daß er dies zu ihr gesagt habe« (Joh 20,18). Dazu schreibt S. Schulz:

»Maria richtet diesen Auftrag den Jüngern aus. Das erste Zeugnis von der Auferstehung Jesu und seiner Erscheinung – ähnlich auch die älteste Markustradition – geht auf Frauenmund zurück. Der erste, der nach Johannes das ›Ich habe den Herrn gesehen‹ ausspricht, war eine Frau! ... Hier aber – und das ist echt christliches Erbe – ist eine Frau der erste Auferstehungszeuge Jesu.«⁴

Ähnlich formuliert E. Schweizer:

»Da die Frau im Judentum kein wirkliches Zeugenrecht besitzt, ist fast selbstverständlich, daß sie neben den weit wichtigeren vielen Zeugen der Begegnung mit dem Auferstandenen selbst verschwindet. Noch Celsus (bei Origenes, c. Cels. 2,55) spottet über das Frauengeschwätz vom leeren Grab. Fragen wir historisch, ist davon auszugehen, daß in allen vier Evangelien von der Entdeckung eines leeren Grabes durch Frauen am Sonntag früh (eventuell schon abends nach Ablauf des Sabbats) berichtet wird. Diese Tatsache ist in verschiedener Weise legendarisch ausgestaltet worden. Ist sie historisch glaubwürdig? Auffällig ist, wie wenig Zeugen dafür genannt werden. Der einzige Name, der überall gleich überliefert ist, ist der von Maria von Magdala. Sie ist aber nach Joh 20,1 die einzige, die am Sonntagmorgen zum Grab hinausging. Daß Maria Magdalena Joh 20,1 als einzige Zeugin erscheint und in den übrigen Berichten als einzige übereinstimmend genannt wird, spricht also sehr dafür, daß von Anfang an feststand, daß sie das leere Grab entdeckte.«⁵

In ihrer Argumentationsweise habe ich beiden Autoren nichts hinzuzufügen. Maria Magdalena ist die erste Auferstehungszeugin Jesu. Sie erhält den Verkündigungsauftrag an ihre Brüder. Dieser ging aber historisch gesehen verloren. Maria Magdalena wurde dadurch nicht nur auf ihre Sexualität reduziert, man beraubte sie auch ihres Auftrages, ihres Amtes als Apostelin, ihrer Berufung durch Gott und dadurch auch des Redens. Petrus wurde der Fels, auf den Jesus seine Kirche baute.

Auch in dieser Leidensgeschichte können sich viele Frauen von heute wiedererkennen. Wahrgenommen als Körperwesen, dem Mann hingegeben, aber ohne eigene Botschaft, ohne selbständigen Auftrag, werden sie schuldig an sich selbst, an ihrem innersten Kern und vergessen ihre Botschaft – müssen sie wohl auch vergessen, anderes wäre zu gefährlich.

Maria Magdalena vergaß damit aber auch die Möglichkeiten, nicht nur einen eigenen Glaubenszugang zu den christlichen Wahrheiten zu finden, sondern auch reale menschliche Gemeinschaften zu gründen. Wie sähen denn christliche Gemeinschaften, wie sähen Kirchen aus, die

4 S. Schulz, Das Evangelium nach Johannes (NTD 4), Göttingen ¹⁴1978, 244.

5 E. Schweizer, Das Evangelium nach Markus (NTD 1), Göttingen ¹⁵1978, 214.

sich auf Maria Magdalena anstatt auf Petrus als Apostel beziehen würden? Hier können wir leider nur spekulieren; und das sei wiederum in kreativer Weise erlaubt:

»Vision einer Kirche – nicht auf Petrus gegründet, sondern auf Maria Magdalena«

Wir Frauen haben nichts gegen Petrus. Wir haben nichts gegen Männer. Wir fürchten uns eher vor einer jahrhundertelangen Tradition, in der es ums Rechtglauben und Rechthaben ging. In der sie sich gegenseitig als Ketzer verschrien und alles Andersgläubige auf dem Scheiterhaufen verbrannten.

Wir stellen uns heute vor: Fassungslos haben Frauen zugehört, wenn ihre gelehrten Ehegatten sich in Disputen ergingen. Fassungslos vielleicht auch zugesehen, wie diese dann Gegner verbannten, verketzten, verbrannten. Und fassungslos haben sie zugesehen, wie man ihre Schwestern verbrannte auf dem Scheiterhaufen. Fassungslos – und haben den Mund gehalten aus Ehrfurcht und Angst vor dem Mann, dem sie dienen mußten.

Heute träumen wir von einer Kirche, in der es nicht mehr so sehr ums Rechthaben geht, sondern ums Lieben. Träumen von einer Kirche, die sich nicht in Streitereien erschöpft, sondern die gelten läßt, auch was verschiedene Kleider trägt. Träumen von einer Kirche der Offenheit. Die Offenheit des Grabes, der Leere schreckt uns nicht. Wir halten aus, wir halten durch, mit unserer Schwester, die darin vorangegangen ist, mit Maria von Magdala. Wir wagen es mit ihr, eigene Menschen zu werden. Nicht mehr Frauen, die voller Angst und Ehrfurcht vor dem Manne schweigen. Die wehrlos zusehen, wie mutigere, selbständigere Schwestern auf den Scheiten männlicher Ideologien verbrannt werden. Die sich nicht wehren aus Angst, weil sie gelehrt wurden, daß der Mann immer recht hat und daß Frauen ja eigentlich keine Seele hätten und nicht denken könnten.

Wir Frauen haben schon immer gedacht, gefühlt, geredet, gebetet, geglaubt. Doch nun tun wir dies öffentlich, geben es weiter. Wir träumen von einer Kirche, in der Frauen zu reden, zu predigen beginnen. Wo Frauen Ja sagen, wo sie Ja finden; und Nein, wo sie der Männerwelt mit ihren Werten nicht mehr trauen. Nein zur Zerstörung der Welt. Nein zu Dogmen, die im Namen der Liebe den Menschen versklaven. Nein zu Glaubenssystemen, die nicht Freiheit und Liebe bringen, sondern Angst, Trennung und Kampf.

Die Wirkungsgeschichte: Maria Magdalena – Leinwand für männliche Projektionen vom »sündigen Weib«

Wir deuteten bereits in früheren Abschnitten an, wie folgenschwer sich in der Wirkungsgeschichte des Christentums die Verwechslung der Figur der Maria Magdalena mit der Figur der Salbenden (einer stadtbekannten Prostituierten) auswirkte. Diese verhängnisvolle Wirkungsgeschichte besitzt für mich als Frau nicht Zufallscharakter, sondern hat System und damit Symbolwert. Das Patriarchat konnte und kann Frauen nicht in ihrer Eigenart wahrnehmen, sondern benutzt sie als Bilder, als Leinwand, auf die es eigene (passende, erotisch verführende) Vorstellungen von Frauen projizieren kann. Interessant ist, in welche Richtung die männliche Fantasie das Bild von Maria Magdalena verzerrte: Aus der ersten Apostelin der christlichen Botschaft, die von Jesus selbst den Verkündigungsauftrag erhält, macht sie eine Prostituierte, der Jesus als Mann (hiermit kann sich das männliche Ego nur allzuleicht identifizieren!) hoheitsvoll vergibt. Hierarchien sind damit

wiederhergestellt, beunruhigende Änderungen (die Frau predigt den Jüngern) aus der Welt geschafft. Dazu schreibt *E. Moltmann-Wendel*:

»Das Magdalenenbild bietet prickelnde Schauermär von verwüstetem Leben... Zugleich ist es Traum von Liebe: Sex, Eros und Agape. Auf Maria Magdalena sind sexuelle Schuldkomplexe projiziert, und an ihrem Beispiel sind Sittenforderungen erhoben worden.«⁶

Dieses Magdalenenbild prägt sich ungebrochen aus bis heute. Auch der umstrittene Film von Martin Scorsese »Die letzte Versuchung« geht vom alten, nachweislich falschen Magdalenenbild aus und läßt Jesus dabei wieder in die Falle des scheinbaren Dilemmas »sexus versus agape« geraten. Dadurch wird klar: Das falsche Magdalenenbild hatte nicht nur für die Geschichte der Frau problematische Konsequenzen; es führte auch zu Engpässen in der Christologie. Maria Magdalena, dem Prototyp einer Frau mit einem göttlichen Auftrag schlechthin, wird der Verkündigungsauftrag abgesprochen. Nicht sie, sondern Petrus ist der Fels, auf dem die Kirche gebaut wurde. Zugleich wird Sünde sexualisiert und damit verharmlost. Für Jahrhunderte werden ethische Dilemmata geschaffen und Gefahren beschworen, die es eigentlich gar nicht gab oder allenfalls nur in der männlichen Psyche. Diese Gefahren wurden jedoch keinesfalls an ihrem Entstehungsort lokalisiert und thematisiert (so z.B. an der Frage, warum denn der durchschnittliche Mann vor der erotischen Kraft und dem Auftrag von Frauen Angst empfindet). Bis heute sind solche Fragen noch weitgehend tabuisiert, obwohl die Fakten dafür mittlerweile unübersehbar geworden sind. Was Sünde wirklich ist, nämlich Machtmißbrauch und Unrecht – auf welcher Ebene auch immer: individuell, in Gruppen und Familien, gesellschaftlich, national und international –, wurde und wird durch die Fokussierung auf sexuelle Sünde erfolgreich ausgeklammert. Einer brisanten Frage muß sich das patriarchale Christentum nun nicht mehr stellen.

Ein »umgekehrtes Schuldbekenntnis« von Frauen aus Schweden lautet: »Gibt es nicht manchmal andere Sünden zu bekennen als die, welche wir den Menschen aufgeschwatzt haben?«⁷

6 *E. Moltmann-Wendel*, Ein eigener Mensch werden. Frauen um Jesus (GTB Siebenstern 1006), Gütersloh ⁵1985, 72.

7 *G. Schibler und R. Traitler* (Hg.), Eva läßt sich scheiden und Noah lernt schwimmen. Werkstattbericht feministischer Theologie, Boldern 1990, 117.

Maria Magdalena und der Abschied

Ein Vers hat unter Frauen zu Auseinandersetzungen geführt: »Jesus sagt zu Maria Magdalena: Rühre mich nicht an; denn ich bin noch nicht zum Vater aufgefahren« (Joh 20,17).

Pointiert formulierte das Gebet einer Frau in einem Frauengottesdienst die Schwierigkeit: »Jesus, gehörst auch du zu den Männern, die sich der Nähe entziehen, die ›frau‹ nicht berühren, in den Arm nehmen können?« Schmerzliche Leiderfahrung von Distanz in der Liebe, vom Entzug des geliebten Mannes spiegelt sich wohl in einem solchen Gebet. Jedoch: Das »Rühr mich nicht an« wird von Frauen auch anders verstanden – und gewinnt dabei an Tiefe:

Rühr mich nicht an, hast du gesagt.

Schau nicht zurück, weil das Leben ist vorn.

Nimm die Erinnerung mit als einen Schatz.

In der Zeit des Hungers magst du davon zehren.

Jetzt aber geh,

um der Liebe willen kehr mir den Rücken

und trau dir zu, du selber zu sein.

Maria, hast du gesagt und hast mir einen Namen gegeben,

geh und sag die Botschaft weiter,

und hast mir einen Auftrag gegeben.

Ich hab mich umgedreht und hab gemerkt,

ich kann auf eigenen Füßen stehn.«⁸

»Berühre mich nicht«, weist Jesus Maria im Bibeltext hart zurück. Warum denn diese fast lieblose, abgrenzende Zurückweisung? Maria Magdalena wird erst damit (so die Aussage des Zitats) zur selbständigen Apostelin. Sie wird sie selbst, sie ist nicht mehr nur bezogen auf den anderen, auch wenn dies Gott bzw. der göttliche Mann selbst ist. Ein typisch weiblicher Text? Er handelt von der wohl typisch weiblichen Schwierigkeit, Abschied zu nehmen und Nähe und Vertrautheit aufzugeben.

Schlußfolgerungen: Maria Magdalena – Vorbild für uns Frauen?

Ich hoffe, die Auseinandersetzung mit Bibeltexten und das schöpferische Weiterschreiben zeigen: Maria Magdalena kann uns Frauen Vorbild sein. Vorbild für ein integrales Bild von Weiblichkeit, das sich nicht reduzieren läßt auf entweder Mütterlichkeit oder Körper oder Geistigkeit, sondern das all diese Aspekte umfaßt. Maria Magdalena ist uns aber nicht ein *unfehlbares* Vorbild, wir erheben sie nicht zur Göttin. Denn gerade auch in ihren »Fehlern« wie in ihrer Wirkungsge-

schichte sehen wir uns in ihr gespiegelt: Sie ist eine von uns, sie hat ein ähnliches, wenn auch exemplarisches Schicksal erlitten. Eine »Klage der alternden Seherin Maria Magdalena« mag dies verdeutlichen:

Maria Magdalena, die Seherin, im Alter:

»Ich bin nun alt, habe lange gelebt. Zu lange vielleicht? In den letzten Jahren dachte ich manchmal: Oh, wäre ich früher gestorben und müßte nicht alt werden!

War es für Jesus nicht leicht, jung zu sterben? Daß Gott mich leben ließ, daß ich nicht mit ihm sterben durfte – manchmal empfinde ich dies als Bürde. Versteht mich nicht falsch: Ich bin nicht resigniert und verbittert. Ich weiß, daß mein Gott lebt und daß ich erwartet werde von ihm und von Jesus, wenn ich sterbe. Ich habe die Angst vor dem Tod verloren. Ich beweine nicht mein Leben und fürchte nicht meinen Tod. Ich beweine das Leben von euch Frauen, die ihr Generationen nach mir leben werdet.

Denn ich sehe es kommen und es ist bereits so: Es kommen düstere Zeiten. Männer werden Macht gewinnen und diese junge, verletzte Religion prägen und verformen. Sie sind ja zur Zeit dabei, in Worte zu fassen, was sie scheinbar gehört haben. So vieles von dem, was ich gehört habe, was Frauen mit mir gehört haben, lassen sie nicht gelten. Ich sehe voraus: Es wird eine Zeit geben, in der sie uns nicht nur widersprechen, sondern uns sogar Lügnerinnen schimpfen. Ja, sie werden uns schlußendlich das Reden und Predigen verbieten. Und wir, werden wir es verhindern können?

Da sehe ich unklar: Ja oder nein oder beides? Jedenfalls wird uns dies alles unglaublichen Schmerz bringen. Schmerz und Blut und Rauch und Wunden. Mir erstarren die Augen vor Angst, wenn ich sehe, was alles auf euch zukommen wird, zukommen könnte, wer weiß? Und nur noch Männer werden gelten als Heilige Apostel, ich seh's. Nur sie verkünden die Heilige Botschaft, nur sie erfüllen die Rituale, unsere alten, neuen Rituale, zu Recht. Nur sie sind Felsen, auf die Christus baut.

Und ich sehe Worte vor meinem inneren Auge: Worte, die den »rechten Glauben« ausdrücken sollen. Doch enge Worte. Sie schnüren ein, sie machen Angst, sie schließen aus. Kämpfe, viele Kämpfe um die richtigen Worte. Viele sterben.

Oh, du mein Bruder Christus, warum greifst du nicht ein? Wirst du eingreifen und alles wird sich ändern? Warum läßt du zu, daß man deine Botschaft verfälscht? Und sie malen dein Symbol überall hin, ich seh's, ich seh's mit Grauen. Fisch und Kreuz auf Schild, Waffen weltlicher Macht.

Ach, hört nicht auf mich, ich bin eine alternde Frau und leide an Fieberträumen. Vielleicht sehe ich nicht genau, und es sind Ängste, die mich umgaukeln. Es kann nicht wahr sein, was ich sehe.

Und doch ist wahr, was in den letzten Jahrzehnten meines Lebens geschehen ist. Auf mich hat man zunächst gehört, ich stand ja dem Herrn nahe. Er gab mir den Auftrag: Predige den Brüdern! Doch nun bin ich zu alt, und männliche Lehrer prägen die Gemeinde. Sie zweifeln an meinen Worten, Petrus widerspricht mir, bezichtigt mich der Lüge. Ist's nur, weil ich alt bin und es an der Zeit ist abzutreten? Ist dies der Zug der Zeit, dem ich gehorchen muß: Bahn frei für die Jungen, ihnen gehört die Zukunft?

Doch wie sind denn die jungen Frauen? Viele sind wieder ängstlich. Wenige darunter, die mit Jesus gezogen sind und die dabei ihre Angst verloren haben. Sie gehorchen wieder ihren Männern und männlichen Autoritäten, tragen Schleier, schweigen, ziehen sich sogar vor mir zurück.

Nur weil ich alt bin? Doch Alte verehrt man doch. Petrus beispielsweise hat schon zu seinen Lebzeiten einen Heiligenschein, nur weil er Jesus so nahe war. Aber auch ich stand Jesus doch nahe!

Oh, mein Bruder Jesus, warum habe ich nicht mit dir sterben dürfen? Als du vom Tod sprachst, habe ich gebeten: Nimm mich mit in dein Reich. Ich möchte das Reich Gottes sehen. Doch du sagtest: Nein. Nun bin ich sehend geworden, doch auf ganz andere Weise. Oder ist es Altersblindheit, die mir Angstbilder vorgaukelt? Ich werde nie sicher sein, werde voller Zweifel und Hoffnung sterben.

Oh, Gott, oh, Jesus, mein Bruder, laß niemals diese Zukunft aus Blut, Rauch, Schmerz und Stummheit auf uns Frauen zukommen. Laß mich eine falsche Seherin sein, erspare meinen Ururenkelinnen diese Zukunft. So bitte ich, deine Jüngerin und Mitgefährtin Magdalena.«⁹

Christoph Bizer

Gina Schibler ist Pfarrerin und Studienleiterin am Evangelischen Tagungs- und Studienzentrum Boldern und Zürich (Schweiz).

Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Ein religionspädagogischer Gedankengang

Als symbolische Zeichnung Peter Rind gezeichnet

Ein Spruch steht – so warn' ich dich selber:
Sonne über dir steigt – ich kann
das lesen, ich kann, es wird heilbar.
Kost von Kainstverderb
Aber Paul Cezan, Rembrandt

1 Die Fragestellung und ihr Problemfeld

1.1 Die Ausgangsthese: Die Heilige Schrift der Religion

Das, worum es mir hier geht, nenne ich mit Bedacht »Heilige Schrift« – nicht etwa »Schriften des Alten und Neuen Testaments« oder »Bücher des christlichen Glaubens« oder »Bibel«. Ich habe mir über jene »Schriften Gedanken gemacht, die in einem markwichtigen Sinnfeld auch noch »die Heilige« heißt, großgeschrieben, so daß »die heilige christliche Kirche«, was immer dann das wieder sein wird, genau mit ihr denken ist.

Ich behaupte, das Thema »Heilige Schrift« sei didaktisch, religionsdidaktisch, speziell im Blick auf den Religionsunterricht der öffentlichen Schule, denn Die Kirchenämter mögen ihr »Wort mit der Bibel« anrufen und als Programm durchsetzen, die exegetische Philologie möge biblische Bücher einzeln oder in Reihen lesbar- und religionsgeschichtlich kommentieren.« – Ich lasse meine Leser und Leserinnen ein religionspädagogisch mit mir auf ein »heiliges Buch« zuzugreifen, das zutiefste religionspädagogischen Neugierwert hat.

Dieser Zugang ermöglicht, die christliche Religion selbst ernst zu nehmen. Darüber hinaus soll er thematisch bei einem Ausgangspunkt sein, der noch vor den eingeschriebenen Kompromissen jeder traditionellen »biblischen Didaktik« liegt, die in ihrem geschäftigen Interesse, Christentum und Lebenswelt »abstreifende« zu vermeiden, kaum versucht und erörtert, was der Kern sei, das sie vernünftig

9 G. Schibler, in: ebd., 113f.

2.2 Artikel

2.2.1

Christoph Bizer

Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Ein religionspädagogischer Gedankengang

Als symbolon amicitiae Peter Biehl gewidmet.

Ein Spruch spricht – zu wem? Zu sich selber.
Servir Dieu est régner – ich kann
ihn lesen, ich kann, es wird heller,
fort aus Kannitverstan.

Aus: Paul Celan, *Kermorvan*

1 Die Fragestellung und ihr Problemfeld

1.1 Die Ausgangsthese: Die Heilige Schrift der Religion

Das, worum es mir hier geht, nenne ich mit Bedacht »Heilige Schrift« – nicht etwa »Schriften des Alten und Neuen Testaments« oder »Urkunde des christlichen Glaubens« oder »Bibel«. Ich habe mir über jene »Schrift« Gedanken gemacht, die in einem merkwürdigen Singular auch noch »die Heilige« heißt, großgeschrieben, so daß »die heilige christliche Kirche«, was immer dann das wieder sein wird, gleich mit zu denken ist.

Ich behaupte, das Thema »Heilige Schrift« sei didaktisch, religionsdidaktisch, speziell im Blick auf den Religionsunterricht der öffentlichen Schule, dran. Die Kirchentümer mögen ihr »Jahr mit der Bibel« ausrufen und als Programm durchziehen; die exegetische Philologie möge biblische Bücher einzeln oder in Reihen literar- und religionsgeschichtlich kommentieren – ich lade meine Leser und Leserinnen ein, religionspädagogisch mit mir auf ein »heiliges Buch« zuzugehen, das nachgerade religionspädagogischen Neuigkeitswert hat.

Dieser Zugang ermöglicht, die christliche Religion religiös ernst zu nehmen. Darüber hinaus setzt er theoretisch bei einem Ausgangspunkt ein, der noch vor den eingeschliffenen Kompromissen jener traditionellen »biblischen Didaktik« liegt, die in ihrem geschäftigen Interesse, Christentum und Lebenswelt »betreffend« zu vermitteln, kaum zusieht und erörtert, was das denn sei, das sie vermittelt.

1.2 Schulschwierigkeiten

Bei der ersten Wahrnehmung haftet dem Thema »Heilige Schrift« ein Geruch von Reaktion an: Rückführung in eine vorauflärerische Zeit. Bevor noch die Frage aufgeworfen wird, was Heilige Schrift religionspädagogisch sein könnte, breitet sich schon die Befürchtung aus, bereits die *Fragestellung* sei es, die die mühsam erkämpfte Weltoffenheit der Religionspädagogik und die faktische Befreiung des Religionsunterrichts von der Rückbindung an die Landeskirchen, Körperschaften öffentlichen Rechts, bedrohe. Die Thematik könnte sich darauf zuspitzen, von Religionslehrern und -lehrerinnen zu fordern, nicht nur besser in der Heiligen Schrift Bescheid zu wissen, als sie bisher von sich verlangen, sondern sich womöglich auch noch zu Anwälten der Heiligkeit Heiliger Schrift zu machen: und das, bitteschön, vor Schülern und Schülerinnen, die ohne nennenswerten Kontakt mit einer sich zu erkennen gebenden Religion, geschweige denn mit expliziten religiösen Verhaltensweisen aufgewachsen sind?

In der Tat, die Schülerschaft des Religionsunterrichts hat mit explizitem »Heiligen« keine Vorerfahrung. Auch die Religionslehrer und -lehrerinnen dürften sich erst einmal verwundert die Augen reiben, wenn ihnen ein religionspädagogisches Theorem heutzutage plausibel machen will, der evangelische Religionsunterricht habe einen Umgang mit Heiligem transparent zu machen und, wer weiß, gar einzuüben. Das könne allenfalls für einen *Kirchenunterricht* gelten. Mit diesem Einwand artikuliert sich die Berufsauffassung vieler Lehrergenerationen: Sie erteilten keinen Kirchenunterricht, sondern ihr Religionsunterricht verstehe sich vom Bildungsauftrag der Schule her.

Um es gleich vorwegzunehmen: Das wird von mir nicht bestritten. Aber ich möchte doch anmerken, daß das, was die öffentliche Schule 1992 als Bildung auftragsgemäß vermittelt, eine fragile Größe ist, die in jedem Unterricht unter Frustrationen immer wieder neu ausgemacht wird und auf dem Spiel steht. Wenn Bildung ein Prozeß ist, in dem sich gestaltete Formen von Wirklichkeit der Wahrnehmung und Aneignung durch Menschen erschließen und ihnen damit Möglichkeiten verantwortlich entworfenen Lebens in Raum und Zeit eröffnen, dann steht und fällt Bildung mit den Konkrektionen des kulturellen Schaffens. Bildung ist Arbeit an gestalteter Form und setzt diese voraus, wenn anders sich ihre Rezeption anbieten soll. Im Blick auf Religion: Ohne gestaltete religiöse Form *ist* sie nicht.

Demnach ist Bildung in Sachen Religion ohne Bezug auf den Ort, wo diese Formen gepflegt und ausgearbeitet werden, nicht zu denken. So ist die Rückfrage zwingend, was denn nun, unter gegenwärtigen Bedingungen von Unterricht, konzeptionell und kategorial zu jener prinzipiellen Unterscheidung von Kirchen- und Schulunterricht in Sachen Religion nötige. Hier wie dort muß es für dieselben Menschen um gelebte Religion in gesellschaftlich zugänglichen konkreten Formen gehen, die sich dem gestaltend-lernenden Zugriff anbieten.

1.3 Zum Schulfach Ev. Religion

Ich sehe, daß meine Themenstellung – noch bevor ich mich auf sie eingelassen habe – an die Grundlagen des Schulfaches »Ev. Religions-

unterricht« rührt. Heiliges hat nach der Aufklärung für die modernen Gesellschaften keine *allgemeine* Verbindlichkeit. In jeder einzelnen Religion schafft es sich auf je eigene Weise – und unverrechenbar mit anderen – seinen je spezifisch strukturierten Raum. Christlich gibt es das Heilige nicht außerhalb und oberhalb von Konfessionalität; jede Konfession richtet sich in ihrer Gestalt nach dem *bestimmten* Heiligen aus, dem sie sich verdankt. Eine religionsdidaktische Orientierung am Heiligen und ein allgemeines Schulfach für Schüler einer pluralistischen Gesellschaft scheinen sich von daher wechselseitig auszuschließen.

Dieser Anschein trifft immer noch auf rechtliche Bedingungen des Faches Ev. Religion, die es auf das in der Praxis weniger und weniger einlösbare Prinzip der Konfessionalität festlegen. So legt sich der Schluß nahe, in der Schule könne Religion von den gesellschaftlichen Bedingungen her gerade nicht am »Heiligen« orientiert werden, sondern – naheliegende Alternative – an den inneren und innersten Einstellungen, Überzeugungen und Grundbefindlichkeiten, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen; mit entsprechender Behutsamkeit seien sie dann in einen Diskurs zu überführen. Ich möchte im Folgenden zeigen, daß damit die christliche Religion, evangelisch verstanden, faktisch nicht mehr unterrichtbar ist, weil sie unter dieser Alternative in die Zwangslage gerät, ständig die theologischen Voraussetzungen von Pietismus und Erweckungsbewegung zu reprimieren.

Es ist für mich keine Frage, daß die fiktive Trias, der evangelische Religionsunterricht sei sowohl in seinen Inhalten als auch durch seine Lehrer als auch durch die Lernenden kirchlich-konfessionell gebunden, schulisch nicht aufrechtzuerhalten ist. Gerade deshalb insistiere ich auf dem Thema »Heilige Schrift«. Die didaktische Orientierung daran wird die Religionslehrer nicht von der Geistigkeit der Zeit isolieren und in Frömmigkeitsprofile zwingen, die der Professionalität des Lehrers widersprechen. Je weniger der Religionsunterricht, *institutionell-rechtlich* als Fach und *personell* über die Kirchenmitgliedschaft der Lehrerinnen und Lehrer, an bestimmte Religionsgemeinschaften zurückgebunden wird, desto sorgfältiger ist darauf zu achten, daß konkrete Religion nach eigenen spezifischen »Grundsätzen« didaktisch konturiert herausgearbeitet wird, damit sie – im Zusammenhang mit anderen Religionen – in ihrer zentralen Inhaltlichkeit erarbeitet und erwogen werden kann. Damit ist der Religionslehrer bei seiner Profession.

Die Frage, ob evangelisches Christentum in einem eigenen Schulfach oder in einem »allgemeinen« Religionsunterricht sichtbar gemacht und bearbeitet wird, erhält in dieser Perspektive den Rang nachgeordneter organisatorischer Pragmatik. Was die evangelische Kirche angeht – sie muß ein eminentes Interesse daran haben, daß die tragenden religiösen Vorgaben, an denen sich Kirche im qualifizierten Sinn als prozessual werdende begreift, für die Schule so konkret gefaßt sind, daß das Verständnis von Kirche inhaltlich nicht von vorgängigen Sozialisationsprozessen der Jugendlichen oder von spezifischen Überzeugungen

der Lehrer abhängig ist, sondern unter säkularen Bedingungen der Lebenswelt von Schülern nachvollzogen werden kann. Dieser Nachvollzug ist auf Lernen, Spüren und Erwägen angewiesen, auf Reflexion der Voraussetzungen und Selbstreflexion der Handelnden: Eine vorgängig zu erschwingende Christlichkeit darf er – evangelisch/pädagogisch – bei Lehrenden und Lernenden sowenig veranschlagen, als die Beteiligten darüber zu Christen werden müssen dürfen.

2 Der Bibeltext der Schule

2.1 Bibel und Heilige Schrift

»*Biblia: das ist: / Die gantze Heilige Schrift: Deudsch / Auff new zugericht ...*«. So steht es über der Lutherbibel letzter Hand von 1545.¹ Es ist nicht dasselbe, wenn der Rat der EKD die revidierte Fassung von 1964 ankündigt: »Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments ...«. Dort erklärte »Die gantze Heilige Schrift« das Titelwort *Biblia*; hier handelt es sich um zwei wahlweise zu gebrauchende Bezeichnungen: »... oder ...«.

Ich verstehe die Botschaft, die 1545 vom Titelblatt ausgeht, so: Wenn du wissen willst, was »*Biblia*« heißt – das ist nachlesbare, aufgeschriebene Schrift, jetzt in verständlichem Deutsch und sorgfältig gedruckt (und illustriert); das Heilige ist ganz – ohne geheime Zusatzprotokolle einer Priesterschaft – öffentlich zugänglich darin enthalten, ich ergänze: das Heilige, in dem sich der unnahbare allmächtige Gott in gnädiger Verhüllung durch Sprache offenbar macht, richtend und zurechtbringend, so daß sich daran, für jeden einzelnen und die Menschheit insgesamt, Segen und Fluch, Leben und Tod entscheiden. Heilige Schrift ist eine Weise der Selbstoffenbarung Gottes, die auf Verlautbarung angelegt ist, im Vorgang heiliger öffentlicher Rede, die die Heilige Schrift auslegt. Von was in der heiligen öffentlichen Rede geredet wird, kann jeder lesen. Schrift in heiligem öffentlichen Gebrauch (Predigt, Kult) und darauf zurückbezogen: Nachlesen kraft des allgemeinen Priestertums aller Christen – das ist das reformatorische Koordinatensystem.

1964 ist »Heilige Schrift« ein beliebiger Zusatz; so kann man statt »Bibel« auch sagen. Außerdem ist gut zu wissen, daß ich für mein Geld eine vollständige Ausgabe gekauft habe, »die ganze Heilige Schrift«, nicht nur »Das Neue Testament und die Psalmen« für sich. 1964 klingt im Titel das unzugängliche Pathos von Kirchenmännern

1 Bequem zugänglich H. Volz (Hg.), D. Martin Luther. Die gantze Heilige Schrift Deudsch. Wittenberg 1545. Letzte zu Luthers Lebzeiten erschienene Ausgabe, Bd. 1 und 2, München 1972. Vgl. WADB 6 und 7 (Neues Testament, hg. v. O. Albrecht), 8-12 (Altes Testament, hg. v. H. Volz), Weimar 1929-1961.

mit: »die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments«. Der heilige Gebrauch, den sie im Kult von der Schrift machen – so das Signal der altertümlichen Genitive² –, ist esoterisch.

Die Bibel wird dem Brautpaar bei der Hochzeit in symbolischer Geste geschlossen überreicht und dann alsbald in ein Regal gestellt. Vielleicht beschleicht 1964 die Familienmutter beim Abstauben ab und zu das Gefühl, daß »man« eigentlich in diesem Buch regelmäßig lesen sollte: »Wie du liest in der Bibel, so steht deines Hauses Giebel«, pflegte doch die alte Großmutter früher zu sagen.

Sie war dabei orientiert am Modell einer Gemeinschaft gleichgesinnter gläubiger Christen, die in erwählungsgewissem Zusammensein für sich die Kirche der Heiligen darstellten und kraft gemeinschaftlicher Lektüre der Bibel – ohne auf die Heilige Schrift der großkirchlichen Gottesdienste angewiesen zu sein – das Heilig-Verbindliche für sich gegenwärtig zu machen verstanden. Die private Lektüre, die den Hausseggen bewahrte, verstehe ich als die wiederholende Vergegenwärtigung jener Begehung in der frommen Gemeinschaft. Die Bibel als Bildungsgut aufgeklärter Bürgerlichkeit variierte dieses Verhältnis von pietistischer Gemeinschaft und Bibel, jetzt in säkularen Bezügen, und auch hier an der Heiligen Schrift des großkirchlichen Kultes vorbei. Dennoch blieben Bibel und Heilige Schrift aufeinander bezogen, weil pietistische Gemeinschaft und Großkirche, bürgerliche Kultur und Staatskirche in vielfachen Wechselwirkungen standen.

Ein unlösbares Vermittlungsproblem entsteht erst da, wo die Schule eine Bibel aufschlägt, die für sie mit einer Epiphanie des Heiligen grundsätzlich nichts zu tun hat, weil sie den Heiligen Gott der Heiligen Schrift nur verflüchtigt als Überzeugungsinhalt oder Idee verstehen kann. Was sollen die Brautleute jetzt mit einer Bibel anfangen? Eine Überzeugung haben sie oder haben sie nicht. Sie kämen sich komisch vor, wollten sie sich aus der Bibel vorlesen. Und zum Sonntagsgottesdienst zu gehen kommt ihnen nicht in den Sinn. Die Bibel 1964 hat keinen Sitz im Leben.

Die Schule hat bekanntlich den Rückbezug der Bibel auf den Gottesdienst in ihrem Unterricht noch lange gewahrt. Der »Perikopenunterricht«, in dem vom 16. Jh. an das Evangelium, über das am Sonntag in der Kirche gepredigt werden sollte, samstags in der Schule unterrichtet behandelt wurde, hat sich in seinen letzten Ausläufern bis in die Weimarer Zeit hinein gehalten.³ Noch über die späten 60er Jahre hinaus war ein Typus von biblischem Unterricht anerkannt, der das kulturelle Verhältnis von ausgelegtem Text und gehorsamem Zuhören in sich abzubilden versuchte: Unter der methodischen Arbeit am Bibeltext konnte »es sich ereignen«, »unverfügbar«, daß Gottes Wort vernehmbar wurde⁴; na ja, weil wir in der Schule sind, wohl nicht gerade Gottes wörtliches Wort, aber doch immerhin, erkennbar an der mitgeführten

2 Ich weiß wohl: aus der Konkordienformel; BSELK 768, 20.

3 Vgl. E. Jacobasch, Theorie und Praxis des Perikopenunterrichts, in: G. Kropatschek und Fr. Winkler (Hg.), Zeitfragen evangelischer Pädagogik. Hefte zur Förderung christlicher Erziehungswissenschaft, 1. Reihe, 6. Heft, Berlin 1916 und die Beschwörung »eine(r) besonders wertvolle(n) alte(n) Sitte«, die als »Brauch, wo er nicht mehr geübt wird, wieder aufleben« sollte, bei H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel/Hannover 1947, 90.

4 So der junge G. Otto, Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, 2., verb. Aufl. Göttingen 1964, 107ff.

Verbindlichkeit, Gottes Meinung: »originale Begegnung«, mit der Kirche, in der Schule. Vom Bibeltext abgelöst hat der frühe problemorientierte Religionsunterricht nach Kaufmanns Art diese Struktur lediglich säkularisiert: zum Verhältnis von Aufruf im Medium eines Problems zu innerer Betroffenheit des Lernenden und zu ihrer Vergemeinschaftung im gesellschaftlichen Engagement.

Unter dem Vorzeichen des ... Oder ... nehmen die einen die Heilige Schrift, zum sakralen Gebrauch. Die anderen lassen sich die Bibel geben – als Buch kultureller, religiöser, christlicher Werte. Die Schule, zumal in gymnasialer Tradition, nimmt sich bei dieser Wahl die Bibel, und diese natürlich als Text. Dank des technischen Fortschritts heißt Text: Fotokopie. Der Leser der Lutherbibel von 1545 rückte mit dem Zeigefinger Silbe für Silbe unter der Zeile vor; er fühlte unter der Fingerbeere ehrfürchtig das kostbare Papier, er formte die Laute mit den Lippen und gab ihnen murmelnd Klang. Der Klangraum einer heiligen Geschichte – *Abraham zeugete Isaac. Isaac zeugete Jacob. Jacob zeugete Juda vnd seine Brüder* – umfing ihn beim Lesen als eine Sphäre göttlicher Geistigkeit, alles Verstehen relativierend, aber umschließend. Ich habe meinen Ähne noch so lesen gehört, aus scheuem Abstand.

Ein fotokopierter Text wird hingegen nicht gelesen, sondern überflogen. Er ist auf alsbaldigen Verbrauch »heraus«-kopiert und hat seinen Zweck erfüllt, wenn ihm die vorgesehenen Informationen entnommen sind. Er ist Datenträger. Nach dem Verbrauch wird er entsorgt, abgeheftet. Der Schultext ist Mitteilung von irgend etwas »hinter« ihm, auf das es ankommt, das – wenn der Text zur Kenntnis genommen ist – abgesehen vom Text seine Gültigkeit hat.

2.3 Das Wahrnehmungsraster Text

Dieses Wahrnehmungsraster von Text läßt in der Schule zweierlei *Fragehinsichten* entstehen. Die *eine*: Der »Text« gibt Auskunft, wie es gewesen sei, damals, als er geschrieben wurde oder als sich die Dinge zugetragen haben, von denen er handelt. In selbstverständlicher Rückkoppelung ist, weil der Text ja von unaufgebbarer Wichtigkeit sein soll, das erfragte »historische« Geschehen dann seinerseits von größter Relevanz, angeblich. So wird dann das Sprüchlein »Matthäus weniger Markus und Lukas weniger Markus ergeben so etwa Q« zum Lernstoff des Religionsunterrichts; so wird ein Mensch namens Jesus, von synthetisch reiner Menschlichkeit, in immer neuen Anläufen als das historisch Wichtige der Texte postuliert, und diese Gestalt muß es leisten, im Unterricht die Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung mit Evangelientexten aus sich herauszusetzen.

Aber diese Fragehinsicht hebt sich selber auf. Denn der springende Punkt der Bibel ist das Neue Testament, und der springende Punkt des Neuen Testaments ist die Auferste-

hung des Gottessohnes. Aber da kommt kein historisch-methodisches Forschen heran, es sei denn, die Auferstehung figuriere als Vision, Mythos, Phantasmagorie. Lieber sagt der heutige Lehrer, der überhaupt bis an diese Grenze gehen läßt: »Glaubensaussage«. Nur daß sich eben im weiten Umkreis dieses Unterrichts kein Mensch findet, der einen Glauben hätte, der eine solche Aussage sagt, so daß Religion an ihr konkret würde.

Die historische Arbeit an biblischen Texten ist unter der Frage nach einer lebbar Religion frustrierend. Sie dringt zu einer im Hier und Jetzt ausgeübten Religion nicht vor. Sie setzt aber ihrerseits die Relevanz gelebter christlicher Religion voraus, weil nur sie die historische Rückfrage sinnvoll macht. Aber diese Voraussetzung wird nicht nur nicht eingeholt, sondern vielmehr methodisch aufgelöst, weil das Ergebnis des Arbeitsprozesses darin besteht, daß alles anders war, als es dasteht; nur, man weiß eben nicht, wie – der klassische Fall einer zur Erarbeitung des Erfragten, sc. der Religion, inadäquaten Methode.

Die *andere* Fragehinsicht, die das schulische Wahrnehmungsraster »Text« für die Bibel festlegt, ist die Frage nach der gemeinten Bedeutung. Der Text informiert über das, was das Christentum zu lehren hat; über die Bedeutsamkeit, die den heute fragenden Menschen womöglich überzeugt und so zum Christen macht. Ist diese Bedeutung den Lernenden aufgegangen, hat der Text seine Dienste getan. Er hat sich vom Lernenden her in Information, Lehre, Erlebnis transformiert.

Unter dieser zweiten Fragehinsicht tut sich ein breites Spektrum von theologischen Möglichkeiten auf, der Bibel Wahrheit abzuhören. Sie sind alle in der Theologiegeschichte dieses Jahrhunderts durchgespielt worden. Ich entnehme, *erstes Beispiel*, den neutestamentlichen Schriften den dogmatisch formulierten Kern christlicher Lehre: Der christliche Glaube äußert sich fundamental in dem Bekenntnis »Christus der Herr«. Dieses Bekenntnis ist Norm, und es ergibt sich dann die weitere Frage, *was* diese Norm *wie* heute zu normieren habe.

Ferner, *zweites Beispiel*, ich lasse mich von den biblischen Texten zu anthropologischen Einsichten führen: Beim Anblick des neugeborenen Kindes im Stall, vor einer Gestalt des Menschen in reiner Potentialität, tut sich der Himmel auf und breitet seinen Frieden über den Andächtigen aus, der dabei das göttliche Wohlgefallen als den eigenen guten Willen spürt, d.h. seine Sehnsucht nach Heil transzendiert.

Im *dritten Beispiel* verdichten sich biblische Texte zu Verkündigungssätzen: »Unser Zugang zum christlichen Glauben, liebe Hörer und Schüler des Textes, vollzieht sich heutzutage nicht über ein Sündenbewußtsein. Christus vergibt dem Gelähmten (Mt 9) überraschend seine Sünden, ohne daß sie ihm zuvor als sein Problem deutlich gewesen wären; so auch uns ...«

Unterrichtliche Anstrengung stemmt den Text auf die Ebene seiner Bedeutung hoch, die dann für Schülerinnen und Schüler den Inhalt der christlichen Religion authentisch zeigt. Weil dem Lehrer daran liegt, daß sich dieser Inhalt als Wahrheit zeigen möge, fühlt er sich zu entsprechender Kraftanstrengung genötigt. Der Unterricht mit der Bibel gerät unter diesen Voraussetzungen in ein apologetisches Gefälle und wird deshalb nach schlechten Erfahrungen klugerweise oft genug eingestellt.

2.4 Der Bibeltext des hermeneutischen Religionsunterrichts
 Weil ich selber der Auseinandersetzung mit dem *hermeneutischen* Unterricht viel verdanke⁵, rücke ich ihn nur zögernd in diese Reihe mit den dogmatischen, anthropologischen und verkündigenden Zugängen zur Bibel. Manches liegt hier anders. Dieser Unterricht ist auf den Bibeltext als sprachlichen Zusammenhang bleibend angewiesen. Der Bibeltext ist Text, Form, wie andere Texte der literarischen Kultur. Indem die Interpreten, lernende Lehrer und Schüler, sich mit ihren Voraussetzungen in den Text einschwingen, verwickelt sie der Text in seinen Zusammenhang, läßt sie in ihm mitspielen und eröffnet im Akt des Verstehens ein erweitertes Selbstverständnis unter neuer Lebensperspektive.

Die novellistische Form von Lk 24,13ff lädt ein, den Weg von Jerusalem nach Emmaus mitzugehen, den Dialog mit dem unbekannten Mitwanderer und den Beginn der gemeinsamen Mahlzeit nachzuvollziehen und sich dabei in sich einstellende Nähe zum Geschehen verwickeln zu lassen. Möglicherweise teilt sich dabei mit, was »gehaltene Augen« sind, möglicherweise sind es die eigenen Augen, die in bestimmter Hinsicht gehalten erscheinen, möglicherweise erproben sie im verstehenden Nachvollzug dieser Geschichte gerade die neue Art transzendierenden Sehens: Dann zeichnet sich eine Möglichkeit glaubenden Verhaltens ab.

Wie gesagt, ich zögere, den hermeneutischen Religionsunterricht dem Typus »Schultext« zuzuordnen. Die interaktionalen Verfahren seit den siebziger Jahren nehmen ihn – oft unreflektiert – auf ihre Weise mit entsprechenden Umspannungen auf, so daß sich im Rückblick auf ihn die Perspektive verschiebt. In seinen Ursprüngen bei Stallmann war der hermeneutische Religionsunterricht jedoch ein textliches Verfahren, das auf Bedeutsamkeit eines erhobenen Existenzverständnisses für einen existentiellen Nachvollzug aus war.

Auf den Verstehensakt hin gesehen war der Text im Vollzug des Verstehens so sehr in sein Ziel zusammengezogen, daß er im Selbstverständnis gleichsam eingeschmolzen erschien. Die »Bedeutung«, die in den drei skizzierten Zugangsmodellen »hinter« dem Text liegt – hier liegt sie dynamisiert und individualisiert sozusagen »vor« dem Text, im Sich-Verstehenden. Im schulischen Verfahren geht der biblische Wortlaut auch unter dieser Zugangsweise im aktual bewirkten Bedeuten auf. Ich möchte meinen Freund *Peter Biehl* gelegentlich fragen, ob die »kritische Symboldidaktik« als Seitentrieb der Bult- und Stallmannschen Hermeneutik nicht das gleiche Denkmuster variere.

5 *M. Stallmann*, Zur hermeneutischen und didaktischen Problematik des biblischen Unterrichts, in: *Ders.*, Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen 1963, 203-266. Vgl. *Chr. Bizer*, Unterricht und Predigt. Analysen und Skizzen zum Ansatz katechetischer Theologie, Gütersloh 1972, 74, Anm. 202. Zum hermeneutischen Unterricht s. ferner *G. Otto* (oben Anm. 4, 1. Aufl. 1961) und *K. Wegenast*, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh 1965.

Schulisch hat das Textverständnis des hermeneutischen Unterrichts im Grundsatz die gesellschaftliche Entwicklung zur ›nachchristlichen‹ pluralistischen Gesellschaft im Visier. Der Text, der in der Schule auf dem Tisch liegt, ist der Aura des Heiligen konsequent enthoben. Hier wird das alternative Oder zwischen Bibel und Heiliger Schrift religionspädagogisch gleichsam zum Programm. Der kirchliche Gebrauch der Texte auf dem Weg zur gottesdienstlichen Predigt läuft dem Weg schulischen Unterrichts zwar in vielen Arbeitsschritten parallel.⁶ Aber grundsätzlich soll der schulische Bibeltext, ohne kirchliche oder religiös-sozialisatorische Voraussetzungen, allein unter der existential-anthropologischen Frage nach dem eigenen Selbst zum Sprechen gebracht werden. Damit wird eine neue Weite der Reflexivität inauguriert. Hier ist die Schule inklusive ihres Religionsunterrichts ausdrücklich dem Christentum als kultureller Größe zugeordnet, das dann freilich wieder über vielfache Brechungen mit der verfaßten Kirchlichkeit in Beziehung gesehen ist.

2.5 Zusammenfassung

Von langer Hand hat die Schule eine Entwicklung durchlaufen, in der sie statt der Biblia als Heiliger Schrift nurmehr ›Texte‹ bearbeitet. Damit entsprach die Schule den Gesetzen ihrer eigenen Geistigkeit, in der sie gefangen war und z.T. noch ist: Text konnte als geronnener Geist verstanden werden; die interpretative Bearbeitung von Text setzte dann Geist frei.

Gesetzt, diese Schule wollte ›Religion‹ zu Gesicht bekommen, dann mußte sie geradezu nach ›Text‹ suchen. Text stellt den didaktisch springenden Punkt dar, in dem sich Schule und Religion begegneten. Und ›Text‹ hieß: die Bedeutsamkeit des zu Text Geronnenen mit den eigenen Mitteln entbinden, herstellen. ›Religionsphilologen‹ dürften die damit verbundene ungeheuerliche *Reduktion* von Religion in der Schule gemeinhin nicht einmal bemerkt haben.

Die Schule konnte solange meinen, mit dem Bibeltext habe sie christliche Religion in sich zur Bearbeitung aufgenommen, als das gesellschaftliche Gewicht der kirchlichen Institutionen dafür sorgte, daß die Sensibilität für die Heiligkeit Heiliger Schrift anderweitig ausgebildet und gepflegt wurde. Die Schule befaßte sich philologisch und reflexiv mit den Buchstaben und Formen, die für die Lernenden und Lehrenden durch ihr kirchliches Leben mit dem heiligen Dienst von vornherein verbunden waren. So war es denn gleichwohl, wenn auch indirekt, Religion, womit sich die Schule befaßte, wenn sie sich auf Bibel einließ. Ihre Aufgabe war – im liberalen Kompromiß –, dafür zu sorgen, daß das Moment literarisch-historischer Bildung in der Befassung mit den Schrift gewordenen

6 M. Stallmann (1961), Von der Exegese zur Katechese II (s. Anm. 5, 107-132): »... wenn der Weg von der Exegese zur Katechese ausdrücklich die Predigt in Rechnung stellt, wenn der Unterricht, statt selbst das Christliche verwirklichen zu wollen, die Wirklichkeit der gepredigten Schrift und des gehörten Wortes voraussetzt und seine Aufgabe in der Bemühung um das Verstehen dieser Wirklichkeit erkennt ...« (108).

heiligen Wortlauten – ohne das die nachauflärerische Kirche des gebildeten Bürgertums faktisch ja auch nicht auskommt – der Volksbildung zugänglich werden konnte.

Was aber, wenn die gesellschaftliche Kultur ihr Zentrum aus der Dimension Text auf Bild, Ton, Bewegung verlagert, auf apparatives institutionelles Handeln und auf expressive Kommunikation? Und was, nachdem die kirchlichen Institutionen nach jahrzehntelangen Strategien des Rückzugs aus fast allen relevanten gesellschaftlichen Feldern ihre Sozialisation und Lehre nurmehr marginalen Gruppen angedeihen lassen (können)? Und was, nachdem die tatsächlich gelebte gesellschaftliche »Religion von Konsum und Kommerz« ihren religiösen Charakter verkennt oder gar strategisch verschleiert, um die Irrationalität ihres Opfern vor Transparenz zu schützen?

Auf dem alten didaktischen Grundriß und mit den alten Methoden ist der religiöse Charakter Heiliger Schrift in der Schule nicht mehr erkennbar zu machen. Für den liberalen Kompromiß von Religion und Schule ist die Grundlage erodiert. Wir sind seit vielen Jahren schon an dem Punkt angekommen, daß der Schultext der Bibel die Religiosität gelebter christlicher Religion nicht einmal errahnen läßt.

3 Die Heilige Schrift der Kirche

3.1 Die Frage nach den Voraussetzungen Heiliger Schrift

Was ist das, die Heilige Schrift? Ich finde die Frage in keiner neueren religionspädagogischen Untersuchung behandelt. Nach dem bisher Erörterten ist das verständlich. Von der Schule her steht, wenn überhaupt, in naiver Selbstverständlichkeit die Bibel an. Und die sog. Gemeindepädagogik denkt pragmatisch von real existierenden Gemeinden her, was schwerlich zu grundsätzlichen Fragen veranlaßt.⁷

Was ist das, die Heilige Schrift? Sich bei Exegeten Rat holen hieße wohl, sich historisch über die Entstehung des Kanons informieren zu lassen. Und systematische Theologen würden mich in die speziellen Voraussetzungen ihrer eigenen Theologien so verwickeln, daß mir der religionspädagogische Horizont schnell verlorengehe, fürchte ich. So denke ich jetzt lieber auf eigene Faust nach und nehme die eingeschränkte Reichweite meiner Überlegungen billigend in Kauf.

Was ist das, die Heilige Schrift? Soll ich sie nach dem Zufallsprinzip aufschlagen, an einer Stelle stillehalten und warten, in welcher Qualität sie sich mir zeigt? Oder wäre es besser, Ausschau zu halten, wer wo wie für wen mit Heiliger Schrift heute umgeht? Beispielsweise könnte ich den Weg des Predigers vom Text zur Predigt abschreiten. Aber ist

7 Vgl. G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987 zu den im Register unter dem Stichwort »Bibel« angegebenen Stellen.

das Predigen Umgehen mit dem Heiligen? Und *welche* Spielart des Predigens? Ich weiß doch von vornherein, daß der jeweilige Predigtbegriff den Prozeß der Auslegung steuert und es deren fast so viele gibt wie Prediger.

Wie aber wäre es mit dem seelsorgerlichen Kasus, in dem der 23. Psalm einem Schwerkranken am Klinikbett vorgesprochen wird: »... und ob ich schon wanderte im finstern Tal ...«? Im rituellen Sprechen macht sich der unter dem Bild des Hirten angedeutete Heilige, durch das Tal tragend, zur Gegenwart. Aber ist diese Szene nicht so angelegt, daß sie durch Haltung, Stimmführung und psychische Disposition des Sprechenden eine Form des öffentlichen Kultes in die intime Sphäre einbringt und von dieser her lebt?⁸ Die Antwort auf die Frage nach der Heiligen Schrift hängt davon ab, welche Voraussetzungen für die Heiligkeit heiliger Schrift ich veranschlage. Aus sich heraus stellt sie ihre Heiligkeit offenbar nicht her.

Diese Voraussetzungen haben viel mit *Konfessionalität* zu tun. Die Konfession stützt sich auf geschichtlich ausgearbeitete Rahmenbedingungen, die in ihrer Bandbreite für Kirche – nach ihrem Verständnis – konstitutiv sind, so daß sie dem Heiligen entspricht. Weil ich an diesem Punkt auf Einrede gefaßt bin, mache ich mir klar, daß ich mich jetzt auf einer Ebene befinde, auf der ›Kirche‹ nicht quantitativ etwa nach ihrer gesellschaftlichen Relevanz oder nach ihrer sozialisatorischen Kraft betrachtet wird, sondern qualitativ als ›Resonanzraum‹ des sich erfahrbar machenden Heiligen. Im praktischen Zirkel, als ›Kultgemeinschaft‹, stellt diese Kirche wiederum die Formen bereit, an denen das Heilige heraustreten kann.

Auf dieser Ebene hängt die didaktische Wertigkeit der Überlegungen nicht davon ab, daß die Volkskirche gesellschaftlich in Breite wirkt. Der beschriebene Zusammenhang kann auch dann unterrichtenswert sein, wenn sich die Konfession auf jene berühmten zwei oder drei reduziert, die im Namen des Heiligen versammelt sind.

Jedenfalls – die »Heilige Schrift« ist nicht jenes Gebilde, das Christentum, christliche Religion oder gar evangelisches Glauben aus sich heraus entläßt, wenn ich nur in gebührendem Ernst danach greife und darin lese. Da müssen tragende Voraussetzungen auszumachen sein, unter denen sie, in Gebrauch genommen, ihren Charakter als Heilige zeigt. Die öffentliche Schule am Ende des 20. Jahrhunderts muß diese Voraussetzungen nicht teilen, aber sie muß sie sichtbar und verständlich machen, sie in unterrichtlichem Probehandeln auch aufnehmen, wenn sie aus dem textlichen Mißverständnis von Bibel herausfinden will.

Die Frage, was Heilige Schrift denn nun sei, spitzt sich jetzt religionspädagogisch auf die Frage zu, unter welchen Voraussetzungen sich

8 Das ist der Punkt, an dem E. Thurneysen, Die Lehre von der Seelsorge, München 1948 nach dem pastoralpsychologischen Durchgang der Seelsorge wieder wichtig zu werden beginnt.

evangelisch-christlich die Heiligkeit Heiliger Schrift, im Hervortreten des Heiligen, erfahrbar macht.

3.2 Das Ursprungsdatum der Reformation

Zur historischen Vergewisserung erinnere ich an die Ursprungsgeschichte des evangelischen Christentums. Hat nicht weiland *Martinus Lutherus*, seines Zeichens Doktor der Heiligen Schrift, jahrelang nach den Gesichtspunkten gesucht, unter denen die Heiligkeit Heiliger Schrift wahrzunehmen, das hieß für ihn: auf Glauben hin aufzunehmen war? Als Theologe hat er die Lösung in einer theologischen Konstruktion gefunden: Im verlautenden Wort Heiliger Schrift macht sich der Heilige Gott in der Bewegung seines Hervortretens, auf den sich daran als unwürdig erfahrenden Menschen hin, richtend-vernichtend und gnädig-anehmend vernehmbar. Und auch hier galt gleich wieder der bekannte Zirkel: Heilige Schrift unter diesem Gesichtspunkt sehen heißt sie ent-sprechend in An-spruch nehmen; die Wortlaute der Heiligen Schrift wurden nun in eine solche Redegestalt gebracht, daß der Heilige Gott – so sein Geist will – an dieser Gestalt von Rede in Erscheinung, genauer: in Klanggestalt tritt. Dieses Modell führte seinerzeit bekanntlich zu einer Reform des Gottesdienstes.

Das Beispiel nennen heißt, sich von einer gängigen didaktischen Figur abzusetzen. Theologisch mit alten liberalen Konstrukten alleingelassen, konstruiert der Religionsunterricht, Luther habe der Heiligen Schrift die *Belehrung* entnommen, Gott sei als gnädiger anzusehen und diese Lehre mache das Evangelium aus. Aber für die heutige Lebenswelt könne die Frage nach dem gnädigen Verhalten Gottes deshalb nicht aufgenommen werden, weil nach Gott heute überhaupt nicht mehr gefragt werde. Die *Bewegung* der Religion, im Hervortreten des in der Welt nicht geglaubten Gottes auf das Glauben von Menschen hin, wird didaktisch schnurstracks in *Feststellungen* umgemünzt. Und so sei mit Reformation unterrichtlich eben nicht mehr viel anzufangen ...

An diesem Argument zeigt sich noch einmal, wie schwer es in der Schule fällt, sich dem Schulgeist zu widersetzen und Religion nicht von vornherein nach textlich-schulischen Wahrnehmungsrastern zurechtzustutzen: Dem biblischen Text als Bestand von Lehraussagen läßt sie eine Gotteslehre entsprechen, die Eigenschaften Gottes feststellt, die Gott im Grunde als sprachlos veranschlagen.

3.3 Der Altar

Die Heilige Schrift liegt auf dem Altar der Kirche.⁹ Der Altar ist ein heiliger Ort. An ihm vollziehen sich heilige Handlungen. Die Gemeinde, die sich vor Gottes Angesicht versammelt, richtet sich auf den Altar hin aus. Wenn sie sich erhebt, um zu beten, spricht sie zum Altar hin. Von dort wird auch der Segen erteilt. Am Altar werden Opfergaben,

9 Vgl. RAC I, Stuttgart 1950, 310-354, s. Art. Altar (*L. Zichen*) I griechisch, römisch; (*K. Gallig*) II orientalisch; (*J.F. Kirsch / Th. Klauser*) III christlich und unter den Liturgiken vor allem *M. Josuttis*, Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage, München 1991, 140-148. Das Buch berührt sich mit meinem Gedankengang an vielen Punkten.

die vor Gott gegeben sind, niedergelegt: der Klingelbeutel (manchmal noch), Erntedankgaben. Am Altar wird von Gott her Leib und Blut Christi gereicht. Der Altar ist der manifeste Ort der unfassbaren Epiphanie Gottes. Und da liegt die Heilige Schrift, aufgeschlagen beim Evangelium des letzten Sonntags.

Nach evangelischem Verständnis gebe es keine heiligen Orte, höre ich jetzt sagen. Außerdem sei der Altar von Menschen da hingesetzt, wo er jetzt steht. Als ob die Bestreitung ein Einwand gegen die in jedem Gottesdienst offenkundig veranschlagte Heiligkeit dieses Ortes sei. Als ob die Überheblichkeit, in der manche Intellektuelle mit Kult umgehen, ein Maßstab wäre. Natürlich ist der Altar gesetzt. Anders sind auch die Patriarchen der Genesis nicht zu ihren Altären gekommen. Der Altar ist als heiliger Mittelpunkt eines heiligen Raumes bewußt errichtet und orientiert nun das gesamte Umfeld religiös auf diesen Punkt hin. Daneben gibt es viele andere Orientierungssysteme: Straßen, Gehaltsgruppen, Wasseradern ...

In der *geographia sacra* sind die Altäre, die Kirchen die orientierend gesetzten Punkte. Die christliche Religion erhält durch sie eine örtliche Struktur und wird begehbar. Der heilige Ort bedingt eine heilige Zeit, den Sonntagmorgen; auch geschichtliche Zeit: Alte Kirchen werden gepflegt. Christlich verträgt sich die Heiligkeit des Ortes mit jeder Art von methodischer Reflexion; die Erinnerung an die Stiftung hebt die Heiligkeit nicht auf. Einen Punkt in der Landschaft setzen, als den Ort der Epiphanien Gottes, und drum herum eine Kirche bauen macht die Gegend menschlich bewohnbar, christlich gesehen.

Die Heiligkeit des Ortes ist nicht transsubstantiell gemeint, sondern verdankt sich dem heiligen *Geschehen*. »Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes« wird die kultische Begehung vom üblichen Treiben der Woche abgehoben. Die Formel errichtet eine Schranke zwischen Heilig und Profan. Alles, was unter dieser Formel geschieht, setzt die Beteiligten der Einwirkung und der Kraft Gottes aus: des bestimmten Gottes. Wie der Altar »errichtet« ist, so ist auch dieser Gott als bestimmter theologisch »gesetzt« und von der Gemeinde und indirekt von der ganzen Gesellschaft verantwortet. Denn es hat für beide Folgen, je nachdem mit welchem Gott bei ihnen umgegangen wird. Die »Setzung« Gottes durch Menschen (theologisch: das Bekenntnis) tut weder der göttlichen Einzigkeit noch seiner Segens- und Fluchkraft Abbruch, im Gegenteil – vorausgesetzt, die Begehung des Gottesdienstes selbst rechnet mit ihm als dem einzigen Gott, der Verhängnis verhängt und mit Segen segnet.

Theologie – jetzt nicht substantivisch als akademische Disziplin verstanden, sondern als fundamentale *Tätigkeit* der christlichen Kirche, in der sie ganz sie selber ist, als Verb: $\vartheta\epsilon\omicron\lambda\omicron\gamma\epsilon\acute{\iota}\nu$ ¹⁰ –, das ist ein Vor-

10 Inspiriert hat mich zu diesem Verständnis vor Jahren M. Tetz, Zur Theologie des Markell von Ankyra I. Eine Markellische Schrift »De incarnatione et contra Arianos«

gang, in dem das Wort »Gott« in seiner geladenen Bestimmtheit an einem konkreten Ort der Welt und zu einer konkreten Zeit über bestimmten Personen und Umständen »gesagt«, ausgerufen wird, mit allen Implikationen und Konsequenzen, die sich daraus ergeben, daß dieser »Gott« der Heilige ist. Was der Altar dinglich darstellt, wird durch diesen Vorgang als Geschehen eingelöst.

Dabei handelt es sich um ein Sprechen besonderer Art.¹¹ Wer in diesem Sprechen »Gott« sagt, muß wissen, daß damit die wirkende Wirklichkeit dieses Gottes verbunden ist; Gott läßt seinen Namen nicht aussprechen, ohne seine Wirklichkeit mit hineinzugeben. In früheren Zeiten hat die Kultgemeinschaft für diesen Dienst Priester ausgesondert; ihnen war Reinheit auferlegt, und sie hatten in geheimnisvoller Lehre gelernt, die Gottesmächtigkeit dieses Sprechens auszuhalten. Den Namen des lebendigen Gottes über einer dem Gott Mammon verfallenen Gesellschaft auszurufen offenbart die am Kult Teilhabenden und alle Umwohnenden als notorische Götzendiener. Sie werden, einiger Wahrscheinlichkeit nach, den ausgerufenen Namen Gottes nicht aushalten, ohne sich zu entschüßnen – oder die Priester umzubringen. Wer sagt denn, daß das Verhältnis von Gesellschaft und Religion ohne Schaden für letztere harmonisch sei?

Das evangelische Christentum hat aus geschichtlicher Erfahrung zu Priestern (und Kultpropheten) wenig Zutrauen. Es hat das Priesterwissen in reflexiver Geistigkeit allgemein zugänglich gemacht. Die Gemeinde ist Trägerin des Kultes. Aber die Kraft und die Fähigkeit, mit der ausgesprochenen Wirklichkeit Gottes sprechend umzugehen, muß irgendwoher kommen. Oder wenigstens die Vorlagen dazu. Damit sind wir beim Nerv des Themas »Heilige Schrift«.

Die Heilige Schrift liegt auf dem Altar, weil sie kraft ihrer Heiligkeit so beschaffen ist, daß sie Sprechzusammenhänge vorgibt, die – nachgesprochen und ausgeführt – »Gott« so aussprechen lassen, daß er mit seiner Wirklichkeit dabei ist. Deshalb wird die Heilige Schrift die Heilige genannt.

4 Liturgie und Unterricht

4.1 Ein Rückblick

Die bisherigen Überlegungen haben für den Blickwinkel der Schule eine wilde Fremdheit von Religion sichtbar gemacht: pädagogisch mit Gestaltungen umgehen, die virtuell den lebendigen Gott fassen? Dafür fehlen schulpädagogisch alle Kategorien. Daß evangelische Landeskirchen mehr vom Gebrauch der Heiligen Schrift wissen, habe ich damit nicht behauptet. Die Kirche verwaltet ihren Gottesdienst so schlecht

ZKG 25 (1964) 265f. Der heilig-unheilige Markell möge mir meine eigenwillige Rezeption eines trinitarischen Begriffs nach sechzehneinhalb Jahrhunderten nachsehen.

11 Vgl. Chr. Bizer, Liturgik und Didaktik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 84ff.

und recht¹² wie die Schule ihren Unterricht in Sachen Religion. Solche Institutionen überliefern uns »Heilige Schrift« nicht. Aber wie kann sich dann ausgerechnet unser Gedankengang anheischig machen zu sagen, was Heilige Schrift sei?

Meinem Gedankengang liegen subjektive Wahrnehmungen zugrunde: die Auskunftlosigkeit in Sachen Heiliger Schrift, die mich umgibt; die daraus folgende korrekte Dürre im Umgang mit der Bibel; schließlich die Beobachtung, daß in mir selber zeit- und ortsweise religiös viel mehr in Gang kommt, als es mir die üblichen sprachlichen Formulare auszudrücken ermöglichen.

Daraus ergeben sich die Fragen, wo christliche Religion konkret von-statten gehe und welche Sprache dabei gebraucht werde, die Frage, was diese Sprache sage und was ihre Wortlaute bewirken: Wie hört sich ihr Klang an? Welche Empfindungen erwecken sie bei mir? Welche Vorstellungen lassen sie entstehen? Kann ich sie kommen lassen, um des Gesagten ansichtig zu werden?¹³

Ich nenne dieses Vorgehen *didaktisch*: Der Lehrer, die Lehrerin gehen dem nach, was sie unterrichten werden, setzen sich dem aus und sehen neugierig zu, was es mit ihnen anstellt. Sie beobachten sich dabei, freuen sich an erweiterten Möglichkeiten ihres Lebens und distanzieren sich auch wieder von sich, damit sie ihrem Unterricht nicht im Wege stehen und zu Schlüssel und Kriterium für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler werden.

Indem diese Lehrer an sich bemerken, wo die Unterrichtssachen lebendig werden, suchen sie für die Lernenden mögliche Wege, wie sie im unterrichtlichen Probehandeln die Dinge in ihrer Lebendigkeit nachempfinden, selbständig gestalten und bedenken könnten. Sie lassen sich davon überraschen, daß die Lernenden für sich oft die besseren Wege finden, und lassen trotzdem von ihrer eigenen Frage nach den Lernwegen der Schüler nicht ab.¹⁴ Wenn sich in der Schule oder in der Kirche Dürre ausbreitet, dann liegt das aus meiner schulmeisterlichen Perspektive meist daran, daß das didaktische Gespür verkümmert.

12 Ein krasses Beispiel: Erneuerte Agenda. Vorentwurf, hg. v. *Luth. Kirchenamt der VELKD und der Kirchenkanzlei der EKV*, Hannover 1990. Dazu *M. Josuttis*, Die Erneuerte Agenda und die agendarische Erneuerung, PTh 80 (1991) 504-516 und *Chr. Bizer*, Das Evangelische Christentum und die Liturgie. Zum Kirchenverständnis des neuen Agendenentwurfs, in: Thema Gottesdienst. Erneuerte Agenda. Dokumentation einer Studientagung in der Evangelischen Akademie Mülheim 1.-4. Oktober 1991. Vgl. den gesamten Tagungsbericht.

13 Vgl. *Chr. Bizer*, Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, 161-178.

14 Die Kenner hören richtig heraus, daß ich mich bei einer gestaltpädagogisch weiterentwickelten Klafkischen »Didaktischen Analyse« für meinen Bedarf am wohlsten fühle. Näheres *Bizer* (Anm. 11), 87ff. 107ff und auch *ders.*, Die didaktische Meditation, EvErz 38 (1986) 408-420.

4.2 Die religionspädagogische These

Die Suche nach dem ›Sitz im Leben‹ der Heiligen Schrift hat zum Altar in der Kirche geführt. Die Sprechweise, die an diesem Ort herrscht – Liturgie im weitesten Sinne, die Predigt und die Spendung der Sakramente inklusive –, ist das Fluidum der Epiphanie Gottes. »*Nam per verbum et sacramenta tamquam per instrumenta donatur spiritus sanctus*«, haben 1530 deutsche Fürsten ihrem spanischen Kaiser den evangelischen Gottesdienst erklären lassen. Die Instrumente bringen, unter einem Vorbehalt, aber verlässlich, Heiligen Geist, Wahrnehmung Gottes zustande. Diese Instrumente sind die Heilige Schrift; im entsprechenden Gebrauch ist die Heilige Schrift die Heilige.

Die Schule hat sich jahrhundertlang an diese Materie nicht herangewagt, weil der evangelische Klerus sich diesen Bereich vorbehalten hatte. Inzwischen haben sich die Religionslehrer an die auferlegte Abstinenz gewöhnt und sehen sie als wohlbegründet an. So ist ihnen das Verständnis für den Vorgang, in dem sich das Heilige konstituiert, abhanden gekommen.

In pietistisch-auflärerisch-erwecklicher Tradition hat die Schule einen Ersatz gefunden: in der Innerlichkeit der Schüler. Die Bindungen, Überzeugungen, Werte, Gefühle, die den personalen Kern des Menschen ausmachen, sollten durch die Schule geformt und gepflegt werden. Dazu wurde die Bibel benutzt. Nachdem sich der Erziehungsoptimismus der Schule verflüchtigt hatte, traute sie sich im religionsneutralen Staat nicht mehr zu, religiöse Innerlichkeit selber zu vermitteln. Aber in der pädagogischen Wahrnehmung blieb Religion, was sie war; nur daß sie jetzt *vor* dem Unterricht immer schon vorhanden zu sein hatte. Alles, was tiefempfundene Innerlichkeit der Schüler und Schülerinnen war oder was sonst »unbedingt anging«, mußte wohl Religion sein, hieß dann der Umkehrschluß.

Natürlich haben alle psychischen Dispositionen, Einstellungen und Probleme mit Religion zu tun und gehen in ihre Wahrnehmung und Gestaltung ein. Aber sie sind unterrichtlich nicht als Religion bearbeitbar, wenn ihnen nicht Formen expliziter Religion vorgegeben werden. Daher der didaktische Grundsatz: Religion ist nicht in den Unterricht mitzubringen, sondern wird dort gelernt.

Von der Bibel, ›textlich‹ verstanden, führt pädagogisch kein Weg zur Heiligen Schrift. Ist aber verstanden, was Heilige Schrift ist, dann ergeben sich die Rückfragen an die Texte wie von selbst. Also ist unterrichtlich durchsichtig zu machen, was Heilige Schrift ist. Die ihren Gebrauch leitende Struktur ist ein unabdingbarer Unterrichtsgegenstand.

So werden die Lernenden in Sachen Religion nicht auf ihr Inneres verwiesen, sondern auf freies, expressives Nachbuchstabieren und Gestalten von Vorgaben. Der Religionsunterricht nähert sich der Heiligen Schrift in einer Perspektive auf Liturgie, in die sie eingebettet ist, und gestaltet die Heilige Schrift zu einer Liturgie, die probeweise, von der Schule her gesehen, begehbar erscheint.

Dabei wird Liturgie verändert. Das frühere Bestreben, die Kirchlichkeit der Liturgie dadurch zu sichern, daß ihr unveränderliche Gültigkeit

zugemessen wird, die ausschließlich repetitives Verhalten verlangt, ist heute obsolet. Wohl lebt die Liturgie von den überlieferten geprägten Formen, aber sie werden in der gefeierten Liturgie in bewußter Individualität aktiv rezipiert. Unterricht in Liturgie verlangt, sich in vorgegebene Formen hineinzutasten, ihre Angemessenheit zu bedenken und darüber zu präzisiertem Austausch zu kommen: Dieser nimmt dieses so wahr, jener insoundsofern anders... Und dann die gemeinsam modifizierende Rekonstruktion der zu verantwortenden neuen Gestalt.¹⁵

4.3 »... Unser tägliches Brot gib uns heute ...«

Was passiert uns, wenn wir versuchen, diese sechs Worte Heiliger Schrift im Zusammenhang des Vaterunser liturgisch zu sprechen, unterrichtlich probeweise? Um die Frage zu beantworten, braucht es meditative Konzentration. Was wird dabei als »unser« im Kontext von Welt ausgebreitet? Es wird kein ernsthaftes Sprechen, wenn verhungerte Kinder in den Slums von Kalkutta nicht mitgedacht, mitgesehen werden. »... heute«, – was ist das Spezifikum von »heute«? »Heute« und Brot schließen sich zu einer Zeit- und Raum-Einheit zusammen, zum täglichen Lebensraum.

Und der Rhythmus dieser Worte? Ich erinnere mich noch an die Umstellung des Wortlautes von »täglich« zu »tägliches Brot«. Eine Silbe mehr und mit dem Rhythmus veränderte sich für mich auch die Brotqualität; das tägliche Brot ist nicht mehr der archaische Laib, den schon die Urmutter buk; nun bitte ich um ein frisches Warenangebot von vielen Brotsorten.

Wer ist der Angeredete, den das Sprechen der Bitte ins Gegenüber ruft? Er muß starr sein, weil er Hungernden kein Brot aus Steinen macht; oder weint er? Ist er gar blind? Das Angesicht tritt nur für kurze Momente mit wenigen Linien aus unermeßlicher Distanz in epiphane Klarheit. Aber es gehört zur religiösen Voraussetzung des Betens, die im Akt des Betens anfänglich eingelöst wird, daß sich der Angeredete von dem Gebet bestimmen läßt, das ihn als Orientierungspunkt der Welt setzt. Ist das »unser« nur weit genug und präzise gefaßt, darf das Beten auf die Verheißung vertrauen, daß der heilige lebendige Gott die menschlich gestaltete heilige Form »Vater unser« mit seiner Kraft erfüllt.¹⁶

15 Vgl. die Frage nach dem Verhältnis von Autorität des Kultes zum Diskurs religiöser Kommunikation bei V. Drehsen, Das Bildungsdilemma der Volkskirche – Das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts, in: Arbeitshilfe der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Ev.-luth. Kirche in Bayern, Folge I/1989 (April-Heft) und A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeiten im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990, 374f.

16 Vgl. M. Luther, Eine einfältige Weise zu beten, für einen guten Freund (1535), in: K. Bornkamm und G. Ebeling (Hg.), Martin Luther, Ausgewählte Schriften, Frankfurt/M. 1982, Bd. 2, 268-282 (WA 38, 358-375).

Zum liturgisch gesprochenen Wortlaut des Vaterunser gehört seit alters die Form der Paraphrase, die das Vorgegebene so ausführt, daß die aneignende Subjektivität in die rezipierte Form eingeht und sie sich wohllich macht. Die paraphrasierenden Ausdehnungen kehren in weitem Bogen, nachdem sie die Gestaltungskraft der Aneignenden in sich aufgenommen haben, über kurz oder lang zum heiligen Wortlaut zurück und verdichten ihn, in jahrhundertlangem Gebrauch.

Die Lernenden, die sich und die Heilige Schrift in dieser Weise erproben, sind darüber nicht zu Christen gemacht. Aber sie halten sich präzise an der Schwelle zum Heiligtum auf. Sie sehen ein Stück weit hinein, können Neugier entfalten, Phantasie spielen lassen, Ehrfurcht erlassen und ihre Denkkraft anstrengen; aber sie stehen auch in ihrer Welt und können wieder zurück. Sie haben an dieser Stelle die Chance, Religion zu lernen, ohne von ihr überwältigt zu werden: evangelisches Lernen der christlichen Religion. Die Zeit-Raum-Einheit (»... tägliches Brot ... heute«), der die Lernenden nach außen hin Gestalt geben, steht unterdessen im Begriff, einen seelischen Innenraum zu konstituieren: ein kulturell-psychischer Vorgang, in dem Religion als Möglichkeit auch in der eigenen Seele wahrgenommen und diese entsprechend entwickelt wird.

5 Der Raum der Heiligen Schrift

5.1 Körperhaltung und Raum

Ich setze noch einmal beim Verhältnis des Schülers zu einem Text ein. Ich optimiere im Gedankenexperiment die schulischen Bedingungen bis zum Ideal der Gelehrtenschule: Die Schüler und Schülerinnen sind darin geschult, mit Texten umzugehen; die analytische Arbeit macht ihnen Vergnügen. Es ist eine Kunst, die Signale des Textes linguistisch zu registrieren; seine Form zu bestimmen und die Welt entstehen zu lassen, der er sich verdankt; die logischen und rhetorischen Strukturen zu untersuchen, durch die er überzeugen will. Die Ergebnisse werden in einem eigenen Text dargestellt, der wiederum als Text gelesen und geprüft wird. Eine hohe Schule der Kommunikation, eine Einübung von Sachlichkeit, eine Erprobung der Fähigkeit, einzelne Arbeitsschritte zu einer strategischen Operation zusammenzuführen, eine fundamentale Gestalt wissenschaftlicher Arbeit. Ich habe den erzieherischen und kulturellen Wert von »Textarbeit« nicht bezweifelt und singe jetzt ausdrücklich ihr Loblied. Es ist gut, daß solches Vorgehen auch Texten der Bibel gilt.

Aber jetzt bin ich der Heiligen Schrift auf der Spur. Deshalb sehe ich den über ihren Text gebeugten Schülern erst noch eine Weile zu: Der gebeugte Rücken; die Augen blicken von oben auf den Text; der Kopf ist so weit nach unten gesenkt, daß die Buchseite, der Textabschnitt,

eine einzelne Zeile das ganze Gesichtsfeld erfüllt und nichts ablenken kann. Während die Augen den Buchstabenreihen entlanglaufen, unterstreicht die Bleistiftspitze hier eine Zeile, dort kreist sie ein Wort ein, wie um es festzuhalten. Dann ab und zu ein Umblättern. Das sind die körperlich-motorischen Aktionen.

Der gebeugte Rücken, der geneigte Kopf und der horizontal auf der Tischfläche liegende Text bilden einen in sich geschlossenen Kreis. Nehmen wir noch die vorfallenden Schultern und die abwehrend-schützend aufgelegten Arme: In einem selbstgeschaffenen Binnenraum setzt sich der menschliche Geist *über* das, zu dem er sich verhält. Das kann nicht Wort *Gottes* sein, das hier ›er-hoben‹ wird; das sind lehrende Worte, die sich ihrerseits zu dem verhalten, was sie aussagen. Ein religiöser Vorgang ist hier nicht angelegt. Die Körperhaltung: Sieh' da, der *homo incurvatus in se ipsum*, der gebildete Mensch in seiner Selbstbezüglichkeit. Soweit waren wir im 2. Kapitel dieses Gedankengangs gekommen.

Als Anschauungsmaterial und Kontrast Erfahrungen aus dem Gottesdienst. Der Mann auf der Kanzel predigt ›über‹ einen Text: »Liebe Gemeinde, als ich diesen Text gestern zum ersten Mal las, schien er mir fremd ...«. Damit bezieht sich der Predigende ausdrücklich auf das geschilderte Schulverhalten; er berichtet von den Ergebnissen des Studiums mit dem gekrümmten Rücken. Er wird die ›Bedeutung‹ des Textes mitteilen, die er hinter oder in oder am Text gefunden hat. Die Schule kann hier nichts lernen. Diese Predigtart und die Gelehrtenschule bilden sich wechselseitig ab; der Prediger hat diese Schule durchlaufen.

Bevor der Prediger mit seiner Predigt beginnt, hat er indessen anderes zu sagen: Er spricht einen archaischen Spruch und verliest dann den Predigt-›Text‹. Der Spruch ist ein Zuspruch von Gnade, zu Unrecht als »Kanzelgruß« verharmlost, etwa: »*Die Gnade unseres Herrn Jesus Christus und die Liebe Gottes und die Gemeinschaft des Heiligen Geistes sei mit euch allen.*« Der Konjunktiv besagt hier soviel wie ein Indikativ, der unter dem Vorbehalt steht, daß der Heilige sich an seine Selbstbindung, an das in der Formel Ausgesprochene, hält. Indem der Spruch gesprochen wird, beginnen diese Gnade und diese Liebe und diese Gemeinschaft sich zu konstituieren und auszubreiten. So steht die nachfolgende Verlesung des Schriftabschnitts in einer Perspektive: Er wird laut, auf daß sein Wortlaut die zugesagten Gaben bringe und kraft seiner ihm zuerkannten Qualität die Personen der göttlichen Trinität sprechen lasse: Heilige Schrift.

Der Prediger spricht die Perikope nicht in das heilige Buch hinein, sondern auf die Gemeinde hin. Sein Sprechen füllt den Raum der Kirche aus und gibt ihm eine Struktur. Seine Predigt wird nicht einen Standpunkt *gegenüber* einem ›Text‹ einnehmen, sondern die Linien gleichsinnig nachzeichnen, die sich mit dem Verlauten der Perikope in den Raum hinein ergeben haben. Voraussetzung der Predigt ist, daß der

Wortlaut ihrer Perikope bereits laut *ist*. Die Predigt verleiht vorgegebenen Kraftlinien eine Gestalt, die sie zugleich halten und tragen.

5.2 Eine Raum-Phantasie¹⁷

Eine Lehrerzählung: Reformation sei jetzt, hieß es in der Freien Reichsstadt Dinkelsbühl, und die Stadt sei evangelisch. Was das wohl sein sollte? Es galt, sich von Entscheidung zu Entscheidung voranzutasten. Jedenfalls, die Bilder seien jetzt abgetan, aufgerichtet sei die Heilige Schrift. In der Spitalkirche – so stelle ich mir um der Dramatik willen vor – lag noch das Stiftungsgeld für einen Altar; also war er in Auftrag zu geben. Aber was sollte auf seinen Tafeln abgemalt werden? Die Heiligen der Kirche? Unmöglich, es war Reformation!

Mittlerweile hatte der Schreiner schon einmal geschreinert: drei Tafeln in gleicher Größe, nebeneinander, feststehend. Über allen dreien entfaltet sich das Halbrund einer Rosette, wie eine aufgehende Sonne. Sie sollte über dem aufgehen, das die Kirche bestimmt. Nur, was war's? Jetzt, in der Reformation?

Ich lasse in meiner Erzählung die Theologen verweist oder anderweitig beschäftigt sein. Sie sind nie da, wenn man sie braucht. Der Spitalpfleger und seine Leute müssen allein entscheiden. Was ist in der Reformation aufgerichtet? Antwort: die Heilige Schrift. Also bekommt der Maler den Auftrag, fein säuberlich die Heilige Schrift aufzumalen, auf die Altartafeln, so daß die Gemeinde im Gotteshaus jetzt vor ihr zu stehen kommt.

Natürlich mußte eine Auswahl getroffen werden. Was waren die Wortlaute, die für die ganze Heilige Schrift standen? Links und rechts wurden auf die Seitentafeln »Die zehen Gebot« aufgemalt: »1 du solt nit ... 2 du solt ... 3 du solt ...«. Nach dem 10. Gebot die Jahreszahl 1537. Auf der Mitteltafel des Altars steht: *Der Her Jesus in der nacht da er verrathen ward ...*, die Einsetzungsworte des Abendmahls.

Wer immer diese Idee zuerst gehabt haben mag¹⁸ – ich halte sie für glänzend. Mir jedenfalls ist viel daran aufgegangen. Durch die Schrift

17 Den Hauptgedanken dieses Abschnitts habe ich im Vorgriff auf diese Arbeit in einem Vortrag entwickelt: *Chr. Bizer*, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik. Eine Rede, in: *W. Bergau u.a.* (Hg.), *AevRu* (H) 49, Hannover (Landeskirchenamt) 1992, 7-22, Nachdruck in: *ForR* 1992. Die Abbildung des Altars im Katalog: Martin Luther und die Reformation in Deutschland. Ausstellung zum 500. Geburtstag Martin Luthers, veranstaltet vom Germanischen Nationalmuseum Nürnberg in Zusammenarbeit mit dem Verein für Reformationsgeschichte, Frankfurt/M. 1983, Nr. 540, 402f; *H. Belting*, Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München 1990, Abb. 280, 514.

18 Schriftaltäre bilden einen verbreiteten Typus. Ein repräsentatives Exemplar in der Ludgerikirche zu Norden hat 1582 einen früheren Schnitzaltar ersetzt und ist seinerseits 1785 durch barocke Tafelbilder übermalt worden. Vgl. *Ev.-luth. Kirchengemeinde Norden* (Hg.), Festschrift zur Wiedereinweihung der restaurierten Ludgerikirche, o.O. (Norden), o.J. (1985/86).

auf dem Retabel ist die Heilige Schrift tatsächlich »aufgerichtet«, als Vertikale bildet sie den Abschluß des Chores, hinter dem für die zum Gebet aufgestandene Gemeinde der Himmel Gottes beginnt. Wird der geschriebene Wortlaut als heiliger wahrgenommen, spricht durch ihn der ewige Gott; der Altar ist ein Transparent, ein »Transloquent«, durch das sich der Himmel »in der Kirche« präsent macht. In ihrer Schriftgestalt klingen die Worte »vom Himmel hoch ... her« und schaffen damit die religiöse Erstreckung Himmel – Erde – Kirche; Gott – Gemeinde – Seele.

Ist diese Dimension einmal aufgebaut und in öffentlicher Begehung institutionalisiert, kann sie durch den unterrichtlichen oder privaten Gebrauch jeweils wieder aufgetan werden. Nicht aber umgekehrt – der lehrhaft-unterrichtliche, der privat-individuelle, der vernünftig-konstruierende Gebrauch bringt von sich aus diese religiöse Dimension nicht zuwege. Ist diese gottesdienstlich-religiöse Struktur als Achse einer Unterrichtstheologie einmal verspielt, sind die katechetischen Vermittlungsprobleme von Orthodoxie, Pietismus und Rationalismus nur noch im Notbehelf lösbar.

Nicht von ungefähr läßt der Altar die 10 Gebote und die Einsetzungsworte sprechen, die Heilige Schrift als Gesetz und Evangelium. *Gesetz* – der Redegestus der heiligen Forderung, in der der sprechende Gott die ihn Lasternden und die Ehe Brechenden, die ihre Eltern Entehrenden und die falsches Zeugnis Redenden durch sein Gesetz finden läßt und sie vor sein Angesicht stellt, weil sie die Heiligkeit der Lebensgrundlagen antasten. *Evangelium* – die heilige Geschichte vergegenwärtigt sich zeitüberspannend im Jetzt der zitierten Worte, in deren sprachlichem Vollzug sich der Erlöser zur leibhaftigen Aufnahme anbietet: Trincket alle daraus das ist mein blut des neuen testaments ...¹⁹; der Redegestus des Angebots: hier, für dich. Der Altar sieht in diesen beiden Redegesten Gottes die theologisch veranschlagte und praktisch eingelöste Perspektive. Diese Perspektive ist die religiöse Voraussetzung dafür, daß die Heilige Schrift in heiligen Gebrauch genommen wird.

Was in der Kirche gepredigt wird, ist von der Kanzel herab, parallel zur »Sprechrichtung« des Altars zur versammelten Gemeinde hin gesprochen. Es bewegt sich in der vom Altar vorgegebenen Struktur. Die Predigtperikopen spannen sich, während sie verlesen werden, gleichsam wie eine Folie über die Altarschrift und legen sich auf die beiden Redegesten Gottes fest. Sie lassen den in den Kirchenraum hereinsprechenden Gott auch in der Konkretion ihrer Wortlaute gegenwärtig werden, in natürlicher, ungestelzter individueller Rede, wie die Reformation nicht aufhört einzuschärfen.

Der Ertrag: Die Heilige Schrift ist in diesem theologischen Modell *als von sich aus verlautend gedacht. Sie klingt von Ewigkeit zu Ewigkeit.* Der Gottesdienst ist eine Veranstaltung, die das von Gott her ständig Verlautende für Leute an einem bestimmten Ort und in einer bestimm-

19 Vgl. bei Josuttis (Anm. 9) das Kapitel Essen (247ff).

ten Zeit, in einer bestimmten Sprache hörbar macht. Er schaltet sich in ein Geschehen ein, das nach den religiösen Voraussetzungen vom Himmel und seinen Engeln her vor sich geht.

Diese theologisch veranschlagte Heiligkeit wird praktisch in einem Vollzug gestalteter Sprache eingeholt, die sich innerhalb einer Struktur bewegt, die der Epiphanie, ich sage reformatorisch: der Lautwerdung Gottes in gegenwärtiger Konkretion durch die Heilige Schrift Formen bereitstellt. Ein Unterricht in christlicher evangelischer Religion bezieht die Tiefe des Raumes, die die heiligen Wortlaute mit sich führen, in die unterrichtlichen Rekonstruktionen ein. Er schlüsselt den Vorgang auf, in dem – von diesen namhaft gemachten Voraussetzungen aus – an der Heiligen Schrift konkrete Gestaltungen möglicher Lautwerdung Gottes, aus der Weite des Himmels, in normaler Sprache, aufgebaut werden. Er gibt diesen Vorgang für kreative Erprobung und reflektierte Erfahrungen der Lernenden frei: eine *institutio christianae religionis*.

5.3 Erfahrungsbezogene Auslegung

In späten Nachwirkungen hat der hermeneutische Unterricht eine Fülle von Auslegungsmethoden zu biblischen Texten freigesetzt bzw. den Boden dafür bereitet, daß sie aus anderen Kontexten rezipiert werden konnten²⁰: tiefenpsychologische und interaktionale, materialistische und feministische, lateinamerikanische und jüdische Auslegung; aus anderen Gliederungsschemata: Meditation, Symboldidaktik, Bibliodrama... Die Verfahren wurden nicht auf dem Boden der Schule entwickelt, werden aber auch in ihr zögerlich-selektiv erprobt.

Das Grundscheema: Der Bibeltext bewegt sich im Zirkel von einer Ausgangsgestalt zu pluralen Gestaltungen seiner Auslegung. Er nimmt im Prozeß auf dem Weg zu seinen Auslegungen menschliche Erfahrung auf, die sich an ihm artikuliert: individuell, politisch-sozial, ästhetisch. Weil es dabei auch um religiöse Erfahrung geht, bewähren sich *biblische* Texte wie von selbst. Aber auch griechische Mythen und expressionistische Bilder, afrikanische Musik und westeuropäische Angstträume können in den Auslegungszirkel eingehen. Genaugogut können sie aber auch selber, in dialektischer Umspannung zu anderer Qualität, zur tragenden Voraussetzung werden. Der Bibeltext ist hier als Angebot verstanden, als ein ›Medium‹ der Erfahrung neben anderen. Wenn sich Gott dabei erschließt, dann als ›Gotteserfahrung‹. Wenn Gott auch jenseits der Erfahrung Gott sein sollte, dann muß sich das in der Erfahrung manifestieren.

In diese Landkarte hat der bisherige Gedankengang – von einer evangelisch-theologischen Position aus – die Heilige Schrift eingezeichnet. Ohne Interesse an Ausgrenzungen versuchte er den Horizont zu eröff-

20 Vgl. neben den Beiträgen zur Didaktik der Bibel in diesem Band den Literaturbericht von K. Wegenast, Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 127-152; K. Petzold, Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht. Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen, Europ. Hochschulschriften Reihe 11 Pädagogik, Bd. 420, Frankfurt/M. u.a. 1989; H.K. Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991.

nen, der sich auftut, wenn die Bibel in ihrer Qualität als Heilige Schrift des evangelischen Gottesdienstes beim Wort genommen ist. Dabei hat sich ein Begründungszusammenhang dafür entwickelt, warum und in welcher Gestalt die Bibel in einem bestimmten Kontext als Ausgangs- und Auslegungsgestalt überhaupt angesetzt werden muß.

Dieser Begründungszusammenhang läßt die Verwendung der Bibel in der erfahrungsbezogenen Auslegung z.T. in einem neuen Rahmen sehen. Die Tendenz, sich von Methoden her zu verstehen, die parataktisch nebeneinanderlaufen (»Wege lebendiger Bibelauslegung«), zeigt schon für sich, daß ein organisierendes theologisches Zentrum selten mitgedacht ist.

Die breit eingebrachte Erfahrung ist faktisch auf zu gestaltende Begehungen aus, in die sich die Subjektivität auf dem Weg zur Selbstverständigung einbringt und feiert²¹: Liturgie im weiten, von mir gemeinten Verständnis, die eine Form für das Hervortreten des im Text angelegten tragenden und sich verbindlich machenden Heiligen bereitstellt. Die Ritualität eines Gruppengesprächs, das darauf aus ist, daß sich Verbindendes einstellt; die sich ihrer Positionalität bewußt werdende Erfahrungsaussage; das Bibliodrama, das psychologisch reflektiert in ein heiliges Spiel einbezieht...

Die Liturgien eröffnen auf dem Weg zu ihrer Gestaltung die im Wortlaut des Bibeltextes angelegten Raumdimensionen und lassen sie in psychische Binnenstruktur umsetzen. Dem Ziel, Welt- und Selbsterfahrung möglichst unzensiert kommen zu lassen, entspricht die Universalität des biblisch-theologisch angesetzten Gottes, der seine Macht an der ganzen Schöpfung erweist und dessen Hervortreten implizit, besser aber explizit, wiederum Zielhorizont der Auslegung ist.

In dieser Perspektive wird die Kontinuität der neuen Methoden mit der älteren Bibelauslegung in der Schule deutlich. Die Lehrererzählung einer biblischen Geschichte hatte sich noch in den fünfziger Jahren als eine Schul-Liturgie entfaltet. Das gemalte Schülerbild war die Eintragung eigener Möglichkeiten in den unterrichtlichen Auslegungsprozeß. Auch das Singen in der früheren Volksschule war eine Begehung, in der sich das Gesungene als wirklichkeitsetzend und tragend einstellen konnte. Das Selbstverständnis der damaligen Schule sicherte die Rahmenbedingungen der Liturgien, die mit diesem Selbstverständnis dann aber auch fallen mußten. Die erfahrungsbezogenen Auslegungen sind deshalb höchster Aufmerksamkeit wert, weil sie unter den gegenwärtigen Bedingungen faktisch Liturgien entwerfen, die sich – nun aber von allen Beteiligten her – in offenen Arbeitsgängen für die Weite der

21 Vgl. aus der Literatur zum Konfirmandenunterricht etwa W. Grüb, *Liturgie des Lebens. Überlegungen zur Darstellung von Religion im Konfirmandenunterricht*, PTh 77 (1988) 319-334; Chr. Bizer, *Kirche – Katechismus – Unterrichtsvertrag. Perspektiven einer Theorie des kirchlichen Unterrichts*, EvErz 42 (1990) 533-546; U. Fischer, *Konfirmanden gestalten Gottesdienst. 30 Beispiele für die Praxis*, Stuttgart 1991.

Erfahrungen offenhalten. Freilich werden diese Arbeitsgänge die veranschlagten Voraussetzungen in der Schule mehr und mehr aufdecken und bedenken. Begehungen, Liturgie in ihrer Struktur erfassen und an der Heiligen Schrift gestalten heißt, sich im Proberaum des Lernens *potentialiter* auf ein mögliches Hervortreten des heiligen Gottes einzulassen, der sich in gnädiger Verhüllung durch menschlich-gesprochene Sprache als der Kommende zu erfahren gibt. Die unterrichtliche Frage nach der Ausführung von angemessenen Wortlauten Heiliger Schrift ist der Schlüssel für die didaktische Vermittlung von Lebenswelt und evangelisch-christlicher Religion. Sie entbindet im Unterricht Fragen nach elementarer Theologie, sobald gemeinsam zu klären ist, was Kopf, Herz und Hand an der Heiligen Schrift erproben.

Abstract

Many new methods try to open up the bible for experience and interaction. Hesitatingly religious education takes part, too. The author asks how the bible is used didactically. He allures into trains of thought which, in lutheran tradition, develops the value of the holy book for the present religious education in public schools: the holy book was written with the intention to reveal the holy god in services.

The thesis: lessons in protestant religion start to make words of the holy book experienceable in plays. The plays are not only developed by the students but also liturgically »celebrated« in school and responsively reflected upon. These processes include the everyday experience of the students and the presuppositions and contents of living protestant religion. They open up the christian religion for vividness and experience. They can be compared with other religious acts and therefore enable the protestant christianity to stand the multicultural conditions of present schools.

(Translated by Michael Carl)

2.2 Artikel

2.2.2

Horst Klaus Berg

Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bibellektüre¹

1 Muß das »Evangelium von der Rettung« gerettet werden?

»Ein Jahr mit der Bibel« ist für 1992 ausgerufen – andere solcher Jahre fallen mir ein: Jahr des Baums – Jahr des Behinderten – Jahr des Kindes ...

Immer geht es darum, daß etwas, was nicht genug Aufmerksamkeit findet oder gefährdet ist, wieder mehr beachtet, vor dem Vergessen gerettet werden soll. Merkwürdig: Die »Gute Nachricht für alle« muß nachdrücklich erinnert werden, das »Evangelium von der Rettung« (Eph 1,13) muß nun anscheinend selbst gerettet werden. Diese Ungeheimheiten machen bewußt, was jeder weiß: Die Bibel ist aus dem Leben der meisten Zeitgenossen verschwunden – allenfalls ist aus dem Feuer des göttlichen Wortes die Warmhalteplatte bürgerlich-religiöser Behaglichkeit geworden.

Sicher lassen sich viele Ursachen für diese Auszehrung benennen – und keine greift für sich allein. Einige scheinen mir besonders gewichtig:

a) Die Wahrnehmungsfähigkeit nimmt rapide ab

Zunächst einmal ist die allgemeine Abnahme der Wahrnehmungsfähigkeit zu bedenken. Die ständige Überflutung mit starken Reizen hat dazu geführt, daß das Vermögen, etwas aufmerksam in Ruhe aufzunehmen, bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen zunehmend verkümmert. Flüchtige, gedankenlose Wahrnehmung ist die Folge dieser Überflutung. Das zeigt sich beispielsweise an der wachsenden Unfähigkeit jüngerer Kinder, einer Erzählung gesammelt zuzuhören. Auch die Informationsfülle ist in diesem Zusammenhang anzu-

¹ Die folgenden Erwägungen und Hinweise basieren auf meinem Buch: H.K. Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, Stuttgart/München

² 1992. Im Hauptteil des Buchs habe ich 13 hermeneutische Konzepte dargestellt und anhand von exemplarischen biblischen Texten auf ihre Plausibilität und Reichweite hin untersucht; darunter sind auch die in diesem Aufsatz genannten Konzepte wie Historisch-Kritische Exegese, Ursprungsgeschichtliche Interpretation, Interaktionale Auslegung, Hermeneutik der Relectura usw.

sprechen. Die große Menge von Nachrichten, Mitteilungen, Forderungen, die angeboten werden, ist nicht mehr gründlich wahrzunehmen, sondern nur noch im Sinn der Datenverarbeitung zu bewältigen: schnell entziffern, arbeitsökonomisch effektiv einordnen, für zügigen Abruf präparieren.

Defizite zeigen sich mit Sicherheit im Blick auf die Selbstwahrnehmung: Wer ständig durch hektische Fremd-Reize für kurze Zeit stimuliert wird, kann kaum noch bei sich selbst sein. Wie soll ihn dann die biblische Überlieferung ansprechen, die ihn zum Nachdenken über Leben und Glauben einladen will?

Dazu kommt der rasch zunehmende Sprachverfall: Viele wichtige Informationen erreichen uns nicht mehr über das gelesene oder gehörte Wort, sondern über das Bild – der steigende Fernsehkonsum hat die Wahrnehmungsgewohnheiten radikal verändert. Das hat Konsequenzen für das Christentum als »Buchreligion«! Nicht nur die Kenntnis der biblischen Inhalte nimmt ab, sondern vor allem auch die Fähigkeit, die Sprache der Überlieferung aufzunehmen.

b) Die Bibel ist einem raschen Relevanzverlust ausgesetzt

Auch vom einst vitalen Kerygma der Bibel ist nicht viel geblieben. Viele Zeitgenossen erreicht die biblische Rede eigentlich nur als Konserve von Vergangenen, die heute noch Geltung beansprucht, ohne daß sie dem Anspruch noch erkennbar gerecht wird. Die biblische Überlieferung kommt nicht mehr als Nachricht an, die Neues mitteilt, etwas bewirkt und verändert – und darum wird sie auch nicht mehr als relevant, als lebensbedeutend und lebensbestimmend erfahren und akzeptiert.

Der Neutestamentler Klaus Berger² spricht in diesem Zusammenhang von »Evidenzerfahrung«. Evidenz ist gegeben, wenn etwas unmittelbar einleuchtet – auch in der Korrespondenz zwischen biblischem Text und heutigem Leser. Diese Korrespondenz aber ist kaum noch gegeben – zumindest dann nicht, wenn es um Menschen geht, die den Kirchen und ihren Traditionen entfremdet sind. Da stellt sich zunächst einmal als Barriere das antike Weltbild auf: Es ist unvereinbar mit dem Denken der Neuzeit. Wenn vielen Zeitgenossen »Glauben« nur als Forderung begegnet, Vorstellungen und Ereignisse für »wahr« zu halten, die sie in die neuzeitliche Weltsicht nicht integrieren können, wird sich eine Evidenzerfahrung kaum einstellen. Aber der Evidenzverlust greift noch viel tiefer, denn »die biblischen Texte setzen eine Reihe von Erfahrungen voraus, die die Menschen heute nicht mehr zu haben meinen: Gott als Person, Sünde, Gnade, Vergebung.«³

Ohne Zweifel ist diese Analyse zutreffend: Wer quält sich heute noch mit der Frage, die Luther bedrängte: »Wie kriege ich einen gnädigen Gott?«? Aber ist mit dem Verschwinden dieses Sündenbewußtseins auch die entsprechende Existenzerfahrung zerfallen? Wer heute von ständigen Bedrohungen durch ausufernden Straßenverkehr, atomare Umweltverseuchung und scheinbar ausgeweglosen Zwängen bedrängt ist,

2 K. Berger, Exegese des Neuen Testaments. Neue Wege vom Text zur Auslegung (UTB 658), Heidelberg 1977.

3 Ebd., 245.

fragt sich vielleicht: »Wie kann es dazu kommen, daß das Leben mir auch nur ansatzweise gelingt?«

c) *Die Bibel erleidet einen tiefgreifenden Wirkungsverlust*

Der eigenartige Wirkungsverlust der biblischen Überlieferung ist wohl vor allem auch durch ihren kirchlich-bürgerlichen Gebrauch bedingt. Immer die gleichen Texte ziehen vorüber: als Perikopen im Gottesdienst, als portionierte Abschnitte in der kirchlichen Lesung, als vorgeschriebene Stoffe im Religionsunterricht. Dabei geht das neugierige, genaue Lesen verloren, die Texte werden nur noch in gewohnte Wahrnehmungsmuster eingepaßt. Ruhigstellung der Texte und Leser ist die Folge. Schwerwiegender noch ist die allgemeine Benutzung der alt- und neutestamentlichen Tradition zum privat-erbaulichen Zweck. Ein solches folgenloses, alltagsloses, bloß rituelles Wiederholen der überlieferten Worte verdeckt, ja verfehlt ihre Botschaft. Denn von Anfang an stand die biblische Botschaft im Widerspruch zu den Gesetzen dieser Welt. In diesem Sinn hat der Schweizer Bibeltheologe Theophil Vogt⁴ die These formuliert: Biblische Texte sind immer auch Gegen-Texte zu unseren gewohnten Erfahrungen, stellen unseren selbstverständlich akzeptierten Sichtweisen und Verhaltensmustern Gegen-Welten in den Weg, die kritisch in Frage stellen und befreien. Diese revolutionäre Dimension ist weithin verlorengegangen, die Bibel ist ins Reservat binnenkirchlicher Praxis und behaglicher Bürgerlichkeit geraten.

d) *Herkömmliche Auslegungswege reichen nicht mehr aus*

Für den Wirkungsverlust der Bibel ist nicht nur ihre Benutzungsanwendung verantwortlich zu machen, sondern ebenso ihre Auslegungspraxis. Sie ist weithin durch einen hermeneutischen Ansatz bestimmt, der als Historisch-Kritische Methode bezeichnet wird. Sie dominiert die Ausbildung von Theologen und Religionspädagogen, sie prägt weithin die exegetische Literatur und die praxisbezogenen Handreichungen. Um die Geltung und Reichweite der Historisch-Kritischen Methode ist in den letzten Jahren eine teilweise recht lautstarke Debatte geführt worden, vor allem im Zusammenhang mit der von *Eugen Drewermann* vertretenen Form der Tiefenpsychologischen Auslegung.

Einige kritische Beobachtungen scheinen mir besonders gewichtig:

- Die Historisch-Kritische Exegese stellt den Text auf Distanz zum heutigen Leser. Das ist einerseits notwendig, um den Text vor Willkür und Projektion zu schützen. Aber die Entfernung kann die Überlieferung um die Chance bringen, zur An-Rede an den heutigen Leser zu werden; Distanzierung, auf Dauer gestellt, kann eine »Zuschauerhermeneutik« (Walter Wink) verfestigen.
- Die Historisch-Kritische Auslegung basiert letztlich auf der Annahme, die »Sinnbestimmung« eines Textes sei methodisch herstellbar. Insbesondere die Arbeit an den

4 Th. Vogt, *Bibelarbeit*, Stuttgart 1985.

vorliterarischen und literarischen Stufen eines Textes (Analyse der innertextlichen Diachronie) kann darauf zielen, eine bestimmte Schicht als »ursprünglich« und damit maßgeblich zu bestimmen und alle anderen Elemente als Erweiterungen oder Überlagerungen zu kennzeichnen: Exegese orientiert sich in diesem Denkmodell am Muster der archäologischen Grabung.

– Historisch-Kritische Auslegung neigt dazu, die »Aussage« eines Textes in Begriffen und Sätzen festzumachen. Diese eindimensionale Begrifflichkeit droht die geschichtliche Dynamik der Überlieferung auszutrocknen; denn biblische Texte bringen Zusagen der Befreiung zur Sprache, erzählen von Erfahrungen mit Gott, stoßen Veränderungen an.

Insgesamt zeigt sich in der Historisch-Kritischen Exegese, die doch einmal als Befreiung der Schrift von kirchlich-dogmatischer Bevormundung begann, eine Tendenz, Texte als Objekte zu betrachten, die man bearbeiten, festlegen, über die man verfügen kann.

Die differenzierte Methodik der Historisch-Kritischen Auslegung wirkt außerdem einschüchternd: Viele Christen fühlen sich dem Spezialistentum der gelehrten Ausleger unterworfen, ohne deren Wissen scheinbar ein sachgemäßes Verstehen der Überlieferung ausgeschlossen ist.

e) Auch für Schüler ist die Bibel uninteressant geworden

Daß die Bibel ein unbeliebtes Unterrichtsthema ist, weiß jeder Lehrer. Um diese Erfahrung etwas differenzierter und begründeter aufarbeiten zu können, habe ich im Frühjahr 1990 eine breite Untersuchung zu Einstellungen von Schülern zur Bibel durchgeführt (ca. 2000 Schüler der Sekundarstufe I in Oberschwaben, ca. 5000 Berufsschüler beider Konfessionen in Baden-Württemberg⁵; die Untersuchung stützte sich methodisch auf eine Befragung von Bröking-Bortfeld⁶).

Einige Ergebnisse sind besonders signifikant:

Zunächst einmal der Wissensstand: Die Bibel-Kenntnis der Schüler ist in der Regel recht dürftig; und wenn etwas abrufbar ist, zeigt sich leider nicht selten »ein Trümmerfeld ungeordneter, falscher und existentiell völlig bedeutungsloser biblisch-christlicher Überlieferungselemente in den Köpfen von Schülern«, wie ein Religionspädagoge bereits vor über 15 Jahren bemerkte⁷.

Das muß zu denken geben! Denn es deutet darauf hin, daß die biblische Überlieferung nirgendwo einen »Sitz im Leben« der Schüler hat, keinen Ort, an dem sie ihre Erfahrung trifft, Lebensorientierung für sie gewinnt.

Bei den befragten Schülern nimmt die Bibel also keine zentrale Funktion bei der Deutung und Verarbeitung der eigenen Wirklichkeit wahr. Die erste Diagnose lautet daher: Die Bibel leidet bei Schülern weithin unter akutem *Realitäts-* und damit *Erfahrungsverlust*. Ein zweites wichtiges Ergebnis der Untersuchung: Die Bibel wird da für die Schüler interessant und relevant, wo sie sich mit grundlegenden, ihnen wichtigen Themen wie »Frieden, Gerechtigkeit und Befreiung« verbindet. Diese Beobachtung können wir auch umkehren und schließen: Wo Schüler sich durch die Beschäftigung mit der Bibel gelang-

5 H.K. Berg, Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler? Ergebnisse einer Umfrage, ru 19 (1989) 93-96.

6 M. Bröking-Bortfeld, Schüler und Bibel, Rph 13 (1984).

7 V. Schmid, Biblisch-theologische Tradition im Bewußtsein von Schülern einer 4. Klasse aus Hamburg-Wilhelmsburg, ru 4 (1974) 165-173.

weilt fühlen – und das ist ja leider weithin der Fall! –, vermissen sie eine lebensrelevante Perspektive. Die Diagnose ist daher zu ergänzen: Die Bibel leidet bei Schülern weithin unter *akutem Relevanzverlust*.

Das dritte Ergebnis: Die genannten Themen sind für die befragten Schüler nicht abstrakte Begriffe oder unverbindliche Unterrichtsinhalte, sondern sie nehmen sie als Impulse zur realen Veränderung von Verhältnissen wahr, die Frieden, Gerechtigkeit und Befreiung verhindern. Sie kennen und anerkennen aber nur wenige Christen, die diese Impulse in praktischer Arbeit aufgreifen; diese Kritik äußern sie vor allem gegenüber kirchlichen Institutionen. Damit kommt es zu einem weiteren Defizit: Die Bibel leidet bei Schülern weithin unter *akutem Wirkungsverlust*.

Die Beobachtungen bei Erwachsenen und Jugendlichen sind also weithin deckungsgleich – und gleich deprimierend!

2 Aber es gibt auch andere Beobachtungen

Hier ist zunächst einmal an die neue Bibel-Praxis in den Gemeinden der Dritten Welt zu denken. Vor allem in Lateinamerika kam es in den letzten Jahren zu einer erstaunlichen Neubelebung der Bibellektüre. »Relectura«, Neu-Lesen nennen sie diesen Umgang mit der Schrift.⁸ Was ist Besonderes daran?

In diesen Gemeinden werden die Bibeltexte in einem Kontext von Berichten über das Elend der Campesinos, von Gesprächsimpulsen, Gebeten und Liedern aufgenommen. Die Armen nehmen in der Hör- und Solidargemeinschaft die biblische Überlieferung als das Buch der Befreiung in Gebrauch, das für sie geschrieben wurde: »... denn ihnen gehört das Reich Gottes!« (Mt 5,3). In einem spannungsvollen Geflecht von Situation und Tradition, von Reflexion und Kontemplation, von Anbetung und Aktion bekommen in diesen Gemeinden die oft abgenutzten Texte eine überraschend neue lebensbezogene Qualität. Hermeneutisch ist an der Relectura bedeutsam, daß grundsätzlich der erste Schritt der Auslegung (»acto primo«) die gegenwärtige Lebenspraxis ist; in einem zweiten Schritt (»acto segundo«) deutet die Gemeinde die Schrift; Auslegung ist also keine theoretische oder nur auf die Binnenwelt des Glaubens ausgerichtete Tätigkeit, sondern zielt auf eine Veränderung solcher Lebensverhältnisse, die den vom Evangelium gezeigten und ausgerufenen humanen Lebensmöglichkeiten widersprechen.

Aber auch hierzulande gibt es 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.

⁸ H. Goldstein, Die Bibel als Buch des Volkes, in: W. Langer (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München 1987, 115-119; U. Schoenborn, »Das universale Wort spricht nur Dialekt«. Skizze einer lateinamerikanischen Hermeneutik, in: Ders., Gekreuzigt im Leiden der Armen. Beiträge zu einer kontextuellen Theologie in Brasilien, Mettingen 1987, 109-143.

Starke Zustimmung hat auch die erfahrungsbezogene Bibelarbeit in Gruppen gefunden, die seit einigen Jahren in Gang gekommen ist – auch als »Interaktionale Bibelarbeit« bekannt (nähere Hinweise s.u.). 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.

Wer heute die Bibel liest, will keine Buchstaben lesen, die ihm Aufschluß über vergangene Glaubensweisen geben, er will eine Stimme hören, die ihn anspricht, zum Hören herausfordert, zur Neuorientierung ruft. Martin Buber formulierte das so: »Es gilt nicht eine ›Rückkehr zur Bibel‹... Meinen wir ein Buch? Wir meinen die Stimme. Meinen wir, daß man lesen lernen soll? Wir meinen, daß man hören soll. Kein anderes Zurück als das der Umkehr, die uns um die eigene Achse dreht, bis wir nicht etwa auf eine frühere Strecke unsres Wegs, sondern auf den Weg geraten, wo die Stimme zu hören ist.«⁹

Die knappen Andeutungen über neue Auslegungsansätze spiegeln natürlich noch einmal den Erfahrungs- und Relevanzverlust, dem die Bibel in den gebräuchlichen Umgangsformen ausgesetzt ist, aber sie geben in meiner Sicht auch die Richtung an, in der nach neuen Wegen zu suchen ist. Die Krise des biblischen Unterrichts, die die Krise der Bibelrezeption in der Gegenwart spiegelt, ist nicht zuerst unterrichtsmethodisch anzugehen, sondern hermeneutisch. Zu fragen ist nicht zuerst nach verbesserten Vermittlungstechniken, sondern danach, wie die Bibel wieder als »Lebenswort« (Luther) verstanden und aufgenommen werden kann. Als Leitbegriff hierfür bietet sich »Erfahrung« an; sie ist neu und verstärkt in die Auslegung biblischer Texte einzubeziehen. In den meisten neu gefundenen Konzepten wird sie unter einem doppelten Aspekt wirksam:

- Die Exegese geht von erfahrener Lebenspraxis aus und zielt auf ihre Veränderung;
- Subjekt der Auslegung ist die Hör- und Solidargemeinschaft der Betroffenen.

9 M. Buber, Der Mensch von heute und die jüdische Bibel, in: M. Buber und F. Rosenzweig, Die Schrift und ihre Verdeutschung (1936); zitiert aus: M. Buber, Werke, Bd. 2, München/Heidelberg 1964, 849-869.

3 Orientierung an der Überlieferung

»Erfahrung« ist eine formale Kategorie, die mit sehr unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden kann. Darum müssen inhaltliche Aspekte hinzukommen. Sie sind in der biblischen Überlieferung selbst zu suchen.

a) *Grundbescheide als »heilsgeschichtliche Abbreviaturen«*

Gefragt ist nach den zentralen Aussagen der Schrift. Das ist ein nicht unproblematisches Vorhaben; denn allzuleicht verkürzt sich die Lebendigkeit der Überlieferung zu einer Liste abstrakter Begriffe. Dennoch sind solche Konzentrationsversuche unabdingbar, um eine Zersplitterung der biblischen Inhalte und eine fast grenzenlose Beliebigkeit der Interpretation zu vermeiden.

Um der Gefahr der Austrocknung der Überlieferung zu entgehen, suche ich nicht nach Grundbegriffen, sondern nach zentralen Erzähl- und Handlungsmotiven, immer wieder erkennbaren Grundlinien im Alten und Neuen Testament. Der argentinische Alttestamentler J. Severino Croatto hat dafür den Ausdruck »kerygmatische Achsen« vorgeschlagen¹⁰; ich wähle – in Anlehnung an eine Formulierung von H. Gollwitzer – die Bezeichnung »Grundbescheide«¹¹; sie soll andeuten, daß es um den Versuch geht, fundamentale geschichtliche Erzähl- und Bekennnisszusammenhänge der Bibel in knappe Sätze zu verdichten.

Sechs solcher Grundbescheide habe ich formuliert:

- Gott schafft Leben (Schöpfung);
- Gott stiftet Gemeinschaft (Gemeinschaft; Partnerschaft; Ökumene);
- Gott leidet mit und an seinem Volk (Leiden und Leidenschaft);
- Gott befreit die Unterdrückten (Befreiung);
- Gott gibt seinen Geist (Heiliger Geist und Begeisterung);
- Gott herrscht in Ewigkeit (Gottes Herrschaft; Schalom).

b) *Die Bibel als zu-sprechende Rede*

Die Bibel selbst versteht sich als be-treffende Rede. Immer ist sie darauf aus, den Hörer/Leser in seiner jeweiligen Zeit und Lebenssituation anzusprechen, ihm neue Lebensmöglichkeiten zuzusprechen.

Die Überlieferungen des Alten und Neuen Testaments künden keine übergeschichtlichen Wahrheiten in abstrakten Sätzen, sondern sprechen immer in konkrete Situationen. Das führt einerseits zu einer historischen Bedingtheit der Texte: Sie sind aus dem Kontext ihrer jeweiligen Geschichte heraus zu verstehen. Es kommt zu unterschiedlichen, ja widersprüchlichen Sichtweisen auf die gleichen Gegenstände, wie Texte aus dem Pentateuch oder den synoptischen Evangelien aufs deutlichste belegen. Sie sperren sich gegen eine Harmonisierung oder Systematisierung, was bei Bibellesern immer wieder Verunsicherung und Abwehr auslöst. Andererseits bewirkt die Geschichtlichkeit der Über-

10 J.S. Croatto, Die Bibel gehört den Armen. Perspektiven einer befreiungstheologischen Hermeneutik (Ökumenische Existenz heute 5), München 1989, 64 (u.ö.).

11 Nähere Begründung und Entfaltung bei Berg, Wort (s.o. Anm. 1), 423ff.

lieferung eine starke Lebensbeziehung und Verbindlichkeit. Das gilt nicht nur für die historische Situation der Textproduktion, sondern auch für die heutige Rezeption. Erst geschichtlich geortete, »konkrete Wahrheit« macht betroffen, kann heute wieder verbindlich zur Sprache kommen.

Die sprachliche Ausformulierung der biblischen Überlieferung als An-Rede begegnet auf Schritt und Tritt: Die Erzählungen verwickeln den Leser/Hörer in das Geschehen, die Psalmen und die Gleichnisse geben ihm Sprache zum Bedenken von Lebenserfahrungen im Glauben, die prophetische Rede ruft zur Umkehr usw. Die Bibel bringt ihre Sache in einer Sprache auf den Weg, die die »Grenzen eindimensionalen Denkens«¹² überschreitet. Sie schwingt in mehreren Dimensionen der Wirklichkeit und spricht die Erfahrung des Lesers/Hörers auf verschiedenen Ebenen ganzheitlich an.

c) Die Bibel zielt auf humane Veränderung des Menschen und der Welt

Die Bibel erzählt von Gott mit der Absicht, die Menschen und die Welt so zu verändern, daß ein den guten Gaben Gottes gemäßes Leben möglich ist. Diese Dynamik gilt nicht nur für Überlieferungszusammenhänge, bei denen die kritisch-verändernde Stoßrichtung auf der Hand liegt, wie beispielsweise bei prophetischen Texten, sondern auch für Erzählungen. Dabei ist zu beachten, daß diese Impulse nicht als ethische Appelle zur eigenen Anstrengung zu verstehen sind; sie stellen die von Gott gewollte Wirklichkeit als Beispiele oder Anfänge gelebten neuen Lebens als »Verlockungsmodelle« (D. Sölle) vor und weisen in sie ein.

d) Die Bibel bringt ihre Sache gemeinschaftsbezogen zur Sprache

Die Texte des Alten und Neuen Testaments sprechen eigentlich nie den einzelnen an, sondern wenden sich immer an eine Gemeinschaft. Die Gemeinde ist primär der Adressat des Zuspruchs und der Ort der Antwort auf die Botschaft. Die Bibel selbst lädt in die Gemeinschaft der vom Wort Betroffenen ein und durchstößt damit die »Grenzen selbstbezogenen Kreisens« (H. Stock). Die Gemeinde ist prinzipiell Hör- und Solidargemeinschaft, in der der einzelne sich über den Sinn und die Tragweite der biblischen Anrede austauschen kann, in der er gegenseitige Unterstützung, Tröstung, Ermahnung und Orientierung erfährt.

Dieser kurze Überblick zeigt ganz überraschende Konvergenzen: *Erfahrungsbezug – Handlungsbezug – Gemeindebezug*, das sind immer wieder auftauchende Stichworte. Die heute gefundenen Neuansätze zum Verstehen der Bibel sind ganz offensichtlich auf Pfade gestoßen, auf denen die Überlieferung selbst ihre Sache schon immer auf den Weg bringt.

12 H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981, 27.

4 Erfahrungsbezogene Auslegung – ein integratives Konzept

Die neue Leitfrage der Auslegung muß heißen: Kann der heutige Bibelleser in den alten Texten noch Leben wahrnehmen: Angst und Hoffnung, Leidenschaft und Wut, Vertrauen und Hingabe, Zweifel und Glauben – Erfahrungen, die auch seine sind?

Es ist vor allem wichtig, daß Erfahrung nicht erst ins Spiel kommt, wenn die (Historisch-Kritische) Exegese abgeschlossen ist – etwa im Sinne der Überlegung, »was uns der Text heute zu sagen habe«. Erfahrung muß schon im Blick auf die Entstehung eines Textes bedacht werden, aber auch im Blick auf seine Geschichte in nachbiblischer Zeit und im Blick auf seine heutige Rezeption. Die Exegese muß also ihr traditionelles Arbeitsfeld beträchtlich erweitern.

In dieser Sicht erscheint ein Bibeltext als faszinierend-vielgestaltiges Gewebe – Text und Textil kommen ja sprachgeschichtlich aus der gleichen Wurzel – mit ganz unterschiedlichen Fäden, Farben, Strukturen: Erfahrungen, die hineinverwoben sind und zu Entdeckungen einladen. Es liegt auf der Hand, daß ein einziges hermeneutisches Konzept diese Vielfalt unmöglich ausschöpfen kann – es muß zu einem Zusammenspiel und zur Integration ganz unterschiedlicher Vorgehensweisen kommen.

Ich werde zu jedem der drei genannten Untersuchungsbereiche Textentstehung – nachbiblische Textgeschichte – heutiges Textverstehen exemplarisch einen hermeneutischen Ansatz vorstellen.

a) Erfahrung im Blick auf die Ursprungssituation eines Textes. Beispiel: Ursprungsgeschichtliche Auslegung

Dieser hermeneutische Ansatz verfolgt das Ziel, die geschichtlichen Verhältnisse zu klären, unter denen ein Bibeltext entstanden ist. Dabei soll nicht in erster Linie nach der Geschichte der religiösen Anschauungen oder der Glaubensauffassungen, sondern nach den realen Lebensverhältnissen gefragt werden; darum werden solche ursprungsgeschichtlichen auch als sozialgeschichtliche Bibelauslegungen bezeichnet. Für das Neue Testament hat vor allem G. Theißen diese Fragestellungen verfolgt¹³; viele Studien für das Alte und Neue Testament haben auch L. und W. Schottroff vorgelegt¹⁴.

13 G. Theißen, Soziologie der Jesusbewegung. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte des Urchristentums (Theologische Existenz heute 194), München 1977; ders., Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der Evangelien, Gütersloh 1974; ders., Lokalkolorit und Zeitgeschichte in den Evangelien. Ein Beitrag zur Geschichte der synoptischen Tradition (Novum Testamentum et Orbis Antiquus 8), Freiburg (Schweiz) / Göttingen 1989.

14 W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, Bd. 1: Altes Testament; Bd. 2: Neues Testament, München/Gelnhausen 1979; zuletzt: L. Schottroff, Befreiungserfahrungen. Studien zur Sozialgeschichte des Neuen Testaments (Theologische Bücherei 82), München 1990.

Das Interesse ist, die Produktionssituation eines Textes soweit zu erhellen, daß er als Antwort auf die »Provokation der Situation« kenntlich wird. Diese Fragestellung untersucht also die mögliche Funktion eines Textes in einer bestimmten geschichtlichen Konstellation; der Text wird als Dialog zwischen dem Produzenten (Sender) und Adressaten (Empfänger) aufgefaßt. Es kann erwartet werden, daß mit der Klärung der Produktionssituation auch die Bedeutung des Textes in der heutigen Rezeptionssituation klarer zu erkennen ist.

In der Ursprungsgeschichtlichen Hermeneutik wird also die Frage nach der Erfahrung vom heutigen Hörer/Leser weg in den Text bzw. seine Umwelt verlagert. Der Verstehensprozeß lebt von der Grundannahme, daß die Erfahrungen in der Ursprungssituation eines Textes und in der heutigen Rezeptionssituation gleiche Strukturen aufweisen und damit auch vergleichbar sind. Die für die Beschreibung der Ursprungssituation nötigen Informationen sind in der Regel den Texten nicht direkt zu entnehmen, sondern müssen aus verschiedenen historischen Quellen erschlossen werden.

Methodisch geht dies Konzept so vor, daß zunächst geschichtliche »Sprechzeiten« identifiziert werden. Diese Untersuchung setzt nicht beim Einzeltext ein, sondern fragt nach Anlässen in der Geschichte Israels und des Urchristentums, in denen besonders intensive Aktivitäten der Textproduktion zu beobachten sind (z.B. die Epoche der ersten Könige Israels als Sprechzeit für den »Jahwisten«; das 8./9. Jahrzehnt nach Chr. als Entstehungszeit der synoptischen Evangelien).

Sodann geht es um die Erschließung der Sprechzeiten als »ursprungsgeschichtliche Felder«. Es ist zu prüfen, welche Zustände, Entwicklungen oder Konflikte einen Autor in seinen Lebensverhältnissen zum »Sprechen« stimuliert, welche Ziele ihn geleitet haben könnten. Erst in einem dritten Schritt kann der Exeget dann einen Bibeltext ursprungsgeschichtlich untersuchen, d.h. differenziert nach seiner Funktion als »Antworttext« fragen.

In diesem Zusammenhang ist an das Konzept der »originalen Begegnung« zu erinnern, das der Erziehungswissenschaftler H. Roth bereits vor über 40 Jahren entwickelte.¹⁵ Roth sah als grundlegende Voraussetzung für eine interessiert lernende Auseinandersetzung mit einem Gegenstand die originale Begegnung: »Indem ich ... den Gegenstand wieder in seinen Werdensprozeß auflöse, schaffe ich ihm gegenüber wieder die ursprüngliche menschliche Situation und damit die vitale Interessiertheit, aus der er einst hervorgegangen ist.«

Andere hermeneutische Konzepte, die vor allem nach Erfahrung in der Ursprungssituation eines Textes fragen, sind:

- Materialistische Exegese;
- Existenziale Interpretation;
- Tiefenpsychologische Auslegung;
- Linguistische Exegese.

¹⁵ H. Roth, Die »originale Begegnung« als methodisches Prinzip, in: *Ders., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover ⁹1966, 109-117.

b) Erfahrung im Blick auf die nach-biblische Rezeptionsgeschichte eines Textes. Beispiel: Wirkungsgeschichtliche Auslegung

Die Wirkungsgeschichtliche Auslegung verfolgt die Spur eines Textes durch die nach-biblische Geschichte bis in die Gegenwart. Dabei soll nicht in erster Linie die theologisch-reflektierende Auseinandersetzung mit dem Text in Kommentaren usw. (»Auslegungsgeschichte«) verfolgt werden, sondern eher seine »Praxisgeschichte«. Leitfrage ist: Wer hat den Text in welcher Situation mit welcher Absicht verwendet? Diese Frage hat auch immer einen ideologiekritischen Aspekt; dann spitzt sich die Frage zu: Wozu wurden Bibeltexte benutzt bzw. mißbraucht? Dieser Arbeitsgang stellt fest, daß nicht nur bei der Entstehung eines Textes, sondern auch bei seinem Weg durch die Geschichte vor allem auch lebens- und erfahrungsbezogene Aspekte im Spiel waren.

Diese Erkenntnis fordert zur kritischen Einschätzung des eigenen hermeneutischen Standorts heraus. Der Ausleger lernt, nach den ihn bestimmenden Erfahrungen und Einflüssen zu fragen, seine leitenden Interessen offenzulegen und kritisch mit ihnen umzugehen.

Ich schlage vor, sich auf die Praxisgeschichte im religionspädagogischen Bereich zu konzentrieren; denn dieses Arbeitsfeld überblickt der Religionspädagoge am deutlichsten und kann die Ergebnisse reflektiert einschätzen. Hier sind vor allem Schulbücher, Katechismen, Lehrerhandreichungen, Lieder usw. zu untersuchen.

Bei der Wirkungsgeschichtlichen Arbeit könnte sich die Untersuchung an folgenden Leitfragen orientieren:

- Bei welchen Anlässen ist der Text verwendet worden?
- Welche Personen bzw. Gruppen haben den Text benutzt?
- Welche Interessen lassen sich erkennen?
- Welche Folgen löst dieser Gebrauch aus (z.B. Gehorsamsbereitschaft als »christliche Tugend«)?

Gerade die letzte Frage unterstreicht noch einmal die Bedeutung der Wirkungsgeschichtlichen Analyse für den Unterricht: Lehrer und Schüler können sensibler und selbstbewußter im Umgang mit biblischer Tradition werden, sie könnten nachdrücklicher nach dem kritischen Potential fragen, das die Texte bereithalten.

Andere hermeneutische Konzepte, die die Wirkungsgeschichten von Texten unter ideologiekritischem Aspekt untersuchen, sind:

- Feministische Exegese;
- Intertextuelle Hermeneutik.

c) Erfahrung im Blick auf die heutige Rezeptionssituation. Beispiel: Interaktionale Auslegung

Unter dem Stichwort der Interaktionalen Auslegung kommen einige hermeneutische Konzepte zusammen, die sich auf die Auseinandersetzung mit einem Bibeltext in einer Gesprächsgruppe konzentrieren.¹⁶

16 W. Wink, Bibelarbeit. Ein Praxisbuch für Theologen und Laien, Stuttgart 1982; Th.

Die Interaktionale Auslegung verbindet recht glücklich mehrere Aspekte von Erfahrung; sie kommen in den verschiedenen Schritten dieser Methode zur Geltung:

- In einem ersten Schritt geht es in der Regel um die Vor-Erfahrung der Teilnehmer im Blick auf biblische Texte; auch Unverständnis und Aversionen sollen möglichst rückhaltlos zur Sprache kommen; die Vor-Erfahrung ist der Ausgangspunkt für die weiteren Aktionen;
- im zweiten Schritt setzen sich die Teilnehmer mit dem »historischen Sinn« des Textes auseinander. Hier wird der Text auf Distanz zum heutigen Hörer/Leser gebracht, damit es nicht zu Projektionen der Vor-Erfahrungen kommt. Leitend ist auch hier die Frage nach den Erfahrungen, die vermutlich bei der Entstehung des Textes wirksam waren;
- der dritte Schritt bezieht sich auf die »Verleiblichung« des Textes in der Gruppe durch ganzheitliche Verfahren wie Tanz, bildnerisches Gestalten, Spiel usw. Intendiert ist die Ermöglichung neuer, lebensbezogener Erfahrungen mit dem Text; dabei sollten auch die Vor-Erfahrungen der Teilnehmer im Gruppengespräch aufgegriffen und verarbeitet werden.

Insgesamt kommt es im Rahmen dieses Konzepts zu einem intensiven Erfahrungsbezug; dabei ist der Erfahrungsaustausch in der Gruppe besonders fruchtbar.

Weitere hermeneutische Konzepte zu diesem Arbeitsbereich:

- Existenziale Interpretation;
- Tiefenpsychologische Auslegung;
- Materialistische Exegese;
- Feministische Auslegung;
- Hermeneutik der Verfremdung.

5 Konkretionen

Abschließend will ich einige Hinweise zur unterrichtlichen Konkretion der bisherigen Überlegungen vorlegen.

a) *Den Anfängergeist beachten*

Dieser dem ZEN entnommene Begriff regt an, einmal das Vorwissen über einen Text und die eingeführten Verstehenswege beiseite zu legen; in die gleiche Richtung zielt die Forderung des einfachen Lesens.

Im Blick auf die Texte intendiert dieser Vorschlag die Zurückdrängung historisierender und rationalisierender Sichtweisen. Er schließt sich nicht der modisch gewordenen Ablehnung der Historisch-Kritischen Exegese an, aber plädiert dafür, Texte nicht besserwisserisch zu »bearbeiten«, sondern sich ihnen in einer Haltung dessen zu nähern, der einem Gesprächspartner aufmerksam zuhört.

Im Unterricht verändert dieser Vorschlag die festgelegten Rollen: Der Lehrer ist nicht mehr der Experte, der alle Antworten schon weiß, eher der Vor-Frager der Klasse; jede Frage an den Text ist gleich wichtig und wird ernst genommen.

b) Die Bibel als Nachricht aufnehmen

Flüchtige, oberflächliche Wahrnehmung verhindert, daß die Bibel als »newspaper« erfaßt wird. Darum ist es wichtig, daß die Schüler (und Lehrer) wieder lernen, etwas mit Bedacht aufzunehmen. Ein wichtiger Grundsatz ist das Weg-Prinzip: Es wird absichtlich Distanz zwischen Text und Leser gelegt, er soll merken, daß er einen Weg zurücklegen muß, um sich einem Text zu nähern.

Vor allem Maßnahmen zur Verlangsamung des Wahrnehmungsprozesses eignen sich, um das Weg-Prinzip zu realisieren, z.B. das »schrittweise Lesen« oder die »Göttinger Stufentechnik« (schrittweises Lesen: Der Text wird in kleine Abschnitte gegliedert, die nacheinander bearbeitet werden; Göttinger Stufentechnik: Die Auseinandersetzung erfolgt in vier Schritten: Einfälle – Gefühle – Assoziationen – Zusammenfassung¹⁷).

Auch hier ist wieder von der Erziehungswissenschaft zu lernen. Mir fällt in diesem Zusammenhang ein, daß H. Rumpf als Grundprinzip der Didaktik Martin Wagenscheins die Langsamkeit erkannte; Langsamkeit ist wieder zu lernen – im Sinne von Intensität, Spürbarkeit der Gegenstände.¹⁸

c) Den Text nicht auf eine Aussage festlegen, sondern als Textur lesen

Zu den Merkmalen herkömmlicher Exegese gehört, daß sie einen Text auf eine zentrale Aussage festlegt – auch wenn sich die »Skopus-Methode« schon seit längerem aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis verabschiedet hat. Es ist nicht zu übersehen, daß das Beharren auf einer fixierbaren Mitte eines Textes den Ausleger letztlich zum Herrn des Textes macht, der festlegt, was der Text zu sagen hat. Damit aber wird seine Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit verengt, seine Lebendigkeit, die immer noch neue Offenbarungen bereithält, ruhiggestellt. Erfahrungsbezogene Lektüre nimmt den Text als Textur wahr, als ein Geflecht von Erfahrungen, Deutungen, Lebensentwürfen. Insbesondere die Linguistische Exegese ist hier von Nutzen: Sie leitet zur aufmerksamen Beachtung aller Züge eines Textes an, auch der oft übersehenen, scheinbar »nicht zum Kern gehörenden«. In der Auslegung – auch im Unterricht – käme es darauf an, solche Stränge aufzuspüren, ihnen geduldig und vorsichtig nachzugehen, die eigenen Erfahrungen einzubeziehen. So kann beispielsweise die Erzählung von Kain und Abel

17 Vgl. H. Barth und T. Schramm, *Selbsterfahrung mit der Bibel. Ein Schlüssel zum Leben und Verstehen*, München/Göttingen 1977.

18 H. Rumpf, Wagenschein, *Forum Pädagogik* 3/1990, 108-113.

(Gen 4,1-16) unter ganz neuer, lebensbezogener Perspektive verstanden werden, wenn sie in der Sicht der Eva gelesen wird: Was empfinden Eltern, wenn Kinder Leben zerstören? Wie gehen sie mit solchen Erfahrungen um?

Wer die mit diesem Ansatz verbundenen Chancen zu Neuentdeckungen wahrnehmen will, sollte auch bereit sein, die damit einhergehenden Probleme anzunehmen: Der Verzicht auf eine eindeutige »Aussage« eines Textes kann zunächst durchaus Verunsicherung, ja Angst auslösen.

d) Bibeltexte als Modelle und Inspiration gelingenden Lebens verstehen

Im Blick auf den Relevanz- und Wirkungsverlust, dem die Bibel bei Jugendlichen ausgesetzt ist, kommt es darauf an, in Texten Erfahrungen von Menschen zu entdecken, die ihr Leben im Glauben deuten und deren Leben gelingt, weil sie vom Glauben inspiriert sind.

Allerdings ist ein wichtiger hermeneutischer Grundsatz zu beachten: Die Bibel hält auf Lebensfragen heutiger Menschen nicht einfach Glaubensantworten bereit; oftmals stellt sie »Gegenwelten« vor Augen, Modelle gelungenen Lebens, die unsere eigenen Erfahrungen kritisch beleuchten und Neuanfänge anstoßen. Man wird nach Bibeltexten suchen, denen »die Kraft zum Aufsprengen verfestigter Situationen innewohnt«.¹⁹

Die hiermit angezielte »Umkehr zum Leben« wird freilich nur dann in Gang kommen, wenn der heutige Bibelleser die Überlieferung konkret »kontextorientiert« aufnimmt, d.h. sie im Kontext seiner praktischen Lebenserfahrungen zur Geltung kommen läßt; er muß lernen, »politische Erfahrungen als Schlüssel zu biblischen Texten«²⁰ kritisch zu reflektieren. Dies ist vor allem von der Relectura in Lateinamerika zu lernen, aber auch von Gruppen in der »Ersten Welt«, die biblische Überlieferung in praktisch-politischer Absicht gebrauchen. Hier kann der »Relevanzverlust«, dem die Bibel heute ausgesetzt ist, aufgefangen werden.

Unterrichtlich läßt sich dieses Konzept wohl am besten durch eine qualifizierte Verknüpfung biblischer und erfahrungsbezogener Themen einlösen; allerdings ist diese Aufgabe in den meisten Lehrplänen bisher nicht besonders einleuchtend realisiert.

e) Die Bibeltexte an Grundbescheiden ausrichten

Die Zerfaserung der biblischen Überlieferung in viele bedeutungslose Partikel, die in den Köpfen der Schüler stattfindet, läßt sich wohl am besten auffangen, wenn der biblische Unterricht die verschiedenen in den Lehrplänen vorgegebenen Texte auf wenige Grundlinien hin zen-

19 W. Langer (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München 1987, 215.

20 I. Baldermann, Engagement und Verstehen. Politische Erfahrungen als Schlüssel zu biblischen Texten, EvErz 36 (1984) 147-157.

triert. Diese hätten die Aufgabe, die Texte auszurichten wie ein Magnet die Eisenteilchen und den Schülern damit einleuchtend ihre Bedeutung und Intention aufzuzeigen.

Für diese Aufgabe bieten sich die »Grundbescheide« an (Croatto: »kerygmatische Achsen«).

So kann beispielsweise der Grundbescheid »Gott befreit die Unterdrückten« (Befreiung) nicht nur die Exodus-Überlieferung zentrieren, sondern eine Vielzahl biblischer Texte ausrichten, z.B. im Sinne eines kritisch-prophetischen Prinzips Erzählungen aus der frühen Königszeit deuten oder Prophetentexte bündeln.

Oder der Grundbescheid »Gott herrscht in Ewigkeit« (Gottesherrschaft; Schalom) könnte utopische Texte aus der alttestamentlichen Prophetie, neutestamentliche Gleichnistexte und Wundererzählungen als Erscheinungen einer biblischen Grunderfahrung kenntlich machen.

f) *Die Bibel im ganzheitlich-kommunikativen Erleben verstehen*

Biblische Texte müssen ganzheitlich aufgenommen werden. Diese These entfaltet sich in zwei Richtungen:

– Einmal: Die biblische Sprache ist ernst zu nehmen. Oft geht in der Vermittlung der biblischen Überlieferung in Unterricht, Predigt usw. ihre unverwechselbare Sprachgestalt verloren; dann wird die »gute Nachricht« zum Lehr-Text, das Wort Gottes zum Zitat. Die biblische Sprache ist aber nicht nur ein Informations- und Bedeutungsträger, dessen Sprachgestalt beliebig ausgetauscht werden kann. Weil die Bibel An-rede ist, weil sie den Glauben bekennend, lobend, klagend ins Wort setzt, muß diese »Sprachbewegung« soweit wie möglich auch im Unterricht zum Zug kommen. Biblische Sprache ist selbst schon »Geschehen«, das ganzheitlich anspricht. Es sollte beispielsweise selbstverständlich sein, daß Psalmen gesprochen oder gesungen oder feiernd und nacherlebend gestaltet werden, daß Geschichten erzählt und nicht nur »besprochen« werden, daß eine Prophetenrede als Ansprache gestaltet wird...

– Auch die heutige Rezeption ist sooft wie möglich ganzheitlich anzulegen. Alle Formen der kreativen Gestaltung sind auszuschöpfen: Spielen – Malen – Tönen – Verklänglichen – körpersprachlich Erleben ..., wie es vor allem die Interaktionale Auslegung praktiziert.

Die ganzheitliche Erschließung biblischer Texte kann vor allem durch symboldidaktische Ansätze gefördert werden; ihre »Brückenfunktion«²¹ dient der Verknüpfung von innerer und äußerer Wirklichkeit, regt die Gestaltung mit allen Sinnen an.

Die kommunikative Erschließung der Überlieferung legt sich aus dem ganzen Zusammenhang der bisher vorgelegten Erwägungen nahe. Wo es um die erfahrungsbezogene Auslegung geht, ist die Lerngruppe nicht mehr auf das traditionelle Rollenschema von Lehrenden (Wissenden) und Lernenden (Unwissenden) fixiert, sondern versteht sich als Hör- und Lerngemeinschaft, die gemeinsame Erfahrungen mit der Überlie-

21 P. Biehl (unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus), Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989, 182ff.

ferung machen will, sich um Klärung bemüht, sich zu neuen Sichtweisen inspirieren läßt.

g) *Integrativ arbeiten, keinen neuen »Heilsweg« festlegen!*

Keines der neuen hermeneutisch-didaktischen Konzepte kann beanspruchen, den allein maßgeblichen neuen Weg zur biblischen Überlieferung anzubahnen. Es ist wichtig, die Vielzahl der Wege wiederzuentdecken und zu lernen, daß wir der Mitte der Bibel nur in immer neuen Angängen auf verschiedenen Wegen näherkommen. Aber dies ist nicht die Arbeit des Sisyphos, der die vergebliche Arbeit immer neu beginnen muß und nie ans Ziel kommt, sondern jeder der Wege hält neue faszinierende Sichtweisen, überraschende Erkenntnisse, produktive Verunsicherungen bereit.

Natürlich sind nicht alle Verfahren an einem Text anzuwenden, sondern der Unterrichtende wird je nach der Eigenart der Texte, der jeweiligen Intentionen, der Ausgangslage seiner Lerngruppe auswählen, welcher Ansatz sich jetzt anbietet, welcher die erarbeiteten Sichtweisen und Inhalte an anderen Texten weiterführt.

Dr. *Horst Klaus Berg* ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Abstract

This study originates in the bible's rapid loss of relevance. Animating impulses are not to be expected from short-term didactical attractions, but from new hermeneutic-didactical approaches. The suggestion for leading category of mutual opening of biblical tradition and presence could be »experience«. This article intends to demonstrate that the question of experience does not primarily arise after historic-critical exegesis is applied. Experience takes the leading part in the developing process, initiates researchwork referring to »Wirkungsgeschichte« and sets the reception of today. For this reason experience-related interpretation of biblical texts leads the way to experience-related didactics of the bible. (Translated by Marcus Nedoma)

2.2 Artikel

2.2.3

Folkert Rickers

»Die Niedrigen aber hebt er empor und richtet sie auf«

Unterschiedliche Bibelauslegungen und didaktische Überlegungen zum Magnifikat (Lk 1,46-55)¹

Seit Einführung des problemorientierten Religionsunterrichts sind in der Religionspädagogik eine Reihe von Möglichkeiten eines neuen lebensbezogenen Verständnisses biblischer Texte erschlossen worden. Dazu sind von Fall zu Fall auch kontextuelle Bibelauslegungen genutzt worden. Der Bezug auf sie legte sich nahe, weil in ihnen lebensweltliche Existenz und biblischer Glaube gleichsam programmatisch miteinander verbunden sind. Allerdings haben sie in der Religionsdidaktik noch nicht die Bedeutung erlangt, die ihnen hier möglicherweise zukommt. Was sie bewirken können, soll im folgenden am Beispiel des Magnifikats aufgewiesen werden.

Der in der Religionsdidaktik bisher wenig beachtete Text² bietet sich aus zwei Gründen an. Einmal liegen über ihn mehrere unterschiedliche und insbesondere für die religionspädagogische Arbeit bedenkenswerte kontextuelle Auslegungen vor, so daß die Frage nach ihren didaktischen Möglichkeiten anhand *eines* Beispiels auf breiterer Ebene verhandelt werden kann. Zum anderen wird das Magnifikat von Vertretern der neuen Vorstellungen durchgehend als »Schlüsseltext« zur Explikation christlichen Glaubens aufgefaßt. Es kann also erwartet werden, daß bei der didaktischen Vermittlung Wesentliches ihrer Denkweise deutlich wird.

Mit den kontextuellen Auslegungen kommen aber auch die verschiedenen Rezeptionen des Magnifikats in der kirchlichen Tradition und Praxis in den Blick. Sie setzen sich zwar einerseits von den klassischen Deutungen ab und gehen erklärtermaßen über sie hinaus, wahren andererseits aber zu ihnen in bemerkenswerter Weise auch Kontinuität. Da die herkömmlichen Rezeptionen dieser biblischen Tradition in Liturgie, Kirchenmusik und Predigt zudem bedeutsame Positionen

¹ Deutsche Übersetzung von W. Jens, Und ein Gebot ging aus. Das Lukas-Evangelium, Stuttgart 1991, 12f.

² Vgl. aber W. Dignath, Die lukanische Vorgeschichte (HBR 8), Gütersloh 1971, 28ff. 81ff.

christlichen Lebens heute repräsentieren, gibt es einen doppelten Grund, sie in die didaktische Arbeit einzubeziehen.³ Der Vergleich der unterschiedlichen Auslegungen enthält an sich schon eine reizvolle didaktische Spannung.

1 Erfahrung und Zeugnis des Glaubens. Das Magnifikat in der kirchlichen Praxis

1.1 Die liturgische Bedeutung des Magnifikats⁴

Benannt ist das Magnifikat nach dem ersten Wort seiner lateinischen Fassung: »Magnificat anima mea dominum ...«. Wegen seiner poetischen, psalmartigen Struktur hat es schon in der Alten Kirche Eingang in die Liturgie des Stundengebets gefunden. Musikalisch geformt als gregorianischer Wechselgesang, wurde das *canticum beatae virginis* als »Lob- und Dankopfer verstanden, durch das die eingetretene Erfüllung der Verheißung« gepriesen wird. »Das dem Gesang angeschlossene Gloria patri verallgemeinert das Dankgebet der Maria zum Dankgebet der Kirche, die sich mit ihr zusammenschließt. Zugleich legt sich für den Betenden in den Lobgesang der Dank für die spezielle Heilserweisung ... sowie für das besondere Gute, für das der Einzelne am Abend des Tages persönlich zu danken hat.«⁵

Seinen festen liturgischen Ort hat das Magnifikat in der Kirche des Westens seit dem 6. Jahrhundert in der Vesper des Stundengebets.⁶ Im formalen Sinn wird es zu den sogenannten *Cantica* gerechnet, d.h. zu den gottesdienstlichen Gesängen von alt- und neutestamentlichen Texten psalmartigen Charakters außerhalb des Psalters. Mit dem *Benedictus* (Lk 1,68-79) und dem *Lobgesang des Simeon* (Lk 2,29-32) bildet das *Magnifikat* die liturgische Gruppe der *Cantica de evangelio* – in Absetzung von alttestamentlichen Liedern.

Die Reformation behielt mit der Vesper auch das Magnifikat bei. Allerdings wurde es nun in deutscher Sprache gesungen. *Thomas Müntzer* war es wohl, der in seinem »Deutschen Kirchenamt« von 1523 eine erste Fassung dazu vorgelegt hat. In der reformatorischen Tradition entstanden darüber hinaus in enger Anlehnung an die liturgische Überlieferung seit 1524 eine Reihe von Magnifikatliedern, d.h. Nachdichtungen des

3 Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf Bereiche kirchlicher Praxis, in denen das Magnifikat *gegenwärtig* rezipiert wird und auch den SchülerInnen begegnen könnte. – Es wäre sicherlich auch interessant, Beispiele aus der Auslegungsgeschichte mit einzubeziehen. Aber bislang fehlt m.W. eine entsprechende Darstellung. Für die Arbeit in der Sekundarstufe II dürfte es sich aber lohnen, Luthers berühmte Magnifikatauslegung in den Unterricht einzubeziehen: Das Magnifikat verdeutscht und ausgelegt (1521), WA 7, 544-604; K. Bornkamm und G. Ebeling (Hg.), Martin Luthers Ausgewählte Schriften II, Frankfurt a. M. 1983, 115-196.

4 H.A. Köstlin, Art. Magnifikat, RE³ 12 (1903) 71-75; B. Stäblein, Art. Magnifikat, MGG 8 (1960) 1483-1487; W. Kirsch, Art. Magnifikat, LThK² 6 (1961) 1284-1286; G. Massenkeil, Art. Magnifikat, Das große Lexikon der Musik 5 (1976) 190-191; M. Jenny, Art. Cantica, TRE 7 (1981) 624-628.

5 Köstlin, Art. Magnifikat, 73.

6 Vgl. die deutsche Fassung in: Allgemeines Evangelisches Gebetbuch, Hamburg 1955, 124-126.

biblischen Textes in Choralstrophenform. Ein Beispiel dafür findet sich im Evangelischen Kirchengesangbuch (Nr. 200).

Im liturgischen Gebrauch des Magnifikats wird zwar der ganze Text vergegenwärtigt und damit jeweiligem Verstehen grundsätzlich zugänglich gemacht. Aber die Textaussagen werden unterschiedlich gewichtet. Im Vordergrund steht – mit sachlichem Bezug auf den Eingangsvers und auf die poetische Struktur des Psalms – das Gotteslob der Maria, in das die klösterliche Gemeinde einstimmt. Unterstützt wird diese Intention durch das Gloria patri sowie durch wechselnde Antiphone. Von den übrigen Aussagen des Textes wird keine sonst eigens hervorgehoben.

Einen anderen Akzent setzt der Verfasser des Magnifikatliedes aus dem EKG (Nr. 200). Er deutet den Psalm aus der Perspektive des einzelnen Gläubigen (»mich Armen«, Str. 1), dem unverdientermaßen die heilschaffende Gnade Gottes zuteil wird (Str. 9 und 10).

Lutherische Rechtfertigungslehre klingt an. Die Situation des Menschen vor Gott wird beschrieben als »arm«, »klein«, »niedrig« (Str. 1, 4, 7). Das Wissen um gesellschaftliche Klassengegensätze schwingt dabei mit. In erster Linie aber benutzt der Verfasser die »soziologische« Terminologie zur Beschreibung des menschlichen Selbstverständnisses vor Gott. Wer sich seiner Niedrigkeit bewußt wird, an dem übt Gott seine Macht, d.h. beschenkt ihn mit Gnade und macht ihn darin einem »Fürsten gleich« bzw. den »Armen reich« (Str. 7). Die Mächtigen, Reichen, Hoffärtigen stehen für die, die sich auf sich selbst verlassen wollen (Str. 5-7). – Im allgemeinen Lobpreis stimmt der Verfasser des Magnifikatliedes mit der liturgischen Tradition überein (vgl. Str. 1 und 11 [Gloria patri]).

In der Tradition der liturgischen Magnifikatauslegungen steht auch eine Komposition, die erst in neuerer Zeit entstanden ist, nämlich der bekannte, in der evangelischen Jugend-, Chor- und Gemeindegabe weitverbreitete Kanon von P.E. Ruppel, »Meine Seele erhebt den Herren...«.⁷

Der Zusammenhang mit der liturgischen Tradition ist gut zu erkennen. Rezipiert sind einmal nur die beiden ersten Verse, die also das Gotteslob zum Inhalt haben. Zum anderen besteht eine gewisse Affinität im musikalischen Material. Ruppel folgt in der ersten Kanonzeile (Takte 1-4a) dem Duktus des für das Magnifikat üblichen tonus peregrinus. Im weiteren formuliert der Komponist selbständig, die Melodie zum Wort »Heiland« in die Höhe führend. In der Praxis des dreistimmigen Kanongesangs ergibt es sich dann, daß gegenüber der zurückhaltend geführten Gregorianik der ersten Kanonzeile dieser Teil in den Vordergrund tritt, den Eindruck sich ständig erneuernden Jubels vermittelnd.

⁷ Abgedruckt in: Mein Kanonbuch, Düsseldorf ³1992, Nr. 303; vgl. auch die Kanonfassung von R. Schweizer, ebd., Nr. 304.

Die liturgischen Traditionen des Magnifikats haben ihren »Sitz im Leben« in klösterlichen Gemeinschaften. Die Behandlung des Psalms im Religionsunterricht oder im kirchlichen Unterricht kann darauf bezogen ein guter Anlaß sein, den Ort des liturgischen Vollzugs selbst kennenzulernen und durch Befragung zu ermitteln, worin für die Betenden die wesentliche Bedeutung des Magnifikats (und anderer liturgischer Stücke) besteht. Dazu bietet es sich an, die Vesper in einem Kloster zu besuchen oder an einem evangelischen Abendgebet teilzunehmen, das im Sinne liturgischer Erneuerungsbewegungen (Alpirsbacher, Berneuchener/Michaelsbruderschaft) gestaltet ist. Solche authentische Information hat den Vorzug, daß auch das zugehörige Umfeld des Raums, des Lichts, der handelnden Personen wahrgenommen werden und in den Verstehensprozeß eingehen kann. Die Ausdeutung des Magnifikats kann so auch in ihren sinnlichen Dimensionen erlebt werden.

1.2 Das Magnifikat in der Kirchenmusik⁸: Das Beispiel *Johann Sebastian Bach*

In der Vesper bildet der Gesang des Magnifikats den Höhepunkt des liturgischen Ablaufs. Er wird im römisch-katholischen Ritus noch dadurch besonders markiert, daß zeitgleich mit dem Canticum Räucherwerk abgebrannt wird, wie es seit dem 9. Jahrhundert üblich ist. Diese besondere Stellung hat neben dem hymnischen Charakter des Textes bereits im Mittelalter dazu geführt, das Magnifikat auch musikalisch reicher auszugestalten.

Ein Höhepunkt der vielstimmigen Magnifikatkompositionen seit dem Mittelalter ist die Vertonung von *J.S. Bach* für fünf Gesangssolisten, fünfstimmigen Chor und Orchester.⁹

Von hymnischem Jubel sind die beiden Pfeiler der Gesamtkomposition, der Eingangschor (»Magnifikat«) und der Finalsatz (»Gloria patri«), geprägt. Jeweils handelt es sich um Chorsätze mit voller Orchesterbesetzung, die durch den Einsatz von drei hohen Trompeten und von Pauken besonders eindrucklich wirken. Sie verbreiten höfischen Glanz. Im »Fecit potentiam«, das in der gleichen Weise wie Eingangs- und Finalsatz angelegt ist, liegt der Schwerpunkt dagegen auf der Demonstration der göttlichen Macht, die motivisch durch »breitspurig stolze Intervallschritte« symbolisiert wird. Die reiche Ausstattung des Eingangschors in seiner Vielstimmigkeit (»vom Freudenmotiv in ununterbrochenen Sechzehnteln beherrscht«) macht deutlich, daß der Komponist im Lobpreis der Maria nicht das individuelle Bekenntnis der Maria, sondern das aller Glaubenden sieht. Dennoch beachtet Bach auch die individuelle Stimme der Maria, nämlich in den beiden dem Eingangschor folgenden Sopranarien (»Et exultavit« und »Quia respexit«). Unterbrochen werden die mehr den individuellen Glaubensaspekt gestaltenden Arien durch die Chorfur-

8 Zur Literatur vgl. o. Anm. 4.

9 Vgl. A. Schweitzer, *Johann Sebastian Bach*, Leipzig 1961, 531-535; daraus die Zitate im folgenden.

ge »Omnes generationes«. Hier wird wieder der Chor eingesetzt, um die Vielgestaltigkeit des Lobpreises zum Ausdruck zu bringen.

Auch in den anderen Stücken hat Bach textgemäß komponiert und instrumentiert. So werden in der Arie »Et misericordia« Barmherzigkeit Gottes und Ehrfurcht des Menschen in gleichmäßig fließenden, gebundenen Achtelnoten ausgemalt, koloriert durch Flöten und gedämpfte hohe Streicher, wobei die Unisono-Führung von Flöten und Geigen einen besonders innigen Ausdruck erzeugt (»wie aus einer überirdischen Welt«). Und wo es dann heißt, daß die Mächtigen vom Thron gestürzt werden, macht Bach diesen Vorgang motivisch deutlich durch herabfallende Figurationen, während die Erhebung der Niedrigen durch eine »schön aufsteigende Linie« zum Ausdruck gebracht ist.

Die Textgemäßheit der Bachschen Komposition macht sie für ihre didaktische Verwendung zum Verständnis des Magnifikats besonders gut geeignet. Die konkreten Inhalte werden veranschaulicht. Sie werden also nicht spiritualisiert wie im Magnifikatlied. Andererseits bleibt der Komponist aber in der Betonung des Gotteslobs (besonders in der Schlußdoxologie) der Tradition verbunden. – Es bietet sich an, für die musikalischen Interpretationen des Psalms die Zusammenarbeit mit dem Musikunterricht zu suchen. In methodischer Hinsicht ist von Vorteil, daß die Komposition ziemlich kurz ist (ca. 30 Minuten Aufführungsdauer). Jedes ihrer nur wenige Minuten dauernden zwölf Stücke läßt sich im Unterricht leicht wiederholen. – Es ist eine reizvolle didaktische Aufgabe, die bislang vorgestellten vier musikalischen Stücke im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zueinander in Vergleich zu bringen und eventuell noch andere Magnifikatkompositionen einzubeziehen.

1.3 Das Magnifikat als Predigttext

Neben dem liturgischen und kirchenmusikalischen Gebrauch wird die kirchliche Tradition des Magnifikatverständnisses am besten erkennbar in der Predigt. Der Text ist in der dritten Predigtreihe für den Gottesdienst am 4. Advent vorgesehen.

Grundsätzlich lassen sich in den veröffentlichten Predigtmeditationen zwei Typen unterscheiden. Unterscheidungskriterium ist dabei die Frage, inwieweit die im Magnifikat erkennbaren sozialen Sachverhalte (Niedrigkeit der Maria, Umkehrung der Macht- und Besitzverhältnisse) in den wesentlichen Predigtaussagen beachtet sind. Klare Konturen zeigt jener Predigttyp, der eng mit der traditionellen Auslegung durch die Liturgie verbunden ist.¹⁰ Das Magnifikat wird hier in weiter Bedeutung als Hymnus, Gebet und Lied aufgefaßt, das einerseits Ausdrucksmöglichkeit des einzelnen ist (in Anlehnung an Maria), andererseits aber auch der Gemeinde, des Gottesvolkes. »Damit stellt das Magnifikat sozusagen das Ideal eines Predigttextes dar; das persönliche Engagement oder Ergriffensein des Glaubenden wird mit der souverä-

10 W. Dittmann, 4. Advent, GPM 23 (1968) 23-30.

nen, von der Erkenntnis des Menschen unabhängigen ewigen Wahrheit Gottes an dem Wesen der Maria offenbar.« Daraus ergibt sich die zentrale Aufgabe der Predigt gleichsam von selbst: »Über diesen Psalm predigen bedeutet: mit ihm bekennen, mit ihm beten, mit ihm Gott preisen und die Gemeinde dazu ermutigen.«¹¹

Aus der Sicht dieses Glaubensverständnisses werden alle Aussagen des Psalms gedeutet, d.h. sie werden spiritualisiert. Die Niedrigkeit der Maria wird dem Prediger zum »Kennzeichen der Existenz im Glauben«. Die Sättigung der Hungernden versteht er im bildsprachlichen Sinn der Bibel als Hinweis auf jene, die das »Brot des Lebens« empfangen haben.

Der andere Predigttyp hat sich – von einzelnen Beispielen der Auslegungsgeschichte einmal abgesehen – Ende der sechziger Jahre entwickelt. Die besonderen Zeitverhältnisse widerspiegelnd wird hier programmatisch entfaltet, daß das Magnifikat auch »ein ›politisch‹ Lied« sei. Es sei geradezu falsch, es zu spiritualisieren.¹²

Der politische Charakter ergibt sich für die beiden Verfasser auch auf formgeschichtlichem Wege. Denn das Magnifikat sei als geprägter Psalm nicht das »private Gebet der Maria«, sondern ein »Loblied der christlichen Gemeinde«. Das bedeute »Einspruch gegen alle verinnerlichenden, intimisierenden Verstehensweisen des Textes, die im Effekt auf eine private, quietistische Ergebungsförmigkeit hinauslaufen.«¹³ Allerdings wollen die Verfasser der Predigtmeditation das Magnifikat nicht nur als politischen Text verstehen. Es sei und bleibe Ausdruck des Gotteslobs. Aber es lege für die Lobenden politisches Engagement nahe, das auch radikale Umgestaltungen in den Blick nehmen müsse.

Die Predigtmeditationen regen zur Gestaltung eines Jugend- oder Schulgottesdienstes an, in dessen Mittelpunkt das Magnifikat steht. In ihm können unterschiedliche Interpretationszugänge zur Sprache gebracht oder im Nachvollzug erlebt werden. Je nach spirituellem, ästhetischem, politischem, befreiungstheologischem oder feministischem Interesse und Engagement können Jugendliche sich an seiner Vorbereitung und Durchführung beteiligen. Dabei kann besonders wirkungsvoll zur Geltung kommen, daß das Magnifikat ein »Lied« ist, das immer wieder dazu stimuliert hat, es ästhetisch neu zu gestalten, wie z.B. das Magnifikatlied peruanischer Basisgemeinden (s.u.). Letzteres kann im Gottesdienst der zentrale Bezugspunkt für ein zeitgemäßes Verständnis des Textes sein.

11 Ebd., 25.

12 G. Niederstucke und C.-D. Schulze, Vierter Advent, Predigtstudien. Zur Perikopenreihe III. Erster Band, Stuttgart/Berlin 1968, 56-65.

13 Ebd., 59.

2 Erfahrungen der Befreiung und befreiender Glaube. Kontextuelle Auslegungen des Magnifikats

Mit der zuletzt besprochenen Predigtmeditation eröffnet sich ein neuer Bereich biblischer Auslegungsmöglichkeiten. Er ist insofern neu, als der Zugang nicht mehr allein aus der kirchlichen Tradition gesucht wird, sondern von einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext her. Die Öffnung des hermeneutischen Prinzips seit etwa 20 Jahren hat inzwischen zu einer ganzen Reihe verschiedener Möglichkeiten des Umgangs mit biblischen Texten geführt.¹⁴ Im Falle des Magnifikats sind drei neue Sichtweisen entfaltet worden, die im folgenden auf ihre didaktischen Implikationen geprüft werden sollen.

2.1 »... und wir werden Menschen werden« (Dorothee Sölle)

Eine von der kirchlichen Tradition abweichende Version des Magnifikats hat *D. Sölle* im Jahre 1974 publiziert. In Zuspitzung auf einen Aspekt entwirft sie in ihrer »Meditation über Lk 1«¹⁵ – eine Nachdichtung der historischen Vorlage – ein Magnifikatbild aus dem Blickwinkel einer Frau, die sich ihrer Unterwertigkeit im Patriarchat bewußt geworden ist. In Maria entdeckt sie ihre Fürsprecherin einer Hoffnung auf Veränderung. Die Verheißungen sind ausgesprochen; »*wir werden Menschen werden*«; das Land der Freiheit ist in Sicht; die patriarchalischen Verängstigungsstrukturen sind durchschaubar geworden; nun können Frauen aufbrechen zu den großen Veränderungen, mit denen Leben in die leeren Gesichter kommen wird; die »Besitzer« der Frauen werden enteignet; die Herrschaft der Männer wird beendet; »*aus Objekten werden Subjekte*«. Und am Horizont taucht Realutopisches auf: Frauen als Astronautinnen und als Mitglieder in Parlamenten.

Das Gedicht Sölles versteht sich primär als Meditation und nicht als Auslegung. Das gibt der Autorin größere Freiheit im Umgang mit dem biblischen Text. Im Nachsinnen, Nachspüren und Nachempfinden kann deshalb ein Gedanke Raum gewinnen, der bisher in der kirchlichen Tradition kaum gewürdigt worden war: *Maria war eine Frau!* Und die großen Verheißungen des Textes spricht sie eben *als Frau* aus.¹⁶

Dieser Blickwinkel ist hilfreich für das Verständnis des Magnifikats: Die Niedrigkeit der Magd beschreibt nicht nur ihre soziale Klasse, sondern auch ihre gesellschaftliche Unter-

14 Eine Übersicht und nähere Beschreibung der hier inzwischen einschlägigen Möglichkeiten gibt *H. K. Berg*, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991; *ders.*, Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bibellektüre, in: JRP 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 139-154.

15 *D. Sölle*, Die revolutionäre Geduld. Gedichte, Berlin 1974, 14f.

16 Meditierend nimmt Sölle hier eine Beobachtung vorweg, die sie später bewußter artikuliert: »Ich habe mir nie ganz klargemacht, wer diesen Text eigentlich singt, wer diese Magd Gottes, eine in vieler Hinsicht benachteiligte Frau, ist« (*D. Sölle*, Gott denken, Stuttgart 1990, 95).

wertigkeit und mahnt Veränderungen an. An Maria wird deutlich, daß es möglich war, jedenfalls im gedanklichen Entwurf die gesellschaftlichen und religiösen Verhältnisse auf eine bessere Zukunft hin zu überschreiten. Wo dieses Überschreiten begonnen wird, werden bereits neue Wege erschlossen, brechen Frauen in eine neue Zukunft auf, wird Stück um Stück die patriarchalische Welt demontiert, wird die Welt ein kleines Stück menschlicher.

Die Meditation Sölles spricht Jugendliche unmittelbar an. Sie eröffnet ihnen nicht nur einen Zugang zum Magnifikat, sondern auch zu anderen biblischen Texten. Sie inspiriert dazu, die befreienden Impulse der Bibel wahrzunehmen und in die Bemühung um Gleichberechtigung und Emanzipation einzubringen. Das Magnifikat kann insbesondere für kirchlich engagierte Frauen eine Schlüsselfunktion zur Bestimmung ihres Selbstverständnisses in der Gemeindearbeit haben.

2.2 Ein »indianisches Festlied« (lateinamerikanische Basisgemeinden)
Für lateinamerikanische ChristInnen, die sich in Basisgemeinden zusammengeschlossen haben, ist das Magnifikat ein zentraler Text der theologischen Selbstvergewisserung ihrer Arbeit und Existenz. Sie lesen es als Dokument der Hoffnung auf Befreiung aus dem Elend der Unterdrückung. Ihr wesentlicher Kristallisationspunkt ist dabei die Gestalt der Maria, die in ihrer Niedrigkeit als Frau des armen Volkes erkannt und ohne Beachtung des historischen Abstands mit einer indianischen Campesina identifiziert wird, die »ausgenutzt wird und leidet«.¹⁷

»Hat sie nicht auch im Exil gelebt? Wurde sie nicht auch verfolgt? Sie hat doch auch miterlebt, wie die Machthaber ihren Sohn umgebracht haben... Nur deshalb, weil sie das alles mitgemacht hat, konnte sie singen, daß die Reichen mit leeren Händen ausgehen und die Armen erhoben werden.«¹⁸ »Ich glaube, Maria nannte sich auch darum Sklavin, um sich mit den Unterdrückten zu solidarisieren... Sie erklärt sich als zu den Armen gehörig und sagt, Gott habe ihre Niedrigkeit angesehen. Also hat Gott sie darum auserwählt, weil sie arm war.«¹⁹

Mit der Option Gottes für *diese* Maria ist zugleich eine generelle Aussage verbunden, die gleichsam das Grundbekenntnis des Basischristentums ist: Gott »steht immer auf der Seite der Armen«, »immer kämpft Gott an der Seite des Volkes«.²⁰ »Ja, Gott hat uns, die armen Leute, vorgezogen. Das sind die »großen Dinge«, die Gott tut, wie Maria sagt.«²¹ Die Option Gottes für die Armen impliziert die glaubende Gewißheit, daß die gesell-

17 *Equipo Pastoral de Bambamarca* (Hg.), *Vamos Caminando*, Freiburg (Schweiz) / Münster 1983, 151.

18 *J. Koopmans*, »Ein neues Volk wird dich preisen«. Eine Basisgemeinde entsteht, Wien/Münster 1986, 152.

19 *E. Cardenal* (Hg.), *Das Evangelium der Bauern von Solentiname*, Wuppertal 1976, 30f; vgl. *Chr. Voß-Goldstein*, Art. Frau, in: *H. Goldstein* (Hg.), *Kleines Lexikon zur Theologie der Befreiung*, Düsseldorf 1991, 63; vgl. auch *C. Mesters*, Maria, Mutter Jesu, Neukirchen-Vluyn/Düsseldorf 1985, bes. 23-26; *L. Boff*, Das mütterliche Antlitz Gottes, Düsseldorf 1987, 195-210; *H. Goldstein*, Anwältin der Befreiung, *Diakonia* 12 (1981) 396-402.

20 *Vamos Caminando* (s.o. Anm. 17), 151.

21 *Cardenal*, *Das Evangelium*, 31; dazu vgl. *I. Gebara*, Maria, Düsseldorf 1988, bes. 173-185.

schaftlichen Verhältnisse zu ihren Gunsten umgestaltet werden, und zwar grundstürzend – also revolutionär.

Von den BasischristInnen wird das Magnifikat also als Text gelesen, der unmittelbar in die Gegenwart spricht und dem unmittelbar Handlungsanweisungen entnommen werden können. »Wie durch einen Zauber ist Maria unsere Zeitgenossin«, sagt *L. Boff*.²² Praktisch wird der Text gleichzeitig gemacht. Das kommt sowohl darin zum Ausdruck, daß er unbekümmert um historische Genauigkeit auf gegenwärtige Situationen »umgeschrieben« werden kann, als auch in neu gefaßten Gesamtbezeichnungen des Magnifikats. Die VerfasserInnen von *Vamos Caminando* sprechen von einem »indianischen Festlied«, die ChristInnen von Solentiname von dem »Lieblingsgebet der Armen«.

Als geeignetes Unterrichtsmaterial zur Erarbeitung der befreiungstheologischen Auslegung hat sich der Abschnitt »Singe dem Herrn, denn er ist groß« aus dem peruanischen »Katechismus« *Vamos Caminando* erwiesen.²³

Im Mittelpunkt steht auch hier ein Lied, das »indianische Festlied« der Maria, eine freie Nachdichtung des biblischen Magnifikats. Da auch die Melodie und die Harmonien notiert sind²⁴, kann es leicht (z.B. mit Gitarrenbegleitung) bei verschiedenen Gelegenheiten gesungen oder vorgetragen werden. Beigegeben sind weiter die biblische Erzählung von der Begegnung der Maria mit Elisabeth sowie eine Zeichnung, die die beiden sich umarmenden Frauen als *Campesinas* zeigt. Weiter findet sich eine kirchengeschichtliche Szene über *Túpac Amaru*, der sich mit seiner Frau *Micaela* den spanischen Eroberern entgegengestellt hatte. Es wird erzählt, daß beide auf einem Gemälde unter dem Mantel der Jungfrau Maria abgebildet worden seien (ein Hinweis auf die Tradition der Schutzmantelmadonna). »Der Spanier Areche ließ sie übermalen, nachdem er den Inka und seine Frau getötet hatte. Aber die Indios malten sie wieder nach.« Die gegenwärtige Situation der Bedrückten, biblischer Text und kirchengeschichtliche Darstellung werden im Verstehensprozeß unmittelbar aufeinander bezogen. Der eigentümliche hermeneutische Zirkel besagt, daß Gott in Maria für die Armen einsteht und nicht für die Unterdrückten, obschon diese, wie im Fall der spanischen »Eindringlinge«, Gott für sich in Anspruch nahmen. In einer weiteren kurzen kirchengeschichtlichen Szene wird von der Ermordung des Inkas *Atahualpa* und seiner Leute berichtet. Mit hoch erhobenem Kreuz rief dabei Pater Valverde aus: »Sie haben die Evangelien entweiht. Auf, Christen, gegen sie!« Hier kann im Unterricht an das Gedenkjahr der Eroberung Amerikas angeknüpft werden.

Mit der Frage »Was sagt uns heute die Jungfrau mit ihrem Lied?« schließt der Abschnitt. Damit wenden sich die VerfasserInnen von *Vamos Caminando* zwar primär an die Mitglieder peruanischer Basisgemeinden. Die Frage kann aber in einem weiteren Horizont auch als Impuls für die SchülerInnen aufgefaßt werden, um zu überprüfen, in welcher Weise das Magnifikat für sie belangreich sein kann und welche Hilfe ihnen dabei gegebenenfalls die befreiungstheologischen Er-

²² *Boff*, Das mütterliche Antlitz, 198.

²³ *Vamos Caminando*, 150.

²⁴ Ebd., 383.

fahrungen sein können. Wegen der ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen scheidet eine einfache Übernahme von vornherein aus. Aber die BasischristInnen können uns lehren, den Punkt zu finden, an dem das Magnifikat für uns existentiell werden kann. Er besteht darin, daß uns hier bewußt werden sollte, wie sehr wir als Angehörige eines wohlhabenden Landes und einer reichen Kirche vom Elend der Menschen in der Dritten Welt profitieren.

Insbesondere für jüngere SchülerInnen kann der Brief des niederländischen Priesters *Joop Koopmans* zum befreiungstheologischen Verständnis des Magnifikats aufschlußreich sein.²⁵

In ihm wird von dem Indiomädchen Maria berichtet, das an Unterernährung gestorben war. Der Vater tröstet sich mit dem Verweis auf die Maria des Magnifikats. Hatte nicht auch sie durch die damaligen Machthaber ihren Sohn verloren so wie er seine Tochter durch die ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse? Und trotz dieser Erfahrung hatte sie nicht resigniert: »Sie ist eine mutige, prophetische und befreiende Frau, die Gott um Rache an den Reichen und Mächtigen bittet.«

2.3 Von der Befreiung der Frau (Feministische Theologie)

Die feministische Theologie rezipiert das Magnifikat unter zwei Gesichtspunkten. Erstens hebt sie auf die Person der Maria ab, genauer: auf deren Frau-Sein. Zum anderen weist sie auf die Veränderung gesellschaftlicher (mithin auch patriarchalischer) Verhältnisse hin, die mit dem Lobpreis der Maria in den Blick genommen sind. Darin berührt sie sich eng mit der lateinamerikanischen Befreiungstheologie, auf die sich einige Vertreterinnen der feministischen Theologie auch ausdrücklich berufen.

Für *Catharina Halkes*²⁶ steht Maria in einer – unter der patriarchalischen Decke der biblischen Schriften noch gut erkennbaren – prophetischen Tradition von Frauen. Von Anfang an seien Prophetinnen in Israel aufgetreten. Keineswegs hätten also nur Männer in der alttestamentlichen Religion Führungspositionen gehabt. Namentlich führt sie auf: Debora, Hulda, Hanna. Es sei also keineswegs ein Zufall, daß gerade eine Frau die großen Heilstaten Gottes vortrage. *Rosemary R. Ruether*²⁷ erinnert an die bedeutungsvolle Position, die im Lukasevangelium Frauen als »Vorbild des Glaubens« zuerkannt werde. Maria sei bei Lukas Gottes »Option für die Armen«. Und *D. Sölle* macht für die Maria des Magnifikats das »Erkenntnisprivileg der Armen« geltend. Die, die ganz unten sind, die Schwachen, wie diese Frau, haben »einen Vorrang in der Erkenntnis Gottes«. Das bedeute, daß im Entfaltungsprozeß der Theologie auch die Stimme von Frauen gehört werden müsse.

25 *Koopmans*, »Ein Volk wird dich preisen«, 152.

26 *C. Halkes*, Gott hat nicht nur starke Söhne, Gütersloh 1982, 112. – Die folgende Darstellung orientiert sich im wesentlichen an dieser Autorin. Vgl. aber auch *R.R. Ruether*, Sexismus und die Rede von Gott, Gütersloh 1985, 185-192.

27 *Ruether*, Sexismus, 190.

Aber die Realität sehe eben ganz anders aus: »Frauen, die Theologie treiben, müssen heute noch immer gegen die Ausschließung und Diskriminierung von Frauen, gegen den institutionalisierten Sexismus der theologischen Fakultäten und der Kirchen kämpfen... Der Selbstanspruch der Theologie, wirklich von Gott zu reden – und nicht nur von Gottes männlichen abgespaltenen Teilen –, ihre Wahrhaftigkeit steht auf dem Spiel, wo immer Frauen ausgegrenzt werden.«²⁸

Das andere Interesse feministischer Theologie gilt der allgemeinen Beobachtung, daß Maria niedriger Abkunft war. Sie gehöre zur untersten sozialen Schicht der Armen. Der durch sie laut werdende Protest gegen Mächtige und Reiche habe also einen lebenspraktischen Bezug zur Liedsängerin und mache ihn deshalb glaubhaft.

So seien beide Dimensionen der Gestalt der Maria zu beachten. »Das Magnificat bringt ebenso eine persönliche Erfahrung wie die Heilserfahrung des Volkes Israel zum Ausdruck. Es ist ein Lied voll Dank und Lobpreisung und zugleich ein kritisches, prophetisches Lied – ein biblisches Protestlied.« Der Protest nehme einerseits die sozialkritische Tradition der Propheten auf, überführe sie aber andererseits in den erweiterten Horizont »einer messianischen Vision sozialer Gerechtigkeit« und einer neuen schwersterlicherbrüderlichen Gesellschaft. Mehr noch – das Magnifikat zielt auf »eine völlige Umwertung aller herrschenden (un)menschlichen Werte im Lichte des Reiches Gottes.«²⁹

Eine besondere Bedeutung gewinnt das Magnifikat für die Feministische Theologie im Kontext katholischer Frömmigkeitspraxis. Es gilt als Schlüsseltext (Ruether), durch den die traditionelle Mariologie kritisiert und eine neue Mariologie begründet werden kann. Denn das dogmatische Marienbild hatte gerade die menschlichen und sozialen Beziehungen der Mariengestalt zugunsten ihrer göttlichen und idealtypischen ganz in den Hintergrund treten lassen. Ihre religiös herausgehobene Position werde an den Titeln deutlich, die ihr im Laufe der Kirchengeschichte zugewachsen seien, wie z.B. Himmelskönigin. Vor allem aber sei sie zum Idealtyp des katholischen Frauenbildes geworden: »klein, niedrig und vor allem keusch, keusch, keusch...«³⁰ Die feministischen Theologinnen fordern deshalb im Gegenzug dazu auf, mit dem Magnifikat »die kraftvolle, prophetische Gestalt in Maria zu entdecken, die zur Befreiung aufruft, aber zugleich menschlich nahe sein kann.«³¹

Andererseits aber – so Halkes – sei die Vergöttlichung der Maria wiederum nicht so weit getrieben worden, daß die Gottesmutter mit Jesus im göttlichen Heilswerk eine gleichrangige Position eingenommen hätte. Denn das hätte einen Einbruch in die »Männlichkeit« des Erlösungsvorgangs bedeutet. Die Verfasserin mahnt deshalb eine dogmatische Korrektur an. Sie schlägt vor, das gottmenschliche Ereignis der Inkarnation neu so zu fassen, daß es durch zwei Menschen vermittelt erscheint, durch den »männlichen Menschen Jesus von Nazareth« und durch den »weiblichen Menschen Maria von Nazareth«.³²

28 Sölle, Gott denken, 96f.

29 Halkes, Gott hat nicht nur starke Söhne, 113.

30 Ebd., 115.

31 Ebd., 116.

32 C. Halkes, Suchen, was verloren ging. Beiträge zur Feministischen Theologie, Güters-

Der unterrichtliche Zugang zur feministischen Deutung kann einmal durch einen Auswahltext aus einem Buch von C. Halkes³³ gesucht werden. Dieses Material eignet sich besonders dazu, die inhaltlichen Beziehungen zur befreiungstheologischen Interpretation zu verdeutlichen. Dagegen hat die Nachdichtung des Magnifikats von Christa Mulack (in enger formaler und inhaltlicher Anlehnung an die Meditation von Sölle, genauer: sie fortschreibend) den Vorteil, daß durch sie konzentrierter der feministische Standpunkt zur Geltung gebracht werden kann.³⁴ Denn die Fassung von Mulack spiegelt die feministisch-theologische Diskussion der siebziger und achtziger Jahre wider, in der es nicht mehr nur um die Einbringung besonderer weiblicher Werte und um Emanzipation ging, sondern darüber hinausführend um die Vision »wahren Menschseins« als dem »göttlichen Ziel der Gerechtigkeit«. In didaktischer Hinsicht bietet die »Fortschreibung« von Mulack die günstige Möglichkeit, die in ihr auf knappem Raum »verdichtete« feministisch-theologische Position aufzuschließen, eventuell sogar zum eigenen Thema zu machen. Didaktisch ertragreich ist auch ein Vergleich der beiden Magnifikat-Fassungen von Sölle und Mulack, weil durch ihn der Perspektivenwechsel von der politischen Theologie bzw. der Befreiungstheologie zur feministischen Theologie eindrücklich erhellt werden kann.

3 Exegetische Überlegungen

Die vorgestellten Interpretationen des Magnifikats weichen zwar voneinander ab, widersprechen sich aber nicht in jedem Fall. Für den Unterricht wäre es von Vorteil, wenn sie möglichst lange offenblieben und eine vorschnelle Festlegung auf eine bestimmte Position verhindert würde. Auf diese Weise könnte sich der Ertrag des Vergleichs besser nutzen lassen, daß *nämlich biblische Traditionen aus mehrfachen Perspektiven zugleich erschlossen werden können*. Um diesen Erkenntnisprozeß noch ein Stück voranzutreiben und begründete Entscheidungen zu ermöglichen, soll im folgenden die Hilfe der historisch-kritischen und der sozialgeschichtlichen Exegese in Anspruch genommen werden. In zwei Punkten soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit es möglich oder nötig ist, die soziale Dimension in die Auslegung des Magnifikats einzubeziehen.

1. Wenn kaum anzunehmen ist, daß Maria selbst die Verfasserin dieses Psalms³⁵ ist, so trägt er doch – jedenfalls in den ersten vier

loh 1985, 87. – Ähnlich auch L. Boff; vgl. dazu P. Castro, Art. Maria, in: H. Goldstein (Hg.), Kleines Lexikon zur Theologie der Befreiung, Düsseldorf 1991, 145.

³³ Halkes, Gott hat nicht nur starke Söhne, 112-114. Für die Verwendung im Unterricht kann dieser Textteil gut auf das Wesentliche gekürzt werden.

³⁴ Ch. Mulack, Maria. Die geheime Göttin im Christentum, Stuttgart ⁴1991, 88-90.

³⁵ In formgeschichtlicher Hinsicht kann das Magnifikat am ehesten als Psalm ver-

Versen – eine sehr persönliche Note. Mit guten Gründen kann er deshalb als »individuelles Danklied« eingeordnet werden.³⁶ Umstritten ist, wie die nähere Bezeichnung »die niedrige Magd« zu verstehen ist. Terminologisch legt sich zunächst die Annahme nahe, daß es sich um eine soziale Zuordnung handelt. Denn der griechische Begriff für »niedrig« begegnet noch einmal in V. 52 und zeigt hier den sozialen Stand an.

Nun wird aber gerade ein solcher sozialer Zusammenhang von den meisten Kommentatoren bestritten. Es käme jedenfalls *primär* nicht auf die soziale Stellung der Maria an, sondern auf ihre sich in der Selbstanzeige ihrer Niedrigkeit darbietende Demuthaltung, wie sie in Lk 1,38 gleichsam klassischen Ausdruck gefunden habe.³⁷

Eine genauere Analyse könnte ergeben, daß diese Auffassung repräsentativ für die katholische Position ist. Dagegen dürften protestantische Exegeten die Lösung des Problems eher darin suchen, die Niedrigkeit der Magd auf den »Stand des Menschen überhaupt« zu beziehen. »Das ist nicht falsche Demütlei; es ist das große, im besten Sinne kindliche Staunen über die Güte Gottes. Sie sieht auch den Menschen ..., der keine »Sehenswürdigkeit« ist. Vor ihr verblaßt eigene Leistung wie eigenes Versagen.«³⁸ Maria wird hier also vom Rechtfertigungsglauben her gedeutet.

Nun gibt es aber auch exegetische Arbeiten, in denen die Meinung vertreten wird, daß die Niedrigkeit der Maria sich am besten als Bezeichnung ihres sozialen Standes verstehen lasse.

So hat der Althistoriker und Erforscher der antiken Sklaverei J. Vogt³⁹ auf den Umstand hingewiesen, daß der Passus »niedrige Magd« dem griechischen Urtext zufolge genauer mit »niedrige Sklavin« wiedergegeben werden müsse. Die Übersetzung mit »Magd« mildere den tatsächlichen Bedeutungsgehalt ab, den dieser Begriff in der Welt der griechisch-römischen Antike wie des antiken Judentums gehabt habe. Mitzuhören sei also das unmenschliche System der Sklaverei bzw. die Zugehörigkeit der Maria zu den Niedrigen, Armen und Sklaven. Zwar hätten im Verlauf der Geschichte des späten Israel unter den Bedingungen von Fremdherrschaft und Exil die Begriffe Sklave, Armut und Niedrigkeit auch eine positive religiöse Umwertung erfahren. Aber nie sei der Gedanke ganz verlorengegangen, »daß die Armen als die unterste Schicht zum Handeln berufen sind, daß

standen werden. Sein Vorstellungs- und Sprachmaterial (Zitate!) ist durchgehend alttestamentlich geprägt. – Zur Frage, ob der Text ursprünglich eine Einheit war, vgl. Th. Kaut, Befreier und befreitetes Volk, Frankfurt a.M. 1990, 266ff.

36 Aus feministischer Sicht betrachtet fällt auf, mit welcher Selbstverständlichkeit die von Männern dominierte Exegese davon ausgeht, daß ein Mann den Text abgefaßt hat. Vgl. z.B. J. Ernst, Das Evangelium nach Lukas (RNT), Regensburg 1977, 85: »Der Autor, vielleicht ein Mann aus dem Kreise der Anajim...«

37 Vgl. z.B. H. Schürmann, Das Lukasevangelium I (HTHK 3), Wien 1969, 73f: Die »Niedrigkeit« sei »primär nicht in der niedrigen sozialen Stellung« zu sehen, sondern »will vielmehr schlicht als Demutsäußerung der »Magd des Herrn« (V 38) verstanden werden, wobei die Situation des sozial niedriggestellten ... Mädchens immerhin verstärkend wirken mag (vgl. VV 52f).« – Die Auffassung, daß das Bekenntnis Marias, Gott habe ihre Niedrigkeit angesehen, als »Äußerung der Demut« zu verstehen sei, geht bereits auf die Alte Kirche zurück. Nachweisbar ist sie bei Origenes. Vgl. dazu J. Vogt, *Ecce ancilla domini*. Eine Untersuchung zum sozialen Motiv des antiken Marienbildes, in: *Ders., Sklaverei und Humanität*, Wiesbaden 1972, 156.

38 E. Schweizer, Das Evangelium nach Lukas (NTD 3), Göttingen 1982, 23.

39 Vogt, *Ecce ancilla*, 147-164.

mit der Unterdrückung auch der Protest gegen die bestehende Ungerechtigkeit verbunden ist.⁴⁰ So habe die Vorstellung vom Sklaven Gottes im Alten Testament die besondere Nähe zu Gott zum Ausdruck bringen und Armut in Qumran zum freiwillig übernommenen religiösen Ideal werden können. Es sei aber daneben insbesondere bei Lukas nicht vergessen, »daß diese fromme Hingabe Marias mit wirklicher Armut verbunden ist, denn sie wird ... beim Reinigungsoffer ein Taubenpaar darbringen (Lk 2,24), die Gabe der Armen.«⁴¹

Es ist kein Zufall, daß der Erforscher antiker Sklaverei im Grundansatz zu einem ähnlichen exegetischen Ergebnis kommt, wie es sich den armen Christen Lateinamerikas nahegelegt hat. Es erwächst aus seiner Sensibilität für die Wahrnehmung sozialer Erniedrigung. Und auch der Sklavenforscher hofft, daß im Rahmen der neuen Hinwendung zur »Kirche der Armen« (1969) das »soziale Motiv der ancilla domini wieder entschieden zur Geltung« gebracht werde.⁴²

2. Auch in der Interpretation der »Umkehrung der Macht- und Besitzverhältnisse« votieren die VertreterInnen der historisch-kritischen Forschung *überwiegend* dafür, sie aus der Sicht einer spirituellen Glaubensauffassung zu deuten, genauer: sie spirituell zu überhöhen. Denn die eigentliche Revolution sei die Umwertung aller Werte durch Jesus gewesen. Demgegenüber sei die Frage der sozialen Veränderungen eher sekundär.⁴³

Dagegen werden die Akzente in der sozialgeschichtlichen Analyse des Magnifikats durch *Luise Schottroff* anders gesetzt.⁴⁴ Die Exegetin paraphrasiert seinen Inhalt folgendermaßen: Gott hat sich seines Volkes Israel erbarmt und ihm in der Geburt Jesu definitiv Heil gebracht. Es besteht darin, daß alle Hungrigen (= Armen) nun gesättigt, die Niedrigen erhöht und die Mächtigen und Reichen um Macht und Reichtum gebracht *sind*. Die Umkehrung der Verhältnisse hat also bereits stattgefunden. Allerdings stoße man – so Schottroff – mit dieser Deutung auf die Schwierigkeit, daß vom *Vollzug eines Geschehens* berichtet werde, das *tatsächlich nicht passiert ist*. Sinnvoll werde der Psalm aber »als Ausdruck einer apokalyptischen Hoffnung, für die die Zukunft mit der Geburt Jesu begonnen hat«.⁴⁵

Lege man diese am Wortsinn orientierte Deutung zugrunde, dann lasse sich auch Genaueres über diejenigen sagen, die den Psalm zum Ausdruck ihres Glaubens gemacht haben. Es seien Menschen (Juden, Christen) gewesen, die in »sozialer und politischer Not« waren und in der Revolutionierung der Verhältnisse Besserung erwarteten. Darin erweise sich das Magnifikat als ein Traditionsstück eigener Art und sperre sich inhaltlich gegen eine Harmonisierung mit der lukanischen Theologie. Denn *deren* Lösung der sozialen Probleme bestehe im Almosengeben. Um so aufregender sei, daß Lukas dieses Dokument

40 Ebd., 150.

41 Ebd., 151.

42 Ebd., 164.

43 Vgl. *Schweizer*, Das Evangelium nach Lukas, 24.

44 *L. Schottroff*, Das Magnificat und die älteste Tradition über Jesus von Nazareth, *EvTh* 38 (1978) 298-313.

45 *Schottroff*, Das Magnificat, 302. – Daß in den Versen 49ff von einem bereits eingetretenen Geschehen die Rede ist, hat in der exegetischen Literatur eine weitgespannte Debatte ausgelöst, die hier nicht nachgezeichnet werden kann. In der Regel wird es eschatologisch gedeutet.

»eines ›primitiven‹ christlichen Glaubens armer Juden« bei Integration in sein Evangelium nicht in seinem Sinne umgedeutet habe.

Der gleiche Glaubensausdruck finde sich nun auch in anderen Überlieferungen des Neuen Testaments, besonders in den Seligpreisungen Lk 6,20f, so daß die Texte einer gemeinsamen Tradition, für Schottroff »die älteste Tradition über Jesus von Nazareth«, zuzuordnen seien. Inhaltlich stimmten die hierher gehörigen Texte darin überein, daß sie die Königsherrschaft einer bestimmten gesellschaftlichen Klasse zusprechen und die Hoffnung auf die eschatologische Umkehrung der sozialen Verhältnisse im Sinne des Ausgleichs betreiben.

Die sozialgeschichtlichen Ansätze können nicht die Richtigkeit etwa des basischristlichen Verständnisses »beweisen«. Aber sie können sie verstehbar und in ihrem existentiellen Gewicht plausibel machen. Armut am Rande des Subsistenzniveaus wirft immer die gleiche existentielle Frage auf, zeigt ähnliche Apathien, Klagen und Hoffnungen. Über die Jahrhunderte und Jahrtausende hin können sich Arme deshalb in die Situation der Leidensgenossen unmittelbar einfinden, ihre Sprache und ihren Glauben teilen, sich ihren Schmerz und ihre Sehnsüchte zu eigen machen.⁴⁶

4 Weiterführende didaktische Überlegungen

1. *Das Magnifikat als Lied.* Entsprechend seinem Charakter als Psalm wird man davon ausgehen können, daß das Magnifikat im jüdischen Kult vom Chor oder durch einen Sänger bzw. eine Sängerin (?) vorgetragen worden ist.⁴⁷ Daran anknüpfend ist es in der Geschichte der Kirche als Canticum, als Lied, weitergegeben worden. Auch in den kontextuellen Auslegungen ist diese Tradition fortgesetzt worden (s.o. »indianisches Festlied«). Oder sie hat, die poetische Struktur des biblischen Textes aufnehmend, in Nachdichtungen (Sölle, Mulack) ihren Niederschlag gefunden.

Für die didaktische Arbeit ist damit ein wichtiger Ansatzpunkt gegeben: Alle Auslegungspositionen können den Jugendlichen in »verdichteter« und damit in besonders einprägsamer Form vermittelt werden, mit Ausnahme der Meditationen von Sölle und Mulack sogar in musikalischer Form. Je nach Möglichkeit können sie im Unterricht oder in Schul- und Jugendgottesdiensten musikalisch erlebt oder auch von Jugendlichen selbst realisiert werden.

46 Zu den methodologischen Affinitäten von sozialgeschichtlichem und befreiungstheologischem Verständnis biblischer Texte vgl. auch L. Schottroff, »Nicht viele Mächti-ge«, BiKi 40 (1985) 2-8, bes. 6ff; dies., Befreiungserfahrungen, München 1990.

47 Zur musikalischen Realisierung von Psalmen vgl. P. Gradenwitz, Die Musikgeschichte Israels, Basel u.a. 1961, 31ff; E. Werner, Art. Psalm, MGG 10 (1962) 1668ff; H.-J. Kraus, Psalmen I (BKAT 15/1), Neukirchen-Vluyn 1961, S. XIIIff.

Für Gottesdienste lassen sich auch neue geistliche Lieder nutzen, in die die Diskussion um die Weltverantwortung des christlichen Glaubens eingegangen ist, wie z.B. der »Lobgesang mit Maria«. ⁴⁸ In der 5. Strophe heißt es: »Mit Maria preist den Herrn. Zum Advent ungetrennt lebt zu seinen Ehren. *Kleine Leute, macht Geschichte!* Er ist nah, er ist da, geht in seinem Lichte.«

Die Vermittlung des Magnifikats durch die ästhetische Überlieferung und Vergegenwärtigung ist von wesentlicher Bedeutung für den Verstehensprozeß und sollte didaktisch genutzt werden. Denn durch sie wird in eindrücklicher Weise das Gotteslob für das Ereignis der Geburt Jesu und der mit ihm verbundenen Verheißungen zum Ausdruck gebracht. Wie ein roter Faden zieht es sich durch alle Positionen hindurch, während die inhaltlichen Beziehungen und Akzentsetzungen je nach zeitlichem und gesellschaftlichem Kontext verändert sind. Durch die ästhetische Form können verschiedene Facetten des Gotteslobs realisiert werden: Freude, Jubel, Dank, Gebet, Trauer, Klage, Trost, Hoffnung oder Anstoß zum Handeln. Die Glaubenserfahrungen anderer können auf diese Weise von den Jugendlichen auch sinnlich wahrgenommen und gegebenenfalls angeeignet werden.

2. *Das hermeneutische Problem.* Die Beachtung *verschiedener* Auslegungen zu *einem* biblischen Text kann den Jugendlichen auf einfache Weise das hermeneutische Problem verdeutlichen. Der Ansatz ist dabei die Kategorie des »Vorverständnisses«. ⁴⁹ Je nach Lebenssituation legt sich dem um Verstehen Bemühten ein anderes »leitendes Interesse« (Bultmann) nahe. Aus der Sicht einer kontemplativen Klostersgemeinschaft wird in der Regel die gregorianische Fassung des Magnifikats als am sachgemähesten empfunden werden. Die Frauen, die in der feministisch-theologischen Auseinandersetzung stehen, werden dagegen eher ihr Augenmerk auf die prophetische Funktion der Maria richten. Die Lebenssituation des Auslegers / der Auslegerin spielt für die Auslegung selbst eine wesentliche Rolle. Für die didaktische Arbeit muß dabei beachtet werden, daß die unterschiedlichen Auslegungen nicht unbedingt als Gegensätze verstanden werden müssen. Man kann und sollte sie zunächst einmal eher als Erweiterungen und Akzentuierungen des Auslegungsspektrums ansehen.

Von besonderer Bedeutung ist im Fall des Magnifikats, aber auch anderer biblischer Texte, daß mit den kontextuellen Auslegungen auch die Sichtweise »von unten«, d.h. aus den Lebensumständen der Schwachen, Bedrückten, Unterprivilegierten, ermöglicht ist. In der Auslegungsgeschichte ist diese Sichtweise zwar immer wieder versucht worden. Aber sie hat nicht die Intensität und das Ausmaß erreicht wie jetzt z.B. in der Feministischen Theologie oder in der Befreiungstheologie.

48 Abgedruckt in: Mein Liederbuch 2 – Ökumene heute, Düsseldorf 1992, B 131.

49 Vgl. R. Bultmann, Das Problem der Hermeneutik, in: *Ders.*, Glauben und Verstehen II, Tübingen ⁵1968, 211-235; D. Sölle, Politische Theologie, Stuttgart/Berlin 1971, 70ff.

Ihre Plausibilität besteht offenbar in der Einsicht, daß ein großer Teil der neutestamentlichen Traditionen im Zusammenhang mit dem Leben der unteren Klasse der jüdischen Bevölkerung entstanden ist bzw. deren Leiden und Hoffnungen widerspiegelt.

Auf diese Sichtweise war schon *Heinrich Heine* gestoßen, der nach der Lektüre von *Onkel Toms Hütte* notierte: »Welche Demüthigung! Mit all meiner Wissenschaft habe ich es nicht weiter gebracht als der arme, unwissende Neger, der kaum buchstabieren gelernt! Der arme Tom scheint freilich in dem heiligen Buche noch tiefere Dinge zu sehen als ich, dem besonders die letzte Partie noch nicht ganz klar geworden. Tom versteht sie vielleicht besser, weil mehr Prügel darin vorkommen, nämlich jene unaufhörlichen Peitschenhiebe, die mich manchmal bei der Lektüre der Evangelien und der Apostelgeschichte sehr unästhetisch anwiderten. So ein armer Negersklave liest zugleich mit dem Rücken und begreift daher viel besser als wir.«⁵⁰ Dieser Text kann als Illustrationsbeispiel zum hermeneutischen Prinzip in den Unterricht einbezogen werden.

Mit der Bewußtmachung des hermeneutischen Problems ist auf indirekte Weise der Anstoß verbunden, daß die Jugendlichen aus ihrer Lebenssituation zu fragen beginnen, welche Relevanz das Magnifikat für sie besitzen könnte.

3. *Eschatologisch orientiertes Denken.* Von grundsätzlicher Bedeutung für das Verständnis des Magnifikats ist das Wissen um die apokalyptisch-eschatologische Struktur des Textes. Denn nur sie kann das Mißverständnis beseitigen helfen – wie es häufig im Unterricht begegnet –, daß im Lied der Maria zum Ausdruck komme, Gott werde schon alles richten und der Mensch sei aus seiner Verantwortung entlassen. Das Mißverständnis noch zuspitzend, empfahlen SchülerInnen am Anfang eines Unterrichtsvorhabens den Text als Beispiel, »um eine kritische Haltung Gott gegenüber einzunehmen, also nicht gegenüber Gott unbedingt, sondern gegenüber der Art des Glaubens, wie viele ihn halt haben; und dazu wäre er vielleicht eine Diskussionsgrundlage« (aus dem Tonbandprotokoll).

Die Anbahnung eschatologisch orientierten Denkens ist auch für das Verstehen vieler anderer biblischer Texte von zentraler Bedeutung. Es ist die Grundlage dafür, daß der Blick für die Zukunft geöffnet werden kann. Zu eschatologisch orientiertem Denken zu befähigen ist um so nötiger, als die Vorstellung einer universalen Eschatologie der Bibel weder im kirchlichen Bereich noch in der Religionspädagogik eine ihrer Bedeutung entsprechende Rolle spielt. Die theologisch-eschatologische Thematik ist vornehmlich auf den Gedanken des individuellen Weiterlebens nach dem Tode bezogen. Vielleicht ist es angesichts drohender Katastrophen eine der wichtigsten Aufgaben des heutigen Religionsunterrichts, biblisch begründetes, zukunftsgerichtetes Denken zu

50 Zit. nach *Th. Lehmann*, *Negro Spirituals*, Berlin 1965, 49.

ermöglichen. Die Welt braucht Menschen, die Hoffnung haben, aus der Hoffnung leben und sich für sie engagieren können.

4. *Maria als Thema des Religionsunterrichts.* Vom Entwurf einer neuen, durch das Magnifikat begründeten und ökumenisch intendierten Mariologie her gesehen ist es sinnvoll, im Unterricht auf das traditionelle Bild der Maria in der katholischen Kirche einzugehen. Denn erst durch den Vergleich kann deutlich werden, wo Feministische Theologie und die Theologie der Befreiung die besonderen Akzente setzen. Die traditionelle Mariologie ist übersichtlich und leicht zugänglich dargestellt in einem Lexikonartikel von C. Halkes.⁵¹ Wenn katholische SchülerInnen am Unterricht teilnehmen, können sie beauftragt werden, aus ihrer eigenen Frömmigkeitspraxis und durch Erkundungen in der Kirchengemeinde das hier einschlägige Material zusammenzustellen.

Das katholische Marienbild wird einmal durch vier Dogmen konstituiert: Maria ist *Gottesgebärerin* (431), *immerwährende Jungfrau* (649), *frei von Sünden* (Unbefleckte Empfängnis; 1854), und sie *ist mit Leib und Seele in den Himmel aufgenommen worden* (1950). Zum anderen sind in der kirchlichen Tradition Bilder und Typologien von Maria entstanden, die bis heute auf die Frömmigkeitspraxis nachwirken. Vor allem ist sie die *Heilige*, die bei Gott Fürsprache einlegen kann. Schließlich werden ihr Tugenden zugeschrieben, die das Ideal des katholischen Frauenbildes bestimmen: *Demut, Dienstbarkeit, Jungfräulichkeit und Mutterschaft.*

Allerdings sind im Zusammenhang mit der Volksfrömmigkeit auch Vorstellungen über Maria entstanden, die zwar zu den traditionellen nicht in Konkurrenz treten, aber doch eine eigentümliche Note besitzen, weil in ihnen das Bedürfnis nach *Hilfe, Schutz* (Schutzmantelmadonna) und *Befreiung* (Jungfrau von Guadalupe/Mexico) artikuliert wird. »Die Mariologie der Befreiung geht wie die lateinamerikanische Theologie der Befreiung insgesamt bewußt von dieser guadalupanisch-copacabanischen Tradition aus.«⁵² Zur Illustration für die befreienden Möglichkeiten der Maria des Magnifikats lohnt es sich, im Religionsunterricht auf diese Tradition einzugehen.⁵³

Abstract

The article deals with the problem how to give more than just the intellectual understanding of biblical texts to the youth: the acquirement refering to their lives. The chosen

51 C. Halkes, Art. Maria, in: E. Gössmann u.a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 1991, 268-275.

52 P. Castro, Art. Maria, in: H. Goldstein (Hg.), Kleines Lexikon zur Theologie der Befreiung, Düsseldorf 1991, 144-145.

53 Einschlägige Literatur bei Castro, Art. Maria, 146; zur Rezeption der Mariengestalt im Bereich protestantischer Frömmigkeit vgl. M. Kießig (Hg.), Maria, die Mutter unseres Herrn. Eine evangelische Handreichung, Lahr 1991. Wegen seiner Ausstattung mit Mariendarstellungen aus dem Bereich der bildenden Kunst ist das Bändchen in didaktischer Hinsicht besonders interessant.

Unterrichtseinheit »Kleine Leute, macht Geschichte!« (Magnifikat – Lukas 1,46-55)

Stunden	Intentionen	Themen	Methodische Aspekte	Medien	Kommentar
1.	Anhand des Kanons soll das traditionelle Verständnis des Magnifikats ansatzweise sichtbar werden.	Maria singt ein Lied: »Meine Seele erhebt den Herren« (Kanon von Ruppel). Elisabeth erhält den Auftrag, aus ihrem Erstkommunionbuch noch einmal ein Referat, diesmal über Maria, vorzubereiten.	Gespräch über Text und Kontext. Einüben des Kanons durch Vor- und Nachsingen mit Blatt. Blick auf Text- und Notenblatt. Beobachtungen über Zusammenhang zwischen Text und Melodieführung (»Jubelstelle«).	M 1	Elisabeth und Lisa Marie, zwei katholische Schülerinnen der Klasse 4d, bieten – wie vorher die Schüler Isaak und Jeremias und nach ihnen noch andere in der Klasse vorkommende Namen biblischen Ursprungs – einen geeigneten Einstieg in den Kontext.
2.	Die nichtkatholischen Kinder der Klasse lernen zunächst mehr theoretisch durch ein Schülerinnenreferat die traditionelle Marienfrömmigkeit kennen.	Elisabeth informiert über Maria in der katholischen Kirche. Vorbereitung einer Erkundungsfahrt zum Kloster Marien in Südlmburg/NL.	Kanon-Wiederholung und Festigung. Schülerin unterrichtet. Gespräch. Organisatorische Fragen. Elternbrief. Fragenkatalog für das Gespräch mit einem Benediktinermönch.	M 2 M 3	Die evangelische Grundschule im Zentrum von Aachen, einer vom Katholizismus geprägten Großstadt, wird von mehr katholischen als evangelischen, aber auch von anderen oder keiner Religion zugehörigen Kindern besucht.
3.	Die Kinder erleben in originaler Begegnung durch Besuch der Vesper im Benediktinerkloster intensiv gelebte Marienfrömmigkeit und Gotteslob durch liturgischen Gesang des Magnifikats.	Das lateinisch gesungene Magnifikat.	Fahrt in die Niederlande. Teilnahme an der Vesper. Gespräch mit dem Gästebetreuer des Klosters.		Die Kinder des 4. Schuljahres sind an Erkundungsgänge und -fahrten in die nähere oder weitere Umgebung – auch grenzüberschreitend – gewöhnt.

4.	Die Kinder haben Gelegenheit, ihre Eindrücke vom Vortrag zu äußern und sich darüber auszutauschen.	Der Besuch im Kloster Marielis.	Freies Gespräch der Kinder untereinander im Morgenkreis.		Über die Begegnung mit dem lateinisch gesungenen Magnifikat hinaus ist ein vermutlich erster Klosterbesuch Anlaß zum Gespräch darüber.
5./6.	Eine andere Form katholischer Marienverehrung erfahren die Kinder durch den Brief eines niederländischen Priesters aus einer brasilianischen Basisgemeinde. Wie 5. Std.	Maria, eine mutige, prophetische und befreiende Frau. Wie 5. Std.	6 Gruppen zu je vier Kindern lesen und besprechen den Brief und notieren Gedanken zum Text. LehrerInnen haben die schriftlichen Ergebnisse gesichtet und lassen die SchülerInnen unter der Leitfrage: Welche Rolle spielt Maria für die Armen Lateinamerikas? die Erkenntnisse aus den arbeitsgleichen Gruppen zusammentragen und erörtern.	M 4 M 5 bis M 11	Der gekürzte Brieftext von J. Koopmans (S. 152) zeigt Maria, die Schutzpatronin Lateinamerikas, sehr menschlich als »Mutter des Volkes«. Die Kinder sind in der Lage, selbstständig über die Bedeutung von Texten zu sprechen und Hauptgedanken in der Gruppe zu formulieren. Es wird bewußt auf langweilige Gruppenreferate verzichtet; eine die Interpretation bündelnde Leitfrage führt die Gruppen zusammen und durch Ergänzungen die Deutungsansätze zu einem vorläufigen Interpretationsergebnis.
7.	Ein weiterer Zugang und ein besonderer Akzent in der Interpretation des Magnifikats wird den Kindern durch die feministische Deutung erschlossen.	Zwei Frauen sprechen einen Dialog, in dem Maria als Vorbild für Freiheit und Selbstständigkeit dargestellt wird.	Magdalena und Elisabeth sprechen vorbereitet einen Dialog nach <i>Dorothee Sölle</i> , Meditation über Lk 1. Nach einer Stille-Phase schreibt jedes Kind eine eigene Interpretation auf.	M 12 M 13	Die Position der Frau spielt im Leben von Kindern alleinziehender Mütter / Väter eine bedeutsame und konkret erfahrbare Rolle. Aus dem Sachunterricht ist die hervorgehobene Stellung der Mutter bei Indianern bekannt.

8.	Durch ein Magnifikatlied aus unserer Zeit wird den Kindern deutlich, daß der biblische Psalm in Liedform unterschiedlich rezipiert wurde und wird.	Kanon (vgl. 1. Std.) und Lied (»Lobgesang mit Maria«) – ein Vergleich.	Lied wird von den Unterrichtenden vorgesungen. Gespräch über den Text, insbesondere über die Aussage: »Kleine Leute, macht Geschichte!« Kanon und Lied werden textmäßig verglichen. Einüben des Liedes.	M 14	Daß Menschen aus der Bibel Ideen und Kraft schöpfen, um von unten Verhältnisse zu ändern, haben die Kinder bereits als Erstkläßler mit dem Fall der Mauer und durch viele ostdeutsche Besucher in der Schule erfahren können.
----	--	--	--	------	---

Die Unterrichtsreihe wurde konzipiert, unterrichtet und analysiert von Britta Slupina-Kasties, Folkert und Margot Rickers in der Annaschule Aachen. Für die Vorweihnachtszeit wurde mit dem Gemeindepfarrer, der die Schulgottesdienste hält, abgesprochen, das Magnifikat als Thema des Schulgottesdienstes nach dem 4. Advent zu wählen. Außerdem soll in Klasse 4d die Bachsche Komposition gehört werden.

Problemhorizonte und Berichte

Die Entwicklung, die sich zur Frage Religion in der Schule von 1989 in den ostdeutschen Kirchen abzeichnet, ist durch die Spannung zwischen zwei Positionen bestimmt, die auch gegenwärtig die Diskussionsslage kennzeichnen:

Der Schriftsteller Günter Ebert aus Neustrelitz schreibt im »Nordkurier« am 19.1.1991 zum Thema »Religion und Schule«:

»Sollte sich jemand nach meiner Willensmeinung erheben, gehe ich ins Amtsent-Athlet. Was in der Kuppel der Ansprache nicht drinnen ist... Katz: Aber Glauben kommt kein Mensch aus! Die Frage ist doch nur, wie er diesen bezeugt und bezeugt wird... Und es gelte an den großen Sonntagsthemas eines Volkshochschuljahres, das sich sozialistisch zwingt, die Bibel aus dem Unterricht zu verbannen. Und bestimmte Kapitel dieses alten Buches der Bücher sind weder Buchs Oranien noch Kutsch-Gescheide zu verstehen... Ohne Vorstände: Ich möchte als eine fachkundige Beschäftigung mit der Bibel im öffentlichen Schulunterricht... Warum aber, frage ich noch, sollte das Fakt, dass Religionsunterricht heißen" können hier die Begriffe Lebensgestaltung und Ethik nicht aus? Religion heißt Gemeinschaft und schließt ein Glauben bezeugen mit. Das aber zu verbieten oder einzuschränken, sollte wir den Kirchen und – hier wichtig – den Pastoralen überlassen... Eben in dem Sinne scheint es mir völlig verfehlt zu sein, Schule und Religion zu vermischen.«

Die eine Position heißt: fachkundige Beschäftigung mit der Bibel, aber keine Vermischung von Schule und Religion.

Die Katechetin Hannakrz Kapper aus Berlin-Ost sagt in einem Interview mit »Kirche aktuell« (Hert: Juni/Juli 1991, 300f):

»Wir haben ja erst ganz allgemein gesagt: wir wollen überhaupt keinen Religionsunterricht, weil wir die Ethikethrie als das wichtigste Modell empfinden, und haben dann in einzelnen immer wiederkehrenden Gesprächen, denke ich, angefangen auch so ein bisschen differenzierter zu denken... Der Religionsunterricht in der Schule, zumindest wie ich ihn selbst sehe, hat ja doch mehr eine Bildungsfunktion... Wenn Katecheten aus den Gemeinden in die Schule gehen, wird es mehr Verbindung zur Kirchengemeinde geben, weil wir mehr von der Gemeinde her denken... Ich meine den biblischen Geschichtsunterricht, wenn sie in der Schule erzählt, natürlich auch zu, daß vielleicht das eine oder andere Kind dadurch zum Glauben kommen könnte, aber eine Zielvorgabe kann es wohl nicht sein... An den Schulen möchte ich sehen, ob unsere ganz andere gesellschaftliche Situation nicht auch ganz andere gestellte Probleme mit sich bringt. Ich sehe die größte Schwierigkeit darin, erst einmal die Eltern zu überzeugen und ihnen darzumachen, daß es kein Fakt, in dem die Kinder ideologisch verschuldet werden.«

Religion in der Schule

Entwicklungen in den ostdeutschen evangelischen Landeskirchen 1989-1991

Die Entwicklung, die sich zur Frage Religion in der Schule seit 1989 in den ostdeutschen Kirchen abzeichnet, ist durch die Spannung zwischen zwei Positionen bestimmt, die auch gegenwärtig die Diskussionslage kennzeichnet:

Der Schriftsteller Günter Ebert aus Neustrelitz schreibt im »Nordkurier« am 19.1.1991 zum Thema »Religion und Schule«:

»Sofern sich jemand nach meiner Weltanschauung erkundigt, gebe ich die Auskunft: Atheist. Was in der Knappheit des Ausdrucks höchst ungenau ist... Kurz: Ohne Glauben kommt kein Mensch aus! Die Frage ist doch nur, wie er diesen benennt und institutionalisiert... Und es gehörte zu den größten Borniertheiten eines Volkssbildungssystems, das sich sozialistisch nannte, die Bibel aus dem Unterricht zu verbannen. Ohne bestimmte Kapitel dieses alten Buches der Bücher sind weder Bachs Oratorien noch Raffaels Gemälde zu verstehen... Ohne Umstände: Ich plädiere für eine fachkundige Beschäftigung mit der Bibel im offiziellen Schulunterricht... Warum aber, frage ich mich, sollte das Fach dann Religionsunterricht heißen? Reichen hier die Begriffe Lebensgestaltung und Ethik nicht aus? Religion heißt Gottesverehrung und schließt ein Glaubensbekenntnis ein. Das aber zu verbreiten oder einzuüben, sollten wir den Kirchen und – bitte schön! – den Familien überlassen... Eben in dem Sinne scheint es mir völlig verfehlt zu sein, Schule und Religion zu vermischen.«

Die *eine Position* heißt: fachkundige Beschäftigung mit der Bibel, aber keine Vermischung von Schule und Religion.

Die Kreiskatechetin Hannelore Kappes aus Berlin-Ost sagt in einem Interview mit »Kirche aktuell« (Heft Juni/Juli 1991, 30ff):

»Wir haben ja erst ganz vehement gesagt: wir wollen überhaupt keinen Religionsunterricht, weil wir die Christenlehre als das bessere Modell empfinden, und haben dann in endlosen immer wiederkehrenden Gesprächen, denke ich, angefangen auch so ein bißchen differenzierter zu denken ... Der Religionsunterricht in der Schule, zumindest wie ich ihn jetzt sehe, hat ja doch mehr eine Bildungsfunktion ... Wenn Katecheten aus den Gemeinden in die Schule gehen, (wird es mehr Verbindung zur Kirchengemeinde geben,) weil wir mehr von der Gemeinde her denken ... Ich traue den biblischen Geschichten, wenn man sie in der Schule erzählt, natürlich auch zu, daß vielleicht das eine oder andere Kind dadurch zum Glauben kommen könnte, aber eine Zielvorstellung kann es wohl nicht sein... An den Schulen möchte ich sehen, ob unsere ganz anders geartete Säkularisierung nicht auch ganz anders geartete Probleme mit sich bringt. Ich sehe die größte Schwierigkeit darin, erst einmal die Eltern zu erreichen und ihnen klarzumachen, das ist kein Fach, in dem die Kinder ideologisch vereinnahmt werden.«

Die *andere Position* heißt: Religionsunterricht hat einen anderen Auftrag als die Christenlehre, er hat Bildungsfunktion; Glauben kann dabei durchaus erfahrbar werden, da Katecheten biblische Geschichten vermitteln, ohne die Schüler vereinnahmen zu wollen.

Die Spannung der Positionen verdichtet sich in der Frage, was fachkundige Beschäftigung mit Religion in der Schule inhaltlich, personell, intentional und schulorganisatorisch bedeutet.

Der Hintergrund der gegenwärtigen Fragen ist die 40jährige sozialistische Schulpolitik und die darauf reagierende kritische Position in der evangelischen Kirche der ehemaligen DDR. Die Neuorientierung der Schule nach der Wende machte ein differenziertes Weiterdenken des Verhältnisses von kirchlicher Unterweisung und Vermittlung von religiösem Wissen in der Schule möglich. Schließlich begann nach der Option für den schulischen Religionsunterricht in der Mehrzahl der ostdeutschen Länder die Vorbereitung zur Einführung dieses Schulfaches. Die Schulreformgesetze der ostdeutschen Länder weisen inzwischen das Fach aus, ausgenommen im Land Brandenburg.

1 Religiöse Bildung in der ehemaligen DDR

Mit der Trennung von Staat und Kirche in der ehemaligen DDR war die Trennung von Schule und Kirche in negativer Interpretation verbunden.

Die DDR-Verfassung von 1949 formulierte in Artikel 43 (in Übereinstimmung mit den ostdeutschen Länderverfassungen von 1946/47): »Es besteht keine Staatskirche.« Die DDR-Verfassung von 1968/74 führte in Artikel 1 weiter aus: Der Staat steht »unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei«. Damit war die weltanschauliche, bekenntnismäßige Neutralität des Staates konstitutionell aufgehoben. Es bestand faktisch eine »Staatsreligion«.¹

Das Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit (Artikel 20 der DDR-Verfassung 1968/74) fand im Philosophischen Wörterbuch folgende Auslegung: »Unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaft, die den politischen Mißbrauch der Religion ausschließen, ... ist die Glaubens- und Gewissensfreiheit ein verfassungsmäßig garantiertes Grundrecht, ... sich nach eigener freier Entscheidung zu einer nichtreligiösen oder religiösen Weltanschauung zu bekennen. Erstmals in der deutschen Geschichte hat so die Arbeiterklasse das Recht und die Freiheit errungen, ihre wissenschaftliche Weltanschauung, den Marxismus-Leninismus, ungehindert zu propagieren.«² Das verfassungsmäßige Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit fand insofern keine Realisierung in der Schule, es verkam zum ideologischen Bekenntniszwang für den Marxismus-Leninismus in der Schule.

1 E. Buchholz, Zum Menschen- und Grundrecht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Staat und Recht 32 (1990) 851-864, hier: 854.

2 Art. Religiöser Glaube, Philosophisches Wörterbuch, Bd. 2, Berlin ¹²1976, 1053.

Religiöse Bildung und Erziehung war in der ehemaligen DDR deshalb nur am *Lernort Kirchengemeinde* möglich. Der pädagogische Auftrag der Kirche umfaßte somit sowohl Aufgaben der religiösen Bildung als auch Aufgaben einer pädagogischen Begleitung, die auf die Weitergabe des Glaubens aus ist.

Beide Aufgabenfelder sind im Gesamtziel der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wie es der »Rahmenplan« formuliert, enthalten:

»In der Begleitung der Gemeinde sollen Kinder und Jugendliche das Evangelium als befreiendes und damit orientierendes Angebot erfahren. Damit soll ihnen geholfen werden, die Welt zu verstehen, Lebenssituationen zu bestehen und mit der Gemeinde zu leben.«³

Auf den umfassenden Lernprozeß am Lernort Kirchengemeinde wurde mehr Wert gelegt als auf den Bildungsaspekt im engeren Sinne. Zusammengefaßt wurde diese Tendenz 1989 in der letzten Ausarbeitung der »Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden« beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR mit dem Titel »Gemeinsam mit Kindern in der Gemeinde lernen – Zusammenleben der Generationen in der Gemeinde«⁴. Hier war bereits bewußt, daß eine neue Fragestellung bearbeitet werden mußte, nämlich das Interesse nichtchristlicher Kinder und Jugendlicher am Gesprächs- und Erfahrungsraum christlicher Gruppen. Die religiösen Fragen Heranwachsender⁵ waren eine religionspädagogische Herausforderung. Die erfahrungsorientierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bedeutete eine grundsätzliche Offenheit, neue Zugänge für religiös Interessierte zu finden.

1.1 Elemente religiöser Bildung in den Schulbüchern der DDR

Die »Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden« hatte 1988 eine Analyse der Schulbücher⁶ als Information für kirchliche Mitarbeiter herausgegeben, in der die einheitlichen Schulbücher der Fächer Heimatkunde, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Deutsch (Literatur) kritisch eingeschätzt wurden. In der Zusammenfassung zum Thema »Religion und Kirche« (Nachwort, Abschnitt 4) ist zu lesen:

»Kirchen und der Beitrag der Christen zur Gestaltung der Gesellschaft werden aus dem Gesellschaftsbild ausgeblendet. Die Negativbeschreibung der Rolle von Kirche und Religion in der Vergangenheit überwiegt. Die Schuldgeschichte der (mittelalterlichen)

3 *Rahmenplan* für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden), Berlin 1978, 1f.

4 Vgl. *Gemeinsam mit Kindern in der Gemeinde lernen*, ChrL 43 (1990) 67-81.

5 Vgl. G. Doyé, *Religiöse Fragen Heranwachsender*, ChrL 37 (1984) 268-272.

6 *Sekretariat des Bundes Ev. Kirchen*, USB-Nr. 474/88 (Registrier-Nr./unveröffentlicht).

Kirche wird ausgebreitet. Die Rolle der Priester wird fast ausschließlich in ökonomischer Hinsicht beschrieben und bewertet. Bei der Darstellung der Entstehung des Christentums und der Reformationszeit dominieren ausschließlich sozial-ökonomische Aspekte. Die innere Dynamik wird nicht aufgegriffen. Für das 19. Jahrhundert werden Kirche und Christen als Randerscheinung der Geschichte behandelt. Traditionell christliche Feste werden umgedeutet.

- Durch die Auswahl und Darstellung werden Vorurteile gegenüber Religion vermittelt;
- Kirche kommt auch nicht vor in den kulturellen Aufgaben, nicht einmal Aufgaben von Christen in der CDU werden genannt;
- das religiöse Empfinden gehört zum Menschsein, wird aber nicht thematisiert;
- das diakonische Engagement der Kirchen kommt nicht zur Sprache, obwohl es zum gesellschaftlichen Leben gehört;
- viele literarische Texte sind von einer religiösen Sprache geprägt (Teufel, Gegenwart Thälmanns, Ewigkeit usw.), was jedoch nicht interpretiert wird.«

Erstmalig seit Existenz der DDR wurde in einem Schulbuch 1989 die Kirche in der DDR erwähnt. Im Geschichtsbuch der 10. Klasse wird auf *einer* Seite von der evangelischen Kirche in der Gegenwart berichtet. Dort heißt es: Sie wurde veranlaßt, ihre religiöse Freiheit politisch zu mißbrauchen, aber die Mehrheit hat sich in den weltweiten Kampf um den Frieden eingeschaltet.⁷ In den Schulbüchern der DDR war nicht nur ein großes Defizit hinsichtlich der religiösen Bildung festzustellen, sondern insbesondere eine negative Vorurteilsbildung.

1.2 Religiöse Bildung im kirchlichen Rahmenplan

Im »Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden)« 1977 werden neben altersspezifischen Kursen Lehrgänge angeboten. »Sie bieten die Möglichkeit, ausgewählte elementare Grundkenntnisse zu vermitteln und biblisch-geschichtliche Zusammenhänge darzustellen.«⁸ Wiewohl für den ganzen Plan das Wechselverhältnis von Situation/Erfahrung der Kinder und Jugendlichen mit der Tradition/Evangelium gilt, durch das Zugänge zur religiös-christlichen Tradition möglich sind, wollen die Lehrgänge elementare Einsichten durch zusammenhängende Lernschritte einer thematischen Einheit vermitteln: Lehrgang »Jesus von Nazareth«, »Gott«, »Aus der Geschichte des alttestamentlichen Gottesvolkes Israel«, »Von der Entstehung des Christentums«.

2 Forderungen der Wende

Vor der Wende 1989 hatten viele kirchliche Eltern- und Mitarbeitergruppen, Friedenskreise und einzelne Personen Eingaben zur Vorbereitung des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989 an das Volks-

7 Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10, Berlin 1978, 226.

8 Rahmenplan, 3ff.

bildungsministerium eingesandt. Es war eine spontane, breite Bewegung von Engagierten und Betroffenen, die Veränderungen in der Volksbildung erwarteten. Aber es zeigte sich, daß die das System und die Grundlagen befragenden Eingaben nicht beachtet wurden.⁹ Auch die Eingaben aus den Kirchen fordern nicht die Einführung eines Faches Religionsunterricht; das war damals in keiner Weise denkbar. Aber das *Defizit an religionskundlichem Wissen in der Allgemeinbildung* wurde eindeutig benannt:

»Könnte nicht Religionskunde in die schulische Ausbildung übernommen werden?« fragt M. G. aus Berlin. Denn die Schüler verstünden weder die christlichen Bildsymbole noch die biblischen Metaphern. Christliche Eltern aus Arendsee verwahren sich dagegen, daß »Lehrer im Unterricht Urteile über den Glauben und das Christentum abgeben, die Christsein und Kirche entwürdigen. Dazu gehören Klischeebehauptungen über die christliche Schöpfungslehre, die einfach dem heutigen Stand von Kirche und Theologie unangemessen sind.«

Im Regierungsgespräch zu Fragen der Volksbildung am 15. November 1989, seit vielen Jahren angemahnt und nun unmittelbar nach der Wende möglich, standen die Veränderungen des zu erneuernden Schulwesens im Mittelpunkt. Zwar wies Bischof Dr. Demke darauf hin, daß Religion und christlicher Glaube auch in den Lehrplänen Berücksichtigung finden müssen und der Dialog der Lebensauffassungen wichtig wäre, aber die Forderung nach einer religiösen Bildung im engeren Sinne wurde nicht erhoben.¹⁰

2.1 Programme nach der Wende

Die schulpolitischen Äußerungen der 5 bestehenden *Parteien* unmittelbar nach der Wende enthalten zwar übereinstimmend Hinweise zu gesellschaftskundlichen und ethischen Themen, aber nichts über Religionsunterricht.¹¹ Der für Bildungsfragen zuständige Stellvertretende Minister Volker Abend (unter Minister Prof. Emons), gefragt nach dem Defizit an religionskundlichem Wissen, antwortete (am 15.1.1990 in der »Neuen Zeit«):

»In welchem Umfang, in welcher Form sich überwiegend atheistisch erzogene junge Menschen im Sinne einer guten Allgemeinbildung religionskundliche Kenntnisse aneignen, darüber wird noch nachgedacht werden müssen. Auf jeden Fall wird es sich nicht um Religionsunterricht an der Schule handeln.«

Mitte 1990 schlägt die CDU noch ein Fach »Menschen- und Sozialkunde« vor, in dem auch Kenntnisse über Weltreligionen, Weltanschau-

9 Vgl. K. Geburek und G. Lange, Mit Ehrlichkeit beginnt die Erneuerung, ChrL 44 (1991) 69-72.

10 Vgl. Regierungsgespräch zum Bereich der Volksbildung am 15.11.1989 in Berlin, ChrL 43 (1990) 54-57.

11 Fragen für eine erneuerte Schule an die CDU, DBD, LDPD, NDPD und SED, Deutsche Lehrerzeitung 49 (1989) 3.

ungen, Umweltfragen usw. vermittelt werden sollen.¹² Lediglich das »Schulprogramm der CDU Berlin«¹³ fordert für das Gymnasium »Philosophie/Religion in den (Wahl-)Pflichtunterricht der Klassen 9-13«. Die bildungspolitische Übereinkunft bei der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU, DSU, DA, SPD und den Liberalen (am 12.4.1990) legt Wert auf die »Durchsetzung des Prinzips der weltanschaulichen Bekenntnisneutralität der öffentlichen Schule« und auf die Vermittlung von »Kenntnissen über Weltreligionen, philosophischen Anschauungen« usw.

Erst im Zusammenhang mit dem Beitritt der ostdeutschen Länder zur Bundesrepublik und mit der Geltung des Grundgesetzes entsteht die Frage nach dem Religionsunterricht in der Schule gemäß Art. 7.3 GG. Der Einigungsvertrag wollte über den Inhalt des Artikels 37 hinaus nichts regeln; die Kirchen (auf Befragen) sahen keinen Grund, zum Grundgesetz Einschränkungen oder Änderungen vorzusehen. Entscheidend war das Grundsatzgespräch über Fragen des Religionsunterrichts vom 31.8.1990 in Berlin, an dem der Vorsitzende der Berliner Bischofskonferenz, Bischof Sterzinsky, der Vorsitzende der Konferenz der Ev. Kirchenleitungen, Bischof Dr. Demke, der Vertreter der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen, Präsident Schmidt, und der Minister für Bildung und Wissenschaft, Prof. Dr. Meyer, sowie Staatssekretär Dr. Reiher teilnahmen. In der Presseerklärung dazu heißt es:

»Das Gespräch ging von der Tatsache aus, daß nach dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes das Recht auf Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gemäß Artikel 7.3 gewährleistet ist. Das Recht auf Religionsunterricht an öffentlichen Schulen schließt die Entscheidungsfreiheit der Eltern bzw. der religionsmündigen Jugendlichen sowie der Lehrer ein. Dem kommt in der gegenwärtigen Minderheitensituation der Christen in der DDR eine besondere Bedeutung zu. Die Kirchen und die Religionsgemeinschaften treffen mit den zukünftigen ostdeutschen Ländern konkrete Vereinbarungen über Verantwortlichkeiten, Umfang, Durchführung und Gestaltung des Religionsunterrichts... Unabhängig von der Stellung des Religionsunterrichtes waren sich die Gesprächsteilnehmer einig, daß das Wissen über Religion, Christentum und kirchliches Leben Bestandteil der Allgemeinbildung sein sollte.«

Damit war eine klare *Option der christlichen Kirchen* und des zuständigen Ministers *für die religiöse Bildung an öffentlichen Schulen als Religionsunterricht* und als religionskundliche Elemente in der Allgemeinbildung ausgesprochen. Entsprechend der Kulturhoheit der Länder sollte das Gespräch auf Länderebene weitergeführt werden.

Die beiden Entwürfe von Pädagogen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften spielten bei diesen bildungspolitischen Entwicklungen keine nennenswerte Rolle, sie waren in kurzer Zeit überholt: Die »The-

12 Programmentwurf der CDU, *CDU-Extra*, Berlin 1990, 6. Vergleichbare Äußerungen sind bei den anderen Parteien nicht zu finden.

13 Vorgelegt von der Programmkommission des Landesverbandes der CDU 5/1990, 13.

sen zur Schulreform« Dez. 1989 gingen noch von einem sozialistischen Menschenbild in einer sozialistischen Schule aus; Religion wurde in ihnen nicht einmal erwähnt. Die »Thesen zur Bildungsreform« März 1990 gingen von einem humanistischen Menschenbild aus, das u.a. auch »die Befähigung zu sozialer Kommunikation« begründet, d.h. das Gefühl der Achtung und Toleranz für Menschen anderer Weltanschauungen und Religionen. Wenn auf das »Bewahrenswerte« der DDR-Bildungspolitik und -Bildungspraxis rekurriert wird, ist es zwangsläufig, daß beispielsweise bei den »ethisch-moralischen Grundwerten der Menschheit« Religion in keiner Weise in den Blick kommt!¹⁴

2.2 Das Fach Gesellschaftskunde

Nach der Wende wurden als Sofortmaßnahmen die Wehrerziehung und der Staatsbürgerkundeunterricht abgeschafft und die politischen Organisationen von der Schule getrennt. 1990 wurde ein neues Fach »Gesellschaftskunde« im 2. Halbjahr des Schuljahres 1989/90 eingeführt¹⁵ und im Schuljahr 1990/91 fortgeführt. Der für die *Klassen 7-10* ausgewiesene Rahmenlehrplan stellt ein Übergangskonzept dar, das auf einem Grundkonsens unterschiedlicher Auffassungen beruht. Der Schwerpunkt des Unterrichts soll auf direkte Lebenshilfe gerichtet sein. Das Konzept enthält politische, ökonomische, sozial- und lebenskundliche, religionskundliche und ethisch-moralische Inhalte.

Für die religiösen Themen, vor allem in den Klassen 7-10, wurden vielerorts Pfarrer und kirchliche Mitarbeiter eingeladen. Hier entstanden erste Erfahrungen einer Zusammenarbeit, eines Dialogs, einer gegenseitigen Achtung. Eine größere Zahl von ehemaligen Staatsbürgerkundelehrern unterrichtete das Fach Gesellschaftskunde;¹⁶ die wenigsten unter ihnen hatten jemals eine Begegnung mit Religion und Kirche. Von diesen ersten positiven Schulerfahrungen von Pfarrern her ist es verständlich, daß mehrere ein Komplexfach Lebensgestaltung/Ethik/Religion(skunde) als Pflichtfach für alle Schüler unterstützen.

2.3 Entscheidungsfindung in der Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden

Die Meinungsbildung zu der Frage der religiösen Bildung in der Schule vollzog sich auf mehreren Ebenen. Sie geschah in Konventen der kirchlichen Mitarbeiter, in Elternkreisen, durch Begegnungen mit

14 Thesen zur Schulreform, Deutsche Lehrerzeitung 51 (1989); Thesen zur Bildungsreform, Zwickau 1990, 3.11.

15 Anweisung zur Einführung eines neuen Unterrichtsfaches »Gesellschaftskunde« vom 21.2.1990, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, I Nr. 2, 14.

16 Ebd., 4(1): »Der Unterricht im Fach »Gesellschaftskunde« wird von Lehrern erteilt, die die dafür erforderliche fachliche und pädagogische Kompetenz besitzen ..., insbesondere von jenen mit einer gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung.«

Lehrern, durch Erfahrungen mit religiösen Themen in der Schule, in den Diskussionen von »Runden Tischen für Bildungsfragen«, auf Synoden und in den Fachkommissionen des Kirchenbundes.

Die erste kirchenleitende Stellungnahme ist am 12./13.1.1990 auf der Konferenz der Kirchenleitungen beschlossen worden.¹⁷ In offener Weise wird festgestellt: »Die gesellschaftliche Pluralität erfordert den Dialog der unterschiedlichen Werte und Normen in der Schule. Das schließt eine einseitige normative Ideologievermittlung aus. Die neue Situation im Bildungsbereich hebt den spezifischen Auftrag der christlichen Gemeinde für ihre Kinder und Jugendlichen nicht auf.«

Auf ihrer Tagung am 17./18.1.1990 verabschiedete die Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden eine erste Position zur Erneuerung des Bildungswesens. In den »Überlegungen zur Bildungsreform in der DDR«¹⁸ wird die Forderung nach dem »Dialog der unterschiedlichen Werte und Normen in der Schule« (Ziffer 4) gefordert.

Dann heißt es weiter (Ziffer 5): »Das große Defizit an religiösem Wissen und entsprechenden Deutungsmöglichkeiten von Kultur und Geistesgeschichte nötigt zur Veränderung der Bildungsinhalte und Ziele. Religion sollte als eine Dimension des Menschseins in verschiedene Fächer einbezogen werden, was sich an entsprechenden Inhalten und didaktischen Verfahren ausweisen wird. Darüber hinaus ist zu prüfen, ob z.B. in speziellen Unterrichtsblocken, in fakultativen Kursen zusammenhängend über Religion informiert werden sollte. Ein jahrgangsmäßig geordnetes Unterrichtsfach »Religionskunde« würde einer Isolierung der religiösen Frage Vorschub leisten.«

Es folgen die Bestätigung des Auftrages für die Gemeindegarbeit mit Kindern und Jugendlichen und Gesichtspunkte zur Diskussion um die Jugendweihe als Herausforderung des konfirmierenden Handelns der Gemeinde.

Diese »Überlegungen« sind getragen von der Erwartung einer Schulerneuerung, die von der Bewegung der »Runden Tische« und der kirchlichen Mitverantwortung getragen wurde. Es sollte sich aber bald zeigen, daß die schulorganisatorischen Fragen gegenüber der inneren Reform den Vorrang hatten.

Etwa zur gleichen Zeit, aber unabhängig von diesen Stellungnahmen beginnt eine Diskussion, die von zwei Studenten angestoßen wurde und Einfluß auf die weiteren Gespräche hatte.

Die Studenten Pasternack und Meinhof brachten mit dem Titel Religionskunde in der Schule¹⁹ die Frage nach Religion in der Allgemeinbildung in das Blickfeld der Pädagogen. Beide Studenten treten für ein Fach »Religionskunde« ein, das auch der Kirche fernstehenden Schülern religiöse Kenntnisse vermitteln sollte. Sowohl Katecheten als auch

17 Kirchenbund zu Bildungsfragen, ChrL 43 (1990) 151.

18 Kirchenbund, USB-Nr. 58/90. Vgl. P. Pasternack und Th. Meinhof, »Religionskunde« in der Schule, ChrL 43 (1990) 113f.

19 Pädagogik 45 (1990) 166. Vgl. ChrL 43 (1990) 113f.

Schulpädagogen äußern sich.²⁰ Einig sind sich alle, daß Religionskundliches in den verschiedenen Fächern vorkommen muß. Mehrheitlich wurden sowohl Religionskunde als auch Religionsunterricht als Fach abgelehnt. Als Hauptargumente gelten: Religion läßt sich nicht als »Kunde« (Information) unterrichten; die christlichen Schüler sollen nicht wieder als Minderheit in der Klasse in einem Fach Religionsunterricht ausgegrenzt werden. Diese werden vielmehr auf die gewachsenen Formen der Gemeindearbeit mit Kindern und Jugendlichen, auf die Christenlehre verwiesen.

Auf einem »Gesprächsforum Bildungsreform«, veranstaltet von der Kommission des Kirchenbundes am 6.4.1990 in Berlin, wurden auf Grund von Problemen in den Schulen solche Fragen gestellt wie: »Wie weit geht die Mitverantwortung der Kirche bei den Inhalten der Bildung? Wie sehen die Konsequenzen aus, wenn »Religion« für schulische Erziehung und Bildung wichtig wird? Wie ist mit der Spannung von Religion als Dimension schulischer Inhalte/Fächer und der didaktisch/schulorganisatorischen Notwendigkeit fester struktureller Formen (Kurs/Fach) umzugehen?« Diese Fragen wurden aufgenommen in ein Kommissionspapier, das gegenüber der Konferenz der Kirchenleitungen (am 6./7.4.1990) Erwartungen formulierte: Die Gliedkirchen sollten Zusammenschlüsse christlicher Lehrer und Erzieher unterstützen, Weiterbildungen für Lehrer anbieten und die Mitwirkung von kirchlichen Mitarbeitern in den Schulen als Übergangsphase erklären; erstmalig wird die Erarbeitung eines Rahmenkonzeptes für ein Pflichtschulfach Ethik (Werte/Normen) im Ministerium für Bildung und Wissenschaft unter Beteiligung der Kirchen angeregt. Im Gespräch mit den Kirchen der EKD sei die Frage nach einem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den Schulen aufgeworfen worden; aber unter den derzeitigen Voraussetzungen gäbe es »für die Einführung des Religionsunterrichtes keinen Handlungsbedarf. Da die gesellschaftliche Situation und ihre Entwicklung aber gegenwärtig offen ist, kann ein gemeinsames neues Nachdenken in den Kirchen zukünftig auch zu anderen situationsgemäßen Erkenntnissen und Entscheidungen führen.«²¹

Zu ihrer Aprilsitzung votierte die Kommission des Kirchenbundes: »Die Einführung eines konfessionell bestimmten Religionsunterrichtes findet keine Unterstützung in der Kommission.« Christliche Überlieferung kann in der Schule in folgender Weise präsent sein:

- a) Im *Pflichtfach Ethik/Werte-Normen*
- b) In unterschiedlichen Fächern als Dimension (Kunst, Musik, Deutsch ...)
- c) Wahlkurse zu Sachkunde Religion
- d) Durch christliche Lehrer im Gesamtfeld der Schule

20 G. Lindner, Der Evangelische Religionsunterricht. Grundlagen – Konzeptionen – Erfahrungen, ChrL 43 (1990) 334-347, hier: 344; Pädagogik 45 (1990) 250.344.

21 Bericht zur kirchlichen Arbeit für Kinder und Konfirmanden vor der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen, ChrL 43 (1990) 250. Vgl. Protokoll *Sekr. des Bundes Ev. Kirchen*, A 2320-1102/90.

e) Möglicherweise als *Wahlfach »Religion«* im Sinne unterrichtlicher Angebote der Kirche in der Schule (entsprechend der Praxis in Berlin-West).²²

Vor dem Beitritt der ostdeutschen Länder zur Bundesrepublik konnte sich die Kommission des Kirchenbundes noch einmal zu einer »Meinungsbildung zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen« (am 28.9.1990) verständigen. Sie erzielte Übereinstimmung darin, das »Recht auf Religionsunterricht« in der Schule einzufordern; sowohl Art. 7.3 als auch Art. 141 des Grundgesetzes seien dabei als Grundlage zu bedenken. Der gemeindepädagogische Auftrag der Kirche sei davon unberührt. Die Kommission konnte sich hier auf die Bechlüsse der Bundessynode (21.-25.9.1990 in Leipzig) beziehen, in denen die Mitverantwortung der Kirche für Bildung und Erziehung unterstrichen wurde:

»Eine Möglichkeit, diese Verantwortung zu praktizieren, sieht die Synode im Religionsunterricht. In den Länderverfassungen ist das Recht auf Religionsunterricht zu gewährleisten. Die praktische Einrichtung von RU sollte jeweils situationsgerecht geprüft werden.«²³

Der Diskussionsstand Ende 1990 führte zu ersten Ergebnissen, ließ aber noch Entscheidungen offen:

- Profilierung des Faches Gesellschaftskunde zum Fach Politikunterricht ab 7. Klasse,
- Pflichtfach Ethik (Fragen des Lebens, Werte, Normen) ab 5. Klasse,
- Religionsunterricht als Wahlfach ab 5. Klasse oder
- Religionsunterricht als wahlobligatorisches Fach mit Ethik.²⁴

Der Gedanke eines »ökumenischen Religionsunterrichtes«, der »das Gemeinsame der christlichen Bekenntnisse zur Grundlage hat und die Verschiedenartigkeit authentisch zur Sprache bringt«, fand keine tragfähige Unterstützung.

Auf der Sitzung der Kommission im Juni 1991, der letzten im Berichtszeitraum dieser Arbeit, zeigte sich in den Auffassungen ein Prozeß der Differenzierung, der sich aus der jeweiligen territorialen Situation der Landeskirche ergab.²⁵

22 Schreiben der Kommission an den Minister für Bildung und Wissenschaft. Vgl. E. Schwerin, Christenlehre – Religionsunterricht – Religionskunde. Dokumentation eines Gesprächs-, Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses, ChrL 43 (1990) 362-368, hier: 367.

23 Dokumentation zum Religionsunterricht, ChrL 43 (1990) 375-379, hier: 376.

24 Ebd., 377.

25 Vgl. Rundgespräch zum Abschluß der Kommissionsarbeit, ChrL 44 (1991).

3 Die Regelungen zum Religionsunterricht in den ostdeutschen Schulgesetzen und Synodenbeschlüsse

Mit dem Aufbau der Ministerien und der Schulverwaltung in den ostdeutschen Ländern wurden erste schulpolitische Willenserklärungen formuliert. Ende 1990 entstanden die ersten Entwürfe von Landesschulgesetzen, die zur Diskussion gestellt wurden. Eindeutig vom Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach (Ethikunterricht für die Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen) sprechen der Entwurf eines Vorläufigen Bildungsgesetzes des Landes *Thüringen* vom Februar 1991 (§ 14) und der Entwurf eines Schulgesetzes des Landes *Sachsen-Anhalt* vom 1.3.1991 (§ 9). Der Entwurf eines Landesschulgesetzes des Freistaates *Sachsen* vom 13.11.1990 nennt Religionskunde für die 7.-8. Klasse ordentliches Lehrfach (§ 76) und Religionsunterricht mit Ethik Wahlpflichtfächer ab 9. Klasse (§ 77). Ebenso stellt der Entwurf eines Ersten Schulreformgesetzes des Landes *Mecklenburg-Vorpommern* vom Januar 1991 Religionskunde (in unbestimmter Form) neben das freiwillige Fach Religionsunterricht (ohne Alternative) (§ 15). Der Entwurf eines Vorschaltgesetzes des Landes *Brandenburg* vom 18.2.1991 setzt alle Regelungen bis zu einem endgültigen Landesschulgesetz aus (§ 26); die Schulen werden als »konfessionell nicht gebunden« bezeichnet (§ 5.1). Für Berlin-Ost gilt ab August 1991 das Schulgesetz Berlin-West vom 20.8.1980/84 und damit Religionsunterricht als Wahlfach (das sog. Berliner Modell nach Art. 141 GG).

An den Diskussionen beteiligen sich auch die Kirchen. *Synoden* fassen stellungnehmende Beschlüsse. Schließlich setzt sich Religionsunterricht als Wahlpflichtfach alternativ zu Ethik durch.

Die Synode der Evangelischen Kirche *Berlin-Brandenburg* beschließt im Januar 1991:

»Es wird erwartet, daß in den Ländern Berlin und Brandenburg das Recht auf Religionsunterricht in den Schulen, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, gewährleistet wird. Aufgrund der jeweils besonderen Bedingungen in den bisherigen Stadtteilen Berlin-West und Berlin-Ost sowie im Land Brandenburg muß die Umsetzung dieses Rechtes jeweils situationsgemäß erfolgen... Für den Religionsunterricht in den Schulen im bisherigen Ost-Berlin muß ... ermöglicht werden, unterschiedliche Zugänge zum Religionsunterricht zu suchen und zu erproben. Auch bei anderer gesetzlicher Grundlage im Land Brandenburg muß dort ebenfalls dieser Grundsatz Geltung erhalten.«²⁶

Hervorzuheben sind die offenen Formulierungen bei klarer Option für den Religionsunterricht: Situationsgemäße Umsetzung, unterschiedliche Zugänge suchen und erproben.

26 D. Reiher, Spannungsfeld Schule – Kirche vor und nach der Wende, ChrL 44 (1991) 243-247, hier: 247; Synodenbeschlüsse Berlin-Brandenburg, Mecklenburg, Kirchenprovinz Sachsen, Thüringen, ChrL 44 (1991).

Die Synode der Evangelischen Kirche der *Kirchenprovinz Sachsen* votiert im März 1991 hinsichtlich der Einführung eines schulischen Religionsunterrichts, »eine flexible Praxis in der Übergangszeit« vorzusehen, Schulexperimente zu ermöglichen und »kirchliche Unterweisung für alle« zu öffnen, ob sie in kirchlichen oder schulischen Räumen durchgeführt wird; vor September 1992 ist eine Einführung nicht vorzusehen.

Die Synode der Evangelisch-Lutherischen Kirche in *Thüringen* betont im März 1991 wie alle anderen Synoden:

»Die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden bleibt eine Lebensform unserer Gemeinde. Die Verantwortung dafür kann nicht an eine andere Institution – etwa an die Schule – abgegeben werden.« Religionsunterricht soll »allen Schülern ohne Unterschied der Konfessionszugehörigkeit angeboten« werden. Allerdings wird betont: »In der geistigen Situation der Nach-DDR mit einer christlichen Minderheit muß der Eindruck ausgeschlossen bleiben, daß die Grundüberzeugungen dieser Minderheit der Mehrheit Andersdenkender als neue Ideologie aufgezwungen werden sollen.« Schließlich wird erklärt: »Religionsunterricht und ›Ethik‹ stehen nicht gleichwertig nebeneinander. Nach dem Willen des Gesetzgebers ist Religionsunterricht ordentliches Lehrfach. Nur wo dieses angeboten wird und zustandekommt, kann auch Ethik für Kinder und Jugendliche angeboten werden, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen.«

Bemerkenswert ist, daß als oft zu hörendes Argument zur Ablehnung des Religionsunterrichts der *Ideologieverdacht* genannt wird; umsomehr »Behutsamkeit und Taktgefühl« sei vonnöten.

Wie die Synode der *Pommerschen* Landeskirche hatte auch die Synode der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche *Sachsens* sich bereits im Oktober 1990 für die Einführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen ausgesprochen; dabei sollte jedoch »der jeweilige Säkularisierungsgrad der Region« berücksichtigt werden. Ein erhebliches Problem sei allerdings die Gewinnung geeigneter Lehrkräfte. Die Teilnahme an der Jugendweihe, die als Weihe eine »religiöse Handlung« sei, müsse für Christen ausgeschlossen sein.

Die Synode der Evangelischen Kirche des *Görlitzer* Kirchengebietes erklärte Mitte April 1991, um »in Kirche und gesellschaftlicher Öffentlichkeit Mißverständnissen und Fehlinformationen zu begegnen«:

»Nicht die Sicherung kirchlichen Einflusses auf die Gesellschaft, nicht eine kirchliche Anregung ist im Blick auf eine Einführung des Religionsunterrichts im Spiel, sondern das im Grundgesetz eröffnete Recht der Bürger ... Die Hinweise, daß statt eines Religionsunterrichtes das Fach Religionskunde anzubieten sei, kann die Synode sich nicht zu eigen machen, da das ordentliche Lehrfach Religion entsprechend Grundgesetz Artikel 7(3) nicht durch ein unverbindliches und allgemein über Religionen orientierendes Fach Religionskunde ersetzt werden kann.«

Insgesamt sind die Synodenbeschlüsse der ostdeutschen evangelischen Landeskirchen dadurch gekennzeichnet, daß sie den schulischen Religionsunterricht bejahen, aber die Probleme der Einführung nicht ver-

kennen, Behutsamkeit anmahnen und eher ein Zögern erkennen lassen; die kirchliche Unterweisung wird als unaufgebbare beschrieben, wenn auch hier ein Wandel eintreten müsse. Wie die Kirchenprovinz Sachsen so votiert auch die Evangelische Landeskirche *Anhalts* am 19.4.1991 für eine kirchliche Unterweisung für alle: »Kinder, die gern am Religionsunterricht teilnehmen würden, können die Christenlehre in den Gemeinden besuchen« (Ziffer 4). Das soll gelten, solange die Voraussetzungen für den schulischen Religionsunterricht noch nicht geschaffen werden konnten.

Im Unterschied zu den anderen Synoden vertritt die Synode der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche *Mecklenburgs* im März 1991 eine variante Auffassung von Religion in der Schule:

Wie bereits im Herbst 1990 beschlossen, soll »das Fach ›Religion‹ so eingeführt werden, daß es möglichst von vielen (allen) Schülern, Eltern und Lehrern akzeptiert wird ... Das Fach Religion ist nicht einseitig konfessionell ausgerichtet. Die Kirchen sind als wesentliche Sinnträger der wichtigste Partner bei der Einrichtung und Begleitung des Faches Religion, jedoch sind andere Sinnträger ebenso hinzuzuziehen, damit eine engagierte Auseinandersetzung zur Sinnfrage erfolgen kann.« Die Synode rechnet mit einer Übergangszeit von mindestens drei bis vier Jahren. (Neben diesem Fach Religion für alle ist kein Fach Ethik vorgesehen!)

Vor Beginn des Schuljahres 1991/92 haben alle ostdeutschen Länder ihre Schulgesetze verabschiedet. Religionsunterricht als Wahlpflichtfach alternativ zu Ethik hat sich durchgesetzt, so in der endgültigen Fassung des Vorläufigen Bildungsgesetzes Thüringens vom 25.4.1991 (§ 18), im Landesschulgesetz Sachsens vom 20.6.1991 (§ 18-19) und im Ersten Schulgesetz Sachsen-Anhalts vom 25.4.1991 (§ 19). Mecklenburg-Vorpommern bleibt bei seiner Formulierung des Entwurfes (§ 15 Religionskunde und Religionsunterricht), ebenso Brandenburg im Ersten Schulreformgesetz vom 25.4.1991 (§ 26 keine Regelung).

Nachdem die ostdeutschen Länder die gesetzlichen Regelungen für das Schulwesen verabschiedet haben, sind nun die Grundlagen für den Religionsunterricht (außer in Brandenburg) geklärt. Damit sind aber weder der Weg der Einführung noch die situationsgemäßen Formen oder die Möglichkeiten der Ausbildung entschieden. Die im Grundgesetz festgelegte *Rechtspartnerschaft* von Staat und Kirchen wurde bis zur Verabschiedung der schulgesetzlichen Regelungen kaum oder unzureichend praktiziert. Bis zur endgültigen Schulgesetzgebung in den nächsten Jahren wird es eine rechtzeitige Verständigung zwischen Staat und Kirche geben müssen, sicher auch die nötigen Verträge.

4 Religionsunterricht in der Diskussion

Übereinstimmung bestand bei allen, die an der Erneuerung der Schule nach der Wende engagiert waren, daß die Kirchen zu beteiligen wären und in der allgemeinen Bildung das religiöse sowie ethische Defizit überwunden werden muß. Die Standpunkte unterschieden sich in der Frage, in welcher Weise dies geschehen sollte. Die 40jährige Konfliktgeschichte der Kirche mit der Schule hat ihre Wirkungen hinterlassen; entsprechend ist die Skepsis gegenüber einer wirklichen inneren Veränderung bei vielen kirchlichen Mitarbeitern nicht zu beseitigen. So ergibt sich ein Spannungsfeld Kirche – Schule, das im Gespräch um den Religionsunterricht den Hintergrund abgibt.

Die Kirche weiß sich zur Mitverantwortung an der Schule verpflichtet. Auf der anderen Seite muß erst in bezug auf die Lehrer, die z.T. den christlichen Schülern und christlichen Kollegen das Leben früher schwer gemacht haben, Vertrauen wachsen. Die Beteiligung der Kirchen und die Präsenz von kirchlichen Mitarbeitern im Unterricht bei religiösen Themen sind weitgehend akzeptiert. Auf der anderen Seite bestehen Ängste, daß der Einfluß der Kirchen zu groß wird.

Als *Probleme* hinsichtlich eines Faches Religionsunterricht werden in der Regel folgende Punkte genannt:

- die Minderheitensituation der christlichen Schüler und damit die Gefahr der Marginalisierung des konfessionellen Religionsunterrichts²⁷;
- die gesellschaftliche Akzeptanz des Faches angesichts der Unkenntnis dessen, was Religionsunterricht für die Schüler einbringen kann;
- der Verdacht einer erneuten ideologischen Prägung der Schule, der zwar unbegründet, aber nach den Erfahrungen der 40 Jahre DDR verständlich ist;
- das Verhältnis von Christenlehre und Religionsunterricht als praktisches Problem (doppelte Teilnahme der Kinder; zweifache Tätigkeit der kirchlichen Mitarbeiter in Gemeinde und Schule?);
- das Personalproblem: kirchliche Mitarbeiter können nur in einer Übergangszeit die Aufgaben eines Religionsunterrichts wahrnehmen, wenn nicht die Gemeindeglieder mit Kindern zugrunde gehen soll; andererseits gibt es nur wenige kirchlich engagierte Lehrer, die für einen Religionsunterricht (nach einer Qualifizierung) geeignet wären.

Zur Lösung dieser Fragen entstanden *verschiedene Vorschläge*, die in der Darstellung der vorigen Abschnitte deutlich geworden sind:

- Religionskunde (in den ersten Entwürfen der Schulreformgesetze enthalten);
- allgemeiner (nichtkonfessioneller) Religionsunterricht als Pflichtfach für alle (Mecklenburg-Vorpommern);
- integratives Pflichtfach Lebensgestaltung/Ethik/Religion (Brandenburg);

27 Zum Schuljahr 1991/92 wurden die Eltern in Berlin-Ost befragt, ob sie ihre Kinder zum Religionsunterricht anmelden wollen. 10-20 % haben diese Frage bejaht. Vorher ist es jedoch unmöglich, an allen Schulen und in allen Jahrgängen diesem Begehren nachzukommen.

- konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ohne gleichwertiges Alternativfach (Thüringen);
- konfessioneller Religionsunterricht als Wahlfach neben anderen weltanschaulichen Wahlfächern (Berlin);
- konfessioneller Religionsunterricht und Ethik als Wahlpflichtfächer (Sachsen und Sachsen-Anhalt);
- Lebenskunde als Wahlfach (Freidenker Berlin).

4.1 Religionskunde

Religionskunde und nichtkonfessioneller (allgemeiner) Religionsunterricht gehen davon aus, daß mit dem Scheitern der sozialistischen Gesellschaft der DDR keineswegs »das Ende des Säkularismus« angesagt ist; »mit einer allgemein gegenläufigen Tendenz zur Säkularisierung dürfte ... kaum zu rechnen sein ... Im Schutz der sich herausbildenden pluralistischen Gesellschaft wird neben den Kirchen eine Vielfalt konkurrierender Weltanschauungen und Religionen, von Sekten und Aberglauben um Anhänger werben.«²⁸ In einer pluralistischen Gesellschaft ist das »Bildungsgut Religion« gefragt. »Absicht der Kirchen sollte es sein, einen Beitrag zu leisten für das kulturelle, geistige und seelische Wohl der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der schulischen Bildung. Dabei sollte die Einsicht zugrunde gelegt werden, daß die Bundesrepublik eine auf den geschichtlichen Wurzeln der jüdischen, christlichen, griechischen und römischen Traditionen aufbauende Gesellschaft ist.« Dabei ist auch die zunehmende multikulturelle und multireligiöse Beeinflussung zu beachten.²⁹ Religionskunde intendiert also kulturvermittelndes Handeln, das deutlich von christlich-konfessioneller Sozialisation abgehoben ist.

Mit der Forderung nach Informationen über Religion, Weltreligionen und Kirchen am Ort wird zunächst zwangsläufig an »Kunde« gedacht, die allen Schülern zumutbar ist. Kirchliche Mitarbeiter unterstützen mitunter ein solches Fach, weil es die Christenlehre in keiner Weise tangiert und beide Einrichtungen nebeneinander denkbar sind. Eine größere Zahl von Lehrern wäre für das Fach Religionskunde motivierbar; denn sie müßten zwar religionswissenschaftlich/theologisch qualifiziert, aber nicht kirchlich autorisiert werden.

Aus pädagogischen Gründen muß aber ein Fach Religionskunde abgelehnt werden, weil das »Bildungsgut Religion« von seinem Selbstverständnis her immer auch Orientierung reproduziert, für die Schüler Sinnangebot sein will, das von einer entsprechenden religiösen Ge-

28 M. Ziegler (Hg.), Bleibender Auftrag unter neuen Herausforderungen. Überlegungen zum Weg unserer Kirche in das vereinigte Deutschland, Sekretariat des Bundes Ev. Kirchen, USB-Nr. 214/90 (Registrier-Nr./unveröffentlicht), 2f.

29 Gutachten der Theol. Fakultät der Universität Rostock zur Einrichtung des Religionsunterrichtes in den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 3.5.1991. Anlage: Weiterführende Erwägungen, Ziffer 2.

meinschaft getragen wird. Ein Fach, das sich mit Religion befaßt, kann nicht ausschließlich auf Wissensvermittlung hin profiliert sein.

4.2 Nichtkonfessioneller Religionsunterricht

Der nichtkonfessionelle Religionsunterricht soll Pflichtfach für alle Schüler (ohne Ersatzfach) sein. Denn ethische und religiöse Themen sollen im Dialog mit den verschiedenartigen Überzeugungen miteinander verbunden sein. Ein solcher »allgemeiner« Religionsunterricht³⁰ würde zwar in der gegenwärtigen Situation »konfessionell gestützt«³¹ sein durch entsprechend ausgebildete Lehrer und durch ausgewiesene Lehrplaninhalte, sollte aber auf eine hohe Akzeptanz bei Eltern und Schülern stoßen. »Nicht einseitig konfessionell« bezeichnete die Mecklenburger Synode ihre Vorstellung von Religionsunterricht, »kooperativ« und »offen« gegenüber anderen Sinnträgern. Die Übereinstimmung mit Art. 7(3) GG sei durchaus gegeben:

»Ein Unterricht über ›Lebensfragen‹ ist Religionsunterricht im Sinne von 7.3, wenn dieser Unterricht von den Fragestellungen ausgeht, die die betreffende Religionsgemeinschaft als Lebensfragen formuliert und wenn der Unterricht von den Antworten der Religionsgemeinschaft zu diesen Lebensfragen ausgeht; das schließt nicht aus, daß auch Fragestellungen und Antworten anderer Religionsgemeinschaften oder anderer Menschengruppen überhaupt in den Unterricht mit einbezogen werden. Unter dieser Voraussetzung ist die Teilnahme von bekenntnisfremden oder bekenntnisungebundenen Schülern an diesem Unterricht problemlos, wenn die betreffende Religionsgemeinschaft dieses für zulässig hält.« Eine Entlastung könnte es bedeuten, wenn die Bezeichnung des Faches erweitert würde zu Religion-Lebensfragen, zumal die Kirchen nur in der Lage wären, begrenzt und punktuell unterstützend tätig zu sein.³² Im Unterschied zu der Auffassung von G. Otto³³ geht es um einen »konfessionell nicht einseitigen«, »konfessionell gestützten«, nicht um einen »entkonfessionalisierten« Religionsunterricht.

Gegenüber einem nichtkonfessionellen Religionsunterricht ist in Geltung zu bringen, daß die Schüler innerhalb der verschiedenen Sinnangebote der Orientierung bedürfen. Gegenüber einem »konfessionalistischen« ist die Konzeption eines konfessionsgebundenen Unterrichts zu vertreten, der den Vorzug hat, seinen Bezugspunkt klar auszuweisen, ohne einseitig und eng sein zu müssen.

30 Vgl. G. Otto, Religion in den Schulen der DDR! Aber wie?, Dialoge 1/1990, 53-56, These 5; oder: ThPr 1/1991.

31 Gutachten Rostock, Anlage, Ziffer 3.

32 Bericht der Arbeitsgruppe Christenlehre/Religionsunterricht vor der Synode der Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs vom 13.-17.3.1991, (DS 102) Ziffer 3.2 (Rechtsgutachten) und 5.3.3.

33 Otto (s.o. Anm. 30), These 7. Vgl. auch J. Lott, Religionsunterricht ohne Kirche?, Rh 6/1991, 78. Otto und Lott setzen eine irgendwie vorhandene private Religiosität voraus; eine nachsozialistische Schülerschaft ist ohne jede religiösen Ambitionen wahrzunehmen. D. Zilleßen vertritt einen »konfessionsgebundenen« Religionsunterricht, vgl. Rh 6/1991, 80.

4.3 Konfessioneller Religionsunterricht als Pflichtfach

Der Streitpunkt ist das Verständnis von Konfessionalität. Ausgeschlossen aus der Argumentation sollten sein der Konfessionalismus und das Konfessorische als Ziel eines Gesinnungsunterrichts. Dem Orientierungsbedarf der Schüler korrespondieren authentische Lehrer und entsprechende Inhalte. *Konfessionalität* bedeutet weder evangelische/katholische Kirchlichkeit noch Glaubensunterweisung im Sinne der Christenlehre in der Schule. Zumindest zwischen den Konfessionen sollte er kooperativ, grenzüberschreitend und im Dialog mit den wesentlichen Überzeugungen unserer Zeit sein. Der Begriff Konfessionalität ist »einfach die Beschreibung einer Inhaltstradition, zu der wir uns bekennen. Es gibt keine nichtkonfessionelle Kirche. Von daher ist das Konfessionelle Ausdruck von Ehrlichkeit.« Ein von Praktikern beider Konfessionen angestrebter *ökumenischer Religionsunterricht* ist leider nicht möglich. »Das Ökumenische bedeutet ja nicht, auf das Konfessionelle zu verzichten, sondern es zu entgrenzen und gleichsam die Wahrheitsmomente im anderen mit wahrzunehmen.«³⁴

Konfessioneller Religionsunterricht ohne gleichwertiges Alternativfach geht von dem Regelfall der Teilnahme der Mehrzahl der Schüler aus. Für den Rest gibt es ein Ersatzfach Ethik; aber nur dort, wo Religionsunterricht angeboten wird: Nach Auffassung der Thüringer Kirche gebe es eine einfache Alternative »Ethik« nicht.

»Das ordentliche Lehrfach sei nach dem Willen des Gesetzgebers der Religionsunterricht. Nur Kinder und Jugendliche, die es mit ihrem Gewissen nicht vereinbaren könnten und durch die Entscheidung ihrer Eltern keine Erlaubnis hätten, am Unterricht ›Lebens- und Glaubensfragen‹ teilzunehmen, werden zu einem weltanschaulich neutralen Fach Ethik zusammengeführt.« Mit dem Pflichtfach besteht für jeden die Chance, »Denken und Handeln aus christlicher Sicht so zu vermitteln, daß Heranwachsende so eine Lebensmöglichkeit für Menschen dieser Zeit erkennen. Nur so würden sie in die Lage versetzt, sich dafür oder dagegen entscheiden zu können.«³⁵

Hier besteht allerdings die Gefahr einer konfessionalistischen Verengung. Und inwiefern wird die Realität des Säkularismus gewürdigt?

4.4 Konfessioneller Religionsunterricht als Wahlfach

Zum Wahlfach Religionsunterricht, nur im Land Berlin als solches angeboten, müssen Eltern ihre Kinder anmelden. Es gibt kein verpflichtendes Alternativangebot für Nichtteilnehmer. Religionsunterricht ist in Berlin eine Veranstaltung der Kirche in eigener Sache, erteilt von (Schul-)Katecheten. Die Kirche ist damit »unmittelbarer Erziehungspartner der Schule«. Hinsichtlich seines Auftrages, den Schülern »Be-

34 Religionsunterricht – eine Herausforderung für die Christenlehre. Ein Gespräch der Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden, vgl. hier die Aussagen von R. Degen, ChrL 44 (1991) 505-511.

35 Meldung des EPD vom 15.3.1991.

ratung, Begleitung und Gemeinschaft des christlichen Glaubens« anzubieten, ist er auf »die Zusammenarbeit mit den Gemeinden und Werken der Kirche angewiesen«.³⁶

Das Berliner Modell vertritt die religionspädagogische Konzeption »Kirche in der Schule«. Aber Religionsunterricht muß heute von der Schule her, d.h. schulpädagogisch begründet und strukturell schulisch integriert werden, Teilnahme und Leistungen müssen in eine schulisch geforderte Gesamtqualifikation eingebracht werden können!³⁷

4.5 Konfessioneller Religionsunterricht und Ethik als Wahlpflichtfächer

Die Wahlpflichtfächer Religion und Ethik entsprechen einem der gesellschaftlichen Situation angemessenen pluralen Angebot der Schule. Dieser wahlobligatorische Lernbereich könnte alternative und kooperative Formen (Projekte, Kurse, Exkursionen u.a.) enthalten. Auch auf diese Weise würde deutlich werden, daß Religionsunterricht und Ethik gleichwertige Fächer sind, die auf den Dialog angewiesen sind, um ihren pädagogischen Auftrag erfüllen zu können. Der Dialog wäre zwischen den Lehrern/Schülern des evangelischen, katholischen, jüdischen, islamischen Religionsunterrichts, des freidenkerischen Lebenskundeunterrichts sowie des Ethik-/Philosophie-Unterrichts zu führen. Religionsunterricht und Ethik als gleichwertige und alternative Pflichtfächer gewährleisten, daß sich alle Schüler bis zum Abschluß der 10. Klasse in eigenständigen Unterrichtsfächern mit Fragen aus dem Bereich Religionen, Ethik und Philosophie befassen müssen. Für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts sind die Religionsgemeinschaften verantwortlich, an der Erarbeitung von Lehrplänen für das Fach Ethik sollten Vertreter der Kirchen beteiligt sein.

»Der hohe Stellenwert von Sinn- und Wertfragen in den Schulzielen der Länder legitimiert ein eigenständiges Fach ..., er verpflichtet die Regierungen, dafür Sorge zu tragen, daß alle Schüler, auch die, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, sich mit diesen Fragen systematisch auseinandersetzen sowie die geforderten Einsichten und Dispositionen in geordneter Weise erwerben.« Hierbei konkretisiert sich die Neutralität des Staates »als gleichwertige Förderung konkurrierender Überzeugungen im Rahmen grundlegender demokratischer Normen«.³⁸

In den ostdeutschen Ländern hatte die »Arbeitsgemeinschaft Bildung und Lebensgestaltung e.V.« Berlin (entstanden aus der »Volksinitiative Bildung«) sich die Einführung eines Faches »Lebensgestaltung« zum Ziel gesetzt:

36 Grundsätze für den Evangelischen Religionsunterricht in Berlin-West vom 24.2.1987, Ziffer 1f.

37 G. Zeitz, Religionsunterricht und Ethik als gleichwertige und alternative Pflichtfächer, Schulverwaltung Ost 4/1991, 72f und 5/1991, 104f.

38 H. Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts I, Stuttgart 1983, 13ff.

»Im Bereich der Schule fördert die Arbeitsgemeinschaft das öffentliche Interesse ... hinsichtlich der Realisierung eines neuen, an der Lebenswirklichkeit orientierten, ganzheitlichen Bildungsverständnisses in der Schulpraxis. Sie fördert die lebenskundlich-ethische und religionskundliche Bildung als Prinzip und die Entwicklung entsprechender Unterrichtsfächer im Pflicht- und Wahlbereich.«³⁹

Bereits im Oktober 1990 hatte eine Kommission »Ethische Bildung« mit Vertretern der ostdeutschen Länder im Ministerium für Bildung und Wissenschaft eine Empfehlung ausgesprochen, ein *Unterrichtsfach »Lebensgestaltung/Ethik«* einzuführen. Die Notwendigkeit dieses Faches wird in den Herausforderungen der Sinn- und Wertkrise in der ehemaligen DDR und der spezifischen Defizite der Bildungspolitik und -praxis in den Schulen gesehen. Angesichts der großen Verunsicherung durch die Veränderungen in einem geeinten Deutschland kommen der praktischen Lebenshilfe, den Lebensfragen der Schüler und dem Orientierungswissen große Bedeutung zu.⁴⁰ Die »Arbeitsgemeinschaft Bildung und Lebensgestaltung« hat sich schließlich bei dem Brandenburger Modell eines Komplex-Pflichtfaches »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« engagiert. Damit hat sie das Konzept eines gleichwertigen Wahlpflichtbereiches mit authentischen Fächern verlassen. Wahlmöglichkeiten mit Alternativen sind hier nicht möglich.

4.6 Lebensgestaltung/Ethik/Religion als Pflichtfach

In einem dreijährigen Schulversuch soll im Land Brandenburg erprobt werden, wie das komplexe Pflichtfach unterrichtet werden kann, das in einem Lernbereich Lebenskundliches, Ethisches und Religionskundliches miteinander verbinden will. Der Dialog mit authentischen Vertretern von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften soll dazu führen, daß Verstehen und Toleranz geschieht. Die Formen sind nicht festgelegt. »Neben dem Fachlehrereinsatz ist entsprechend den besonderen Bedingungen des Faches eine Beteiligung von Lehrern unterschiedlicher Fächer und anderer pädagogisch geeigneter Personen nach entsprechender Qualifizierung möglich.«⁴¹

Der Einspruch der Berlin-Brandenburger Kirche hält diesem Modellversuch, der den konfessionellen Religionsunterricht ersetzen soll, folgende Argumente entgegen: Wo »Religion« in ein Pflichtfach, wenn auch nur als Teilfach, einbezogen wird, muß nach dem Grundgesetz der Elternwille der Abwahl möglich sein. Die Lehrer, zumindest für

39 Satzung der »Arbeitsgemeinschaft Bildung und Lebensgestaltung e.V.« vom 8.12.1990, 2 (3).

40 Vgl. Bildungswesen aktuell (BA) 24/1990 »Lebensgestaltung«, 7f und 25/1990 »Das neue Unterrichtsfach Lebensgestaltung/Ethik«, 6ff. S. auch M. Müller, Überlegungen zu aktuellen Gefährdungen in der Lebenswelt Heranwachsender, Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig 1990.

41 G. Doyé, »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« – ein Unterrichtsfach für alle?, ChrL 44 (1991) 308-314; Anlage: Arbeitsstandpunkte der Abt. II des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 15.2.1991, ebd., 312.

den Teilbereich Religion, dürften nicht ohne Zustimmung der Religionsgemeinschaften unterrichten. Sie schlägt statt dessen vor, »Ethik (Lebensgestaltung) und Religionsunterricht als gleichwertige und alternative Pflichtfächer« einzuführen bzw. als 2. Modellversuch »mit Versuchen, Projekten und Modellen« zu erproben.⁴² Sicher ist dabei zu prüfen, inwieweit sich die beiden Modellversuche annähern könnten in einem obligatorischen Lernbereich, der aber in alternativen Kursen, thematischen Einheiten und Projekten die religiösen Inhalte klar ausgewiesen hat und kirchlich beauftragte Lehrkräfte einsetzt.

Ungelöste Fragen gibt es genug. Ohne Zweifel sind die Fragen nach Gerechtigkeit, nach Wahrheit, nach Leben angesichts von Leiden und Tod nicht nur Themen des christlichen Glaubens. Aber viele Bedingungen sind ungeklärt, unter denen religiöse Orientierungsangebote angenommen werden:

- Wie werden die Eltern gegenüber einem konfessionellen Religionsunterricht als Wahlpflichtfach reagieren?
- Erhält »Religion in der Schule« eine breite Akzeptanz oder wird sie faktisch marginalisiert aufgrund geringer Teilnehmerzahlen?
- Wird die kirchliche Unterweisung weiterhin die Anziehungskraft neben einem Religionsunterricht haben?
- Welche Lehrkräfte lassen sich gewinnen neben den wenigen kirchlichen Mitarbeitern?
- Welche kooperativen Übergangsmodelle sind denkbar?
- Wie ist die Elementarisierung christlicher Glaubensinhalte in der Sekundarstufe I didaktisch-methodisch umzusetzen?
- Welche Kompetenzen muß die Ausbildung für die Dialogstruktur des Religionsunterrichts herausbilden?

Die Schüler kennen bisher keinen Religionsunterricht. Wie sollen sie ihn beurteilen können? Doch es scheint eine durchaus offene Meinung zu bestehen. Die Äußerungen von vier Jugendlichen zeigen, daß sie faktisch, auch aus den bisherigen Erfahrungen heraus, »Religion« mit Kirche gleichsetzen.⁴³

Katja A., 16 Jahre, aus Steinbach-Hallenberg:

»Ich halte nichts von der Kirche, weil mir das einfach nichts gibt. Und ich glaube auch nicht daran. Gut finde ich dennoch, daß die Kirche jetzt in die Schule Einzug hält. Wenn das bei uns soweit ist, würde ich bestimmt auch mitmachen.«

Beate A., 13 Jahre, aus Meiningen:

»Seit der 1. Klasse besuche ich die Christenlehre – jetzt bin ich in die Junge Gemeinde gekommen und wurde Vorkonfirmand. Beim Reli-

42 Stellungnahme der *Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg* zu den Arbeitsstandpunkten des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg betr. Unterrichtsfach »Lebensgestaltung/Ethik/Religion«. Beschluß der Kirchenleitung vom 11.7.1990.

43 »Freies Wort« vom 29.5.1991.

gionsunterricht in der Schule würden sich doch auch endlich einmal die Kinder Zeit für das Thema Kirche nehmen, die das sonst nicht getan haben.«

Rico S., 15 Jahre, aus Frankenheim:

»Ich bin evangelisch und finde es gut, daß es die Kirche gibt. Viele Leute gehen doch gerade mit ihren Problemen in die Kirche. Bei uns in der Schule sind Listen rumgegangen, wo jeder sich eintragen konnte, ob er nun Religionsunterricht oder Ethik macht. Ich glaube, über die Hälfte haben das kirchliche Fach gewählt.«

Rene A., 14 Jahre, aus Meiningen:

»Was soll ich von der Kirche halten? Eigentlich nicht viel, denn ich gehe nicht in die Kirche. Beim Religionsunterricht in der Schule würde ich aber schon mitmachen, denn das interessiert mich mal.«

Dr. *Dieter Reiher* ist Staatssekretär a.D. und Oberkonsistorialrat der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg.

Jürgen Henkys

Grundfragen kirchlicher Bildungsverantwortung

Nipkows Bildungs-Buch, gelesen in Berlin und weiter östlich

Eine Besprechung von *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990 (625 S.).

I

Die genaue Lektüre von Karl Ernst Nipkows großem Bildungs-Buch habe ich mit einem der Handlungsfeld-Kapitel begonnen, mit dem vorletzten: »Schule in einer pluralen Gesellschaft – Kirchliche Schulen«. Anlaß war eine Arbeitsgemeinschaft mit Theologiestudenten im Wintersemester 1990/91 zur Frage »Welche Schule wollen wir?«, veranstaltet in Ost-Berlin unmittelbar nach der Vereinigung der beiden Hälften der Stadt und der beiden Teile Deutschlands. »Evangelische Schulen als Freie Schulen« (500ff), »als »gute Schulen« (509ff), »als Schulen einer Welt-Anschauung aus dem Glauben« (524ff) waren für die Teilnehmer aus einer durchaus noch nicht pluralistischen Gesellschaft eine schwer greifbare Größe. Und daß gerade die kirchlichen Schulen für Nipkow »von Anfang an ein wesentlicher Anlaß« zur Ausarbeitung für die »übergreifende Theoriebildung« (497) des doppelt ausgeprägten Bildungshandelns der Kirche waren, wird aus dem studentischen Referat nicht sogleich verstanden worden sein. Aber niemand war ohne eigene Schulerfahrung, und am (noch) Fremden das Eigene neu aufzufassen und als neu besprechbar zu begreifen erwies sich als eine gute Herausforderung. Auf das Problem des Zugangs zu Nipkows Buch für die Leserschaft in den östlichen Bundesländern wird noch einmal zurückzukommen sein.

Der Überschnitt zur Lektüre des Ganzen bedeutet eine rasch zunehmende Beanspruchung durch die für die Struktur des hier vorgeführten Denkens und Darstellens maßgeblichen Gesichtspunkte (samt ihren Durchblicken) und Ebenen (samt ihren Überschneidungen). Die Ausarbeitung von Perspektiven und Dimensionen, von Interferenzen, Diastasen, Konvergenzen und Balancen ist bei Nipkow natürlich keine Überraschung. Aber in diesem Werk, das wohl von vornherein auf Großräumigkeit angelegt war, gibt es so viel Platz, daß der Autor seiner Neigung, gerade so zu verfahren, mit spürbarer Lust nachkommen kann. Integration ist das Ziel (18) – nicht Vereinnahmung, nicht Vereinheitlichung, sondern Auseinandersetzung und Zusammenspiel unter allseits bejahbaren Regeln.

Um Nipkows Verfahren sehr vereinfachend und immer noch formal zu kennzeichnen: Er arbeitet mit mehreren *Triaden*, die immer wiederkehren: Gemeinde, Schule und Gesellschaft; Vormoderne, Moderne, Postmoderne; Luther, Comenius, Schleiermacher; kirchliches, privates, öffentliches Christentum. Was in der Erscheinung jeweils vorausgegangen ist, verschwindet doch nicht. Es bleibt in unterschiedlicher Bezüglichkeit und Erheblichkeit zum dauernden Bedenken und Berücksichtigen aufgegeben.

In anderer Hinsicht bevorzugt Nipkow die Figur des *Dual*, z.B. bei Lebensbegleitung und Erneuerung, Theologie und Pädagogik, Glaube und Leben, weltliches und geistliches Regiment Gottes, geteilte und ungeteilte kirchliche Bildungsverantwortung. Das jeweilige Verhältnis ist ein dialogisches oder dialektisches, im wissenschaftslogischen Zusammenhang auch ein »konvergenztheoretisch-dialektisches« (323.472 u.ö.). Gerade die letztere Betrachtungsweise ist aus den früheren Schriften Nipkows gut vertraut.

Bezeichnend ist nun, daß zwei viel verwendete Begriffspaare in diese Dual-Liste *nicht* hineingehören. Zunächst Bildung und Erziehung (s. vor allem 29ff und 263ff). Bildung ist für den Autor weder nur ein Aspekt der weit zu fassenden Erziehungsaufgabe, noch ist sie das Produkt von zielenden Erziehungsmaßnahmen im engeren Sinn. Unbeschadet ihres Welt- und Wirklichkeitsbezuges ist Bildung als »Kategorie des Subjekts« (563 u.ö.) und seiner Freiheit ein grundsätzlich »reflexives« Geschehen. Jedenfalls kann es sich erst als reflexives frei erfüllen, nämlich als Selbstbildung einschließlich des dorthin und dafür nötigen Wegeleits (35 u.ö.). Die transitiven Anteile des Bildungsvorgangs sind den reflexiven immer zu- bzw. nachzuordnen (vgl. etwa 58). »Erziehung ist ein gesellschaftlich bequemer, Bildung ein möglicherweise gesellschaftlich unbequemer Begriff« (29). Auch für die Kirche gilt: »Bildung ist notwendig und unbequem« (50). Die Überhöhung des Erziehungs- auf Kosten des Bildungsbegriffs war gerade in der Zeit des theologischen Aufbruchs nach dem Ersten Weltkrieg kennzeichnend für die evangelische Kirche (44, Anschluß an R. Preul). So drängend das Erziehungsproblem sein mag – die Bildungsaufgabe hat den Primat. Das bringt Nipkow in besorgter Polemik immer neu zur Geltung. Das andere Begriffspaar: Religionspädagogik und Gemeindepädagogik. Hier handelt es sich um ein Einschlußverhältnis. Denn Religionspädagogik ist mehr als die auf das Fach Religion bezogene Schulpädagogik. Andererseits muß Gemeinde im Blick auf ihre pädagogischen Aufgaben auch als ein zum sozialen Umfeld hin weit geöffneter Raum begriffen werden, und so betrachtet streift Gemeindepädagogik die einengenden Definitionen ihrer selbst gern ab. Eine der herausforderndsten Thesen in Nipkows Bildungs-Buch hat die Gestalt eines Vorwurfs: Aufs ganze gesehen sei die Religionspädagogik kirchenvergessen (70ff) – trotz der inzwischen etablierten Gemeindepädagogik, denn »das Wort Gemeindepädagogik (besagt) noch nicht, ob man tatsächlich die Kirchen- und Gemeindeaufbauproblematik ernsthaft berücksichtigt« (73) – und der Gemeindeaufbau bildungsvergessen (74ff). Weder von der im volk-kirchlichen Umfeld operierenden Religionspädagogik noch von der dem Namen nach den Gemeinden eng verbundenen Gemeindepädagogik

haben die Experten für Gemeindeaufbau bisher gelernt, wie unlöslich die Erneuerung von Kirche und Gemeinde verquickt ist mit der Aufgabe, den christlichen Glauben, der heute durch die Anfechtungen des Denkens, durch Blockaden der religiösen Entwicklung, durch »post-moderne« gnostisierende Neuausprägungen verstellt ist, persönlich zu erschließen – mit und zugunsten von erwachsenen wie nachwachsenden Zeitgenossen. Auch hier also die uneingelöste Bildungsaufgabe.

Zurück zu unserer formalen Charakterisierung des Buches: In unterschiedlichen, mehrfach *triadisch* gebündelten Perspektiven und aufgefaßt unter *dualen* Grundspannungen ist Bildung der (man verzeihe den Ausdruck) *unikale*, der in der Fülle der Fragestellungen und Aufgabenfelder doch einzige und einzigartige Gegenstand der Untersuchung. Daß er im Blick auf die Verantwortung behandelt wird, die im Verbundensein mit Kirche und also in ihrem Lebensgrund wurzelt, bedeutet nicht, daß die Bildungsaufgabe neuerlich partikularisiert wird. Sondern Bildung wird der Kirche so in den Blick gerückt, daß diese ihr als dem pädagogischen *unum necessarium* aus eigener Begründung zustimmen und zuarbeiten kann – mit dem Ergebnis, daß die Kirche sich dabei auch selber dient und zeitgemäß erneuert. Diesem Verhältnis von Kirche und Bildung ist nun noch näher nachzugehen.

II

Was er erarbeitet hat, nennt Nipkow eine »Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung« (12 und passim). Auch »evangelische« Bildungsverantwortung trifft die Sache. »Kirchlich« und »evangelisch« sollen sich »wechselseitig interpretieren und vor Mißverständnissen schützen« (17).

Kann nun aber *Verantwortung* Gegenstand einer *Theorie* sein? Müßte es nicht heißen: Theorie der in kirchlicher Verantwortung wurzelnden *Praxis* zugunsten von Bildung? So ist es häufig gemeint. Nipkows Formel wäre dann eine Abkürzung. Das wird etwa dort deutlich, wo er im Blick auf einen ganz bestimmten Handlungsbereich, die evangelische Erwachsenenbildung, von einer »Teiltheorie« spricht (561.573). Es geht dann um eine eingrenzbbare Teilpraxis, die in eine Gesamtpraxis eingebettet ist. – Nipkow könnte für seinen Sprachgebrauch allerdings auch auf die von ihm zitierte Analyse des Begriffs Verantwortung durch G. Orth verweisen, derzufolge Verantwortung »keine allgemein gehaltene Gesinnung«, sondern kommunikativ, sozial und sachbezogen-konkret ist (564f). Doch ich gestehe, daß meine Bedenken gegen die Verbindung von »Bildungsverantwortung« und »Theorie« nicht ausgeräumt sind. Verständlicherweise ist Nipkow auf mehr als auf eine Sammlung von theologisch-pädagogischen Praxistheorien (Kap. 5-12). Es geht um Einsichten, die eine vielfältig herausgeforderte Gesamtverantwortung begründen, klären, ausrichten (Kap. 1-4). Aber selbst wenn man den Handlungsaspekt von Verantwortung konzidiert – eine »Theorie« müßte doch knapper und geschlossener sein. Anders eine »Untersuchung« (auch diesen Begriff gebraucht Nipkow mehrfach): Sie darf weiter ausholen und wohl auch wiederholen. Nun, das mag Begriffsklauberei sein. Mir liegt an folgendem:

Nipkow hat 1967 vier Studien unter dem Titel »Grundfragen des Religionsunterrichts« veröffentlicht. 1975/82 folgten dreibändig die »Grundfragen der Religionspädagogik« – ein Werk, das weit über den Religionsunterricht hinausgeht. Was mit dem neuesten Buch vorliegt, sind wiederum Grundfragen – es könnte in Anlehnung an die früheren Werke »Grundfragen der kirchlichen Bildungsverantwortung« heißen. Dabei macht die Sequenz Religionsunterricht – Religionspädagogik – kirchliche Bildungsverantwortung deutlich, daß die bei Nipkow immer schon intendierte Weite theologisch-pädagogischer Problemhorizonte nunmehr dazu geführt hat, das gesuchte Gesamt nicht von einem Aufgabenfeld her, auch nicht vom Selbstverständnis eines Faches her, sondern von einer Inpflichtnahme, von einer unabweisbaren und persönlich bejahten Zuständigkeit her zu bestimmen – also von der Verantwortung her. Um so dringender die Frage: Welcher Art ist diese Verantwortung, damit es auch zu Verständigung und Zusammenarbeit der hier Zuständigen kommen kann? Antwort: Hinsichtlich des Was des zu Verantwortenden geht es um *Bildung*, des Woher der Verantwortlichen um das *Evangelium*, des Wer der Verantwortlichen um die *Kirche*. Kirche und Bildung – beide Bestimmungsgrößen der fraglichen Verantwortung sind im Gespräch der letzten Jahrzehnte aus je unterschiedlichen Gründen problematisiert und zurückgestellt worden. Nipkow nimmt sie beide auf, bringt sie aufs neue in Kontakt zueinander und läßt es darauf ankommen, daß sie in einer Beziehung fruchtbarer Spannung das jeweils Eigene bewahren und so füreinander wichtig bleiben.

Ich gehe dieser Beziehung jetzt nur von einer Seite her nach. Warum *Kirche* und Bildung – nicht Religion und Bildung? Eine Hemmung des Autors gegenüber der Kategorie Religion besteht durchaus nicht. Schon die breite Berücksichtigung des Ansatzes »beim neuzeitlichen Christentum« (Kap. 3) neben dem »kirchlich-gemeindlichen« (Kap. 2) und dem »Ansatz bei gesellschaftlichen Herausforderungen« (Kap. 4) bietet Gewähr für den konstruktiven Umgang mit dem Religionsbegriff. Schleiermacher, aus vielen seiner Schriften zitiert, ist des Zeuge. Wenn der Autor trotzdem die Kirchlichkeit der Bildungsverantwortung herausstellt, sehe ich dafür zwei Hauptmotive:

1. Bildung, seit der Aufklärung ein Geschehen, bei dem das Subjekt es inmitten und mit Hilfe von Real- und Sozialbeziehungen zuletzt immer mit sich selbst zu tun bekommt und einen Zuwachs an kritisch wahrzunehmender Freiheit erfährt, befördert nicht die gesellschaftliche Verfügbarkeit der Menschen, sondern bindet deren von den Maßgeblichen erstrebtes Funktionieren in immer komplizierteren ökonomisch-politischen Strukturen an Selbstbestimmung und Einsicht. Die Verantwortlichen für das Schul- und Ausbildungswesen (einschließlich seiner Theoretiker und Politiker) sind versucht, dem Druck oder Sog der kollektiven Übergrößen nachzugehen, so daß die Wie-Fragen für

wichtiger angesehen werden als die Wozu-Fragen, die Verwaltung des Gesellschaftspotentials für maßgeblicher als dessen Durchleuchtung.

Nipkow beginnt sein Buch mit einem kritischen Referat des Bonner Kolloquiums »Allgemeinbildung im Computerzeitalter« (1986), um damit auf pädagogische Trends aufmerksam zu machen, die »autonomer kritischer Bildung« (30) entgegenwirken, sofern sie nämlich auf »Akzeptanz« orientieren (29) und die durch Erziehung erreichbaren »Sekundärtugenden« favorisieren, die den modernen Leistungsanforderungen entsprechen (30). Ganz ähnlich hatte Nipkow einst seinen Synodalvortrag von 1971 (»Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung«) begonnen: mit einer Analyse von problematischen Trends in den damals neuesten Dokumenten zur Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik. Oft genug sind Synoden und ökumenische Konferenzen die von ihm unmittelbar angesprochene Repräsentanz von Kirche gewesen. In den Grundfragen von 1990 nimmt er die Kirche mittelbar in Anspruch. Ob aber so oder so: Indem er die kirchliche Bildungsverantwortung thematisiert, rechnet er mit Kirche (nicht nur, aber) auch als einem dringend benötigten gegenwirkenden oder unterstützenden Faktor in der Bildungspolitik.

»Kirchlich« meint also (nicht nur, aber) auch denjenigen gemeinsamen Nenner der Verantwortlichkeit, von dem verabredetes Handeln zugunsten der in Bildungsprozesse einbezogenen Menschen zu erwarten ist. Als soziales, u.a. auch bildungspolitisches Handlungssubjekt ist »Kirche«, wie weit der Begriff auch gefaßt sei, konkreter als »Religion«. »Der Staat braucht innerhalb des gesellschaftlichen Kräftespiels in den Kirchen einen unabhängig urteilenden Partner, der imstande ist, für menschliche Bildung im vollen und freiheitlichen Sinne des Wortes einzutreten« (38).

2. Religionspädagogisches Handeln läßt sich identifizieren, auch ohne daß man fragt, wie das Gesamtgebiet durch schon etablierte kirchliche Arbeit gegliedert ist. Aber wenn es sich um eine Zusammenschau des Verschiedenen in der Folge der Altersetappen, in entsprechenden Institutionen, in den Freiräumen dazwischen und im Umkreis von verbreiteten Riten handelt, wäre es wenig sinnvoll, an der vorhandenen Struktur vorüberzugehen. Tatsächlich wartet hier eine immer neu zu lösende Integrationsaufgabe. Sie wird, wenn man von der Kirche her denkt, besonders dringlich. Zugleich läßt sie sich von diesem Ausgangspunkt her auch sinnvoll bearbeiten, ohne daß die Religionspädagogik dadurch auf einen kirchlichen Status quo der Arbeit mit Kindern und Familien, mit Jugendlichen und Erwachsenen festgelegt wäre. Denn die hier entscheidende Hilfe liegt nicht im bloßen Vorhandensein von Arbeitsfeldern und -formen, sondern in der Vorgabe des kirchlichen Auftrags: das Evangelium in der Generationenkette so weiterzugeben, daß es verstanden und aus eigener Einsicht in Glaubenspraxis und Lebensgestaltung bejaht werden kann.

Nipkow betont: Bildungsverantwortung, die mit anderen gesellschaftlichen Gruppen und Einrichtungen »geteilt« wird, kann die Kirche nur dann sachgemäß wahrnehmen, wenn sie ausgeht von der »ungeteilten« Verantwortung für die Weitergabe des Evangeliums

und die daraus erwachsenden Aufgaben in ihrem eigensten Bereich. Die Erschließung der Glaubensbotschaft, »vor allem für die nächste Generation«, ist die »Mitte« auch für alle Mitwirkung der Kirche an den allgemeinen pädagogischen Aufgaben, die sich in der »Sorge um das Leben« stellen. »Der Bezug auf Glaube und Bildung ist der innere Kreis für das Verhältnis von Leben und Bildung« (25).

Daraus folgt: Die Religionspädagogik ist eine mit zahlreichen anderen Disziplinen kooperierende *theologische* Disziplin – allerdings relativ eigenständig (444f) und, wie die Religionslehrer, in einem Verhältnis zur Kirche arbeitend, das von A. Feige ein verbundenes Gegenüber genannt wird (446). Wenn sie sich auf die Kirche und die Aufgabe der Integration ihrer pädagogischen Arbeitsfelder bezieht, ist Kirche nicht nur als mehr oder weniger effiziente religiöse Großorganisation im Blick, sondern auch als Sozialgestalt eines ihrer jeweiligen Erscheinung überlegen bleibenden Auftrags, der im theologischen Diskurs kirchenkritisch zugespitzt wird. Erst so kann die integrative Behandlung der kirchlich-pädagogischen Aufgabenfelder mehr sein als die planerische Dienstleistung für einen Religionsverband im Interesse wirksamer Selbstdarstellung und Einflußnahme.

Nipkows Behandlung der Grundfragen kirchlicher Bildungsverantwortung leistet für die »Teiltheorien« von der christlichen Familienerziehung bis zur evangelischen Erwachsenenbildung Ähnliches wie die Praktische Theologie insgesamt für ihre Subdisziplinen Liturgik, Homiletik, Katechetik usw. Dort wie hier geht es um Kirche als Subjekt einer Verantwortung, die, »evangelisch« wahrgenommen, Kirchenhörigkeit gerade ausschließt. Andererseits nötigt Nipkows Fassung der Aufgabe die Religionspädagogen auch dazu, sich um die Gegenstände der anderen praktisch-theologischen Subdisziplinen zu kümmern: um Gemeindeaufbau (62ff), Diakonie (126ff), Gottesdienst (129ff), Predigt und Seelsorge (594f).

III

Erst jetzt ein kurzer Überblick. Vier Kapitel dienen der Grundlegung: Kap. 1 dem pädagogisch wie theologisch diskutierten Bildungsbegriff; Kap. 2 und 3 der dem geistlichen Regiment Gottes entsprechenden gleichsam innerkirchlichen Bildungsaufgabe, die der Hilfe zum Glauben gilt und einmal vom kirchlich-gemeindlichen Ansatz her, einmal vom Ansatz beim neuzeitlichen Christentum her beleuchtet wird; Kap. 4 der im weltlichen Regiment Gottes beschlossenen Bildungsaufgabe, die auf gesellschaftliche Herausforderungen der Gegenwart bezogen ist und von Luther und Comenius her legitimiert wird. Vormoderne, Moderne und Postmoderne (z.B. von der New-Age-Bewegung angezeigt), daneben und in Beziehung darauf die drei aus D. Rösslers »Grundriß der Praktischen Theologie« übernommenen Christentumsgestalten,

werden den einzelnen Kapiteln zugeordnet, ohne sich darin abarbeiten zu lassen. Die sich wellenförmig erweiternden Kreise (255) überschneiden sich. Das wird besonders spannend im Kap. 4, wo die lutherische Traditionslinie mit der reformierten, in der Nipkow Comenius beheimatet sieht, zusammengeführt wird: Die evangelische Bildungsverantwortung betrifft nicht mehr nur das »Unerläßlich-Lebensnotwendige«, sondern verpflichtet auf das »Zukunftsdringlich-Lebensnotwendige« (253). Die Türangelthese beim Übergang vom ersten Hauptteil zum zweiten lautet: »Bildung verfehlt ihren Sinn, wenn sie nicht dem Leben dient. Sie erfüllt ihren Sinn, wenn sie dazu beiträgt, das Leben im ganzen zu erneuern und das Leben der einzelnen Menschen zu begleiten« (257).

Acht Kapitel entfalten und konkretisieren diese Lebensbegleitung. Sie folgen dem biographischen Richtungssinn, sind aber im verbleibenden Spielraum so angeordnet, daß damit Ausrufezeichen gesetzt werden: Die Jugendarbeit wird vor Konfirmanden- und Religionsunterricht behandelt, die kirchliche Schule erst danach. Familienerziehung und Erwachsenenbildung sind der Ring, der das Ganze, zu dem auch Kindergarten und Kindergottesdienst gehören, umschließt. Jedes Arbeitsfeld wird soziologisch und psychologisch, pädagogisch und theologisch ausgeleuchtet und ins Verhältnis gesetzt zu den beiden Grundanliegen kirchlicher Bildungsverantwortung: Hilfe zu einem verstehenden und selbständigen Glauben, Hilfe zu einem menschlich erfüllten Leben in der Wahrnehmung gemeinsam anzugehender Aufgaben.

Dabei wird die zweite Hilfe durch den theologischen Vorrang der ersten nicht relativiert. Im Familien- wie im Kindergartenkapitel kommt sehr schön heraus, wie die der Allgemeinheit zugewendete Sorge um das Humanum zurückwirkt auf die Bedingungen für die Entwicklung und das Wachstum des Glaubens im kirchlich-religiösen Binnenraum. »Jede besondere religiöse Erziehungs- und Bildungshilfe ist ... in eine allgemeinere pädagogische Hilfe einzubetten, die dem leiblichen, seelischen und geistigen Wohl des Kindes insgesamt dient und die schon in den sozial- und allgemeinpädagogischen Aufgaben den Aspekt der spirituellen Sensibilisierung einschließt« (305).

Einige Grundanliegen des Autors tauchen immer wieder auf. Aber an einer Stelle ist jedes besonders verortet und mit einiger Ausführlichkeit dargestellt. Ich nenne solche Schwerpunkte in der Folge der Kapitel: das pädagogische Defizit der Gemeindeaufbaukonzeptionen (Kap. 2), die Deutung der Krise des Glaubens durch Aufklärung im Kontakt mit der Oserschen Stufentheorie (Kap. 3), das Problem von Allgemeinbildung und beruflicher Jugendbildung (Kap. 4), die christliche Erziehung insgesamt (Kap. 5), Grundzüge einer Kirche von morgen (Kap. 7), der Unterricht im christlichen Glauben (Kap. 9), Glaubenserfahrung und Glaubensentwicklung (Kap. 12). Und über das ganze Buch verstreut, im Jugendarbeitskapitel 8 aber besonders begründet, der neuerliche Appell, die von R. Schuster mitgeteilten Befragungsergebnisse bei württembergischen Berufsschülern als Signal dafür ernst zu nehmen, daß die kognitive Hilfe in der Gottesfrage unaufschiebbar dringlich ist!

IV

Was in den Grundlegungs- und Arbeitsfeldkapiteln durch einen einzelnen Autor dargestellt ist, pflegen wir sonst, in Kompendien und Handbüchern, als Sammlung von Beiträgen mehrerer Autoren zu lesen. Entgeht uns also die durch eine Autorengemeinschaft gewährleistete Vielseitigkeit? Gerade nicht! Nipkows immense Literaturverarbeitung und seine prismatischen Kompositionen, die gegenwartsdiagnostischen Klärungen und geistesgeschichtlichen Rekurse verleihen seinen Thesen von Kapitel zu Kapitel hohen Anregungswert. Natürlich stellen sich im einzelnen auch Vorbehalte ein. So meine ich etwa, daß der Verfasser mit dem Thurneysen-Aufsatz von 1925 zum Konfirmandenunterricht nicht eben sorgfältig umgeht (455-460). Doch wichtiger ist mir eine Frage zum Horizont des Ganzen. Sie drängt sich mir als einem Leser auf, der seinen Standort in Berlin und weiter östlich hat.

»Der Plan zu diesem Buch entstand im Spätherbst 1986« (11). Auf dem Markt war es 1990. So ist es während der Schlußgeschichte des anderen deutschen Nachkriegsstaates entstanden. Mit diesem Ende konnte man freilich fast bis zum letzten Augenblick nicht rechnen. Um so mehr verwundert es, daß der Protestantismus in der DDR, daß seine besondere Geschichte und Gegenwart mitsamt ihren durch Staatsideologie und Gesellschaftspolitik gesteuerten Bedingungen völlig außer Betracht blieb. Die marxistisch-leninistische Modernismusvariante, gleichsam ein Bollwerk gegen die Postmoderne, wurde nicht in den Blick genommen. Die Abweichungen der kirchlichen Praxis vom einstmals gemeinsamen Weg kamen nicht ins Gespräch. Die mit der so anderen bildungspolitischen und religionspädagogischen Situation befaßten Autoren wurden nicht genannt. Die ungeduldischen Erwartungen junger Leute gegenüber einer Kirche auf der Gratwanderung zwischen Anpassung und Verweigerung in eine Zukunft, der das bisherige Kirche-Sein nicht gewachsen ist, wurden nicht registriert.

Ich weiß, daß es als wichtigtuerisch angesehen werden kann, wenn ich auf diese Lücke aufmerksam mache. Ich weiß aber ebenfalls, daß Nipkow durch Besuche, Vorträge und Vorlesungen (vgl. 576), in einem früheren Buch auch durch Literaturverarbeitung (vgl. Grundfragen der Religionspädagogik, Band 3, 1982), an der Entwicklung in der DDR intensiv teilgenommen hat. So muß man also annehmen, daß seine Analysen und Thesen jenen Vorgang staatlich forcierter Verweltlichung, ideologisch beschleunigter Wurzelabtötung, *implicite* mitberücksichtigen. Und daraus wäre zu folgern, daß das bundesrepublikanische Staat-Kirche-Kooperationsmodell auch auf die mit dem Jahre 1990 wiederum grundlegend veränderte östliche Situation übertragbar bleibt.

So treffend Nipkows Erörterungen über die doppelte pädagogische Verantwortung der Kirche sind – ich bin skeptisch, ob jene Übertragung auf die östlichen Bundesländer gelingt. Wenn sie aber nicht gelingt, dürfte das Rückwirkungen auf das Selbstverständnis der Reli-

gionspädagogik haben. Im Osten fehlt es bisher an Plausibilität für wichtige westliche res-mixta-Bereiche, auch für die pädagogischen (433). So wünschte ich Nipkows Buch zu seinen vielen Stärken eine weitere hinzu: daß es noch mehr störende Sachverhalte aufnimmt und ungünstige Entwicklungen vorausbedenkt.

Das sind für die östlichen Bundesländer beim Religionsunterricht vor allem zwei versuchungssträchtige Mißverhältnisse: 1. das Mißverhältnis zwischen sehr geringer kirchlicher Mitgliederzahl und sehr beträchtlichem abrufbaren staatlichen Finanzzufluß; 2. das Mißverhältnis zwischen der dringenden Aufgabe, der religiösen Frage im ganzen Klassenverband Raum zu geben, und der Nötigung, zuerst in weltanschauliche und dann noch in konfessionelle Teilgruppen bzw. Teilgruppchen auseinanderzugehen.

Wie kommt man mit *einem* Ansatz bei so unterschiedlichem volkskirchlichen und religionspädagogischen Besitzstand zurecht? Wie kann jahrzehntelange gegensinnige Erfahrung aus ungleichzeitig verlaufener Entwicklung in ein gleichzeitiges Problem- und Aufgabenbewußtsein einmünden? Und werden alle gemeinsam zustimmen können, wenn Nipkow feststellt: Der Staat als »Träger des Religionsunterrichts ... darf ein lebendiges Interesse an ihm haben. Bis heute gesteht reformatorische Theologie dem Staat sein weltliches Interesse aus theologischen Gründen zu« (ebd.)? Unerfüllbare Wünsche darf man nur an ein gutes, ein sehr gutes Buch richten – um alsdann selber an die Arbeit zu gehen.¹

V

Was nun die theologisch begründete Zweidimensionalität des kirchlichen pädagogischen Handelns angeht, so stimme ich diesem Denkansatz – auch im Blick auf die östliche Situation bis 1990 und danach – voll zu. Ich weiß keinen hilfreicheren. Aber beim kritischen Rückblick auf eigene Bemühungen fällt mir eine Differenz auf, die für die unterschiedliche Situation auf beiden Seiten der früheren Grenze bezeichnend sein könnte.

»Die Bildungsverantwortung der Kirche ist nach zwei Richtungen hin zu entfalten: als mit anderen *geteilte* pädagogische Mitverantwortung im öffentlichen Bildungssystem und als *ungeteilte* Verantwortung bei der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang« (59, Hervorhebungen von mir). Die *geteilte* Verantwortung ist also die *Mitverantwortung*. Sie setzt voraus, daß Partner da sind, die am Teilgeben und Teilnehmen auch Interesse haben, es jedenfalls nicht für unmöglich erklären (zu »geteilt« s. auch 195.391). Die *ungeteilte* Verantwortung wäre mithin eine *Alleinverantwortung*. Sie muß, so

1 Hilfreich dazu inzwischen wiederum K.E. Nipkow, Zur Bildungsverantwortung der Kirche im staatlichen und kirchlichen Einigungsprozeß, PThI 12 (1992) 179-194.

folgere ich, notfalls auch ohne anderweitige Zustimmung aufkommen für etwas, was gleichwohl für alle da ist und allen zugute kommen soll. – Diese beiden Seiten gehören nun in dem einen Proprium der Kirche des Wortes zusammen (195). Sie dürfen sich nicht gegeneinander verselbständigen. »Die Bildungsverantwortung der Kirche ist im Sinne der Reformation eine *unteilbare* Verantwortung in beiden Regimenten Gottes, im geistlichen und im weltlichen« (25, Hervorhebung von mir; vgl. auch 73). »*Unteilbar*« im Sinne umgreifender und zugleich innerster Einheit ist wie die »Wahrheit des Glaubens« auch die »Idee der Bildung« (561). Nipkow ist besonders nachdrücklich bemüht, das zu Unterscheidende (»geteilt«, »ungeteilt«) auch zusammenzuhalten. Ich selbst habe 1971/72 in Aufsätzen über die Unterweisung, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung der Kirche die im Evangelium gegebene doppelte pädagogische Verantwortung mit anderen Begriffen zu fassen versucht: Diese Verantwortung ist zum einen *ursprunghaft* (*originär, unvertretbar*) und entspricht dem *Katechumenat* der Kirche. Sie zeigt sich zum anderen in einem *einspringenden* (*subsidiären, stellvertretenden*) Handeln und entspricht darin dem *Diakonat* der Kirche. Stellvertretender pädagogischer Dienst heißt: Die Kirche ist nicht in jeder konkreten pädagogischen Zuständigkeit, die sie einmal innehatte, unvertretbar. Sie kann in eine Lage kommen, wo es sinnvoll ist, davon auch wieder zurückzutreten – oder wo sie dazu genötigt wird.

Dahinter steht nicht nur die kirchengeschichtliche Erfahrung der Verselbständigung von Arbeitszweigen kirchlich-pädagogischer Pioniertätigkeit, sondern natürlich auch die schmerzhaftige Gegenwartserfahrung: Der mächtige staatliche Partner ist nicht mehr bereit, die Verantwortung zu teilen. Er schafft die organisierte Mitverantwortung ab und erklärt sich für allein zuständig: im gesamten Schulwesen, in der verbandsmäßig organisierten Jugendarbeit, im Kinderkrippen- und Schulhortbereich, in der allgemeinpädagogischen Publizistik und in der Einflußnahme auf die Bildungsgesetzgebung.

Hier blieb nur Rückzug übrig – bei fortgesetztem Appell an die Machthaber, ihr weltliches Amt nun auch wirklich weltlich (statt pseudo-religiös) und zugunsten des Menschlichen (statt des erwünschten Menschentyps) wahrzunehmen. Wenn nur die Bereitschaft zum einspringenden Handeln in neuen, bisher brachliegenden Verantwortungsbereichen wachblieb: in der offenen, sozialdiakonisch fundierten Jugendarbeit, in Elternseminaren, in der Friedens- und Umwelterziehung! Und natürlich der Wille, an allem festzuhalten, was unvertretbar nur in kirchlicher Verantwortung liegen kann: die in Lebenszusammenhänge einzubettende Unterweisung von der Taufe her und zur Taufe hin, die Hilfe zur Verständigung über das Evangelium in allen Altersstapen und kirchlichen Arbeitsfeldern.

Die Stärke von Nipkows Fassung des Problems liegt in dem immer neu zur Geltung gebrachten »unteilbar«. Die Lehre von den beiden Regi-

menten Gottes läßt auch im Pädagogischen keine Verselbständigung eines Bereichs auf Kosten des anderen zu. Eine gewisse Schwäche sehe ich dagegen in der Harmonie-Voraussetzung des »geteilt«. Wie, wenn die Kooperation einseitig gekündigt oder unerträglich mißbraucht wird? Oder wenn es keine ausreichende Deckung mehr gibt für ein früher eingeräumtes kirchliches Mitspracherecht?

Der Vorzug der in den damaligen Beiträgen von mir gebrauchten Begriffe mag darin liegen, daß sie mehr mit Konflikt als mit Konvergenz rechnen. »Unvertretbar« ist entschiedener als »ungeteilt«. Und auch »einspringend«, »stellvertretend« rechnet mit größerer diakonischer Energie und Mobilität als »geteilt«. Die Schwäche meines Versuchs liegt in einer Mißverständlichkeit, die – bei allem Konfliktbewußtsein – einen bestimmten Konformismus begünstigen könnte. Ist das pädagogische Handeln im außerkirchlichen Bereich, wenn die wichtigsten Felder dort anders besetzt werden, vielleicht doch verzichtbar? Kommt es vielleicht doch nur auf das »Eigentlich«-Kirchliche an?

Die Schwierigkeit, den unmittelbar auf die Verkündigung bezogenen pädagogischen Dienst als den »ursprunghaften« festzuhalten (auch für Nipkow ist die Setzung im »Ursprung« entscheidend, 398), aber den der Gesellschaft geschuldeten »einspringenden« pädagogischen Dienst damit nicht zum zweitrangigen zu machen, liegt auf der Hand. Ich lese jedenfalls heute mit Erschrecken eine Formulierung, die ich damals im Aufsatz über »Erwachsenenbildung in der Kirche« gewählt habe: »In einem Staat mit sozialistischer Ordnung ist die Kirche (anders als in manchen anderen Ländern) kein Bildungsträger mit gesamtgesellschaftlichem Mandat – und sollte es auch nicht sein wollen« (G. Forck und J. Henkys [Hg.], *Brüderliche Kirche – menschliche Welt*. FS Albrecht Schönherr, 1972, 96f). Warum der Nachsatz? Er trägt für den damals recht heiklen Versuch, eine öffentliche Begründung kirchlicher Erwachsenenbildung vorzulegen, nichts weiter aus. Daß das Evangelische, also auch das Diakonische, sich nicht von der Abstützung durch formierte gesellschaftliche Macht abhängig machen darf, läßt sich auch anders sagen. Also eine Vorsichtsmaßnahme gegenüber dem Zensor? Der Verfasser sieht sich selbst in der Falle des Mißverständnisses hängen, das er vermieden wissen wollte.

Ein Rezensent sollte nicht von sich sprechen, sondern von seinem Autor. Aber es gehört zur Leistung eines Autors, daß er seine Rezensenten in Bedrängnis bringen kann. Wenn sie das erkennen lassen, muß man um den Fortgang des Gesprächs nicht bangen.

Dr. Jürgen Henkys ist Professor für Praktische Theologie an der Humboldt-Universität Berlin.

Berufsschul-Religionsunterricht (BRU) – Ein Literatur- und Situationsbericht

0 Vorbemerkungen

Ein Literaturbericht zum BRU ist sinnvollerweise nur so möglich, daß der bildungs-, schul-, kirchen- und theologiepolitische ebenso wie der ökonomische Kontext mitberücksichtigt wird. So ist der bildungspolitische Kontext etwa durch die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, beschlossen durch die Kultusministerkonferenz am 14./15. März 1991, abgesteckt. Der gesellschaftspolitische Kontext ist zunächst durch GG Art. 7,3 vorgegeben, aber ebenso durch die Vereinbarungen in den sogen. Staats-Kirchen-Verträgen, durch sich darin niederschlagende zivilreligiöse Formelemente, durch das neuerdings wieder in die Diskussion geratene »duale System« und andere Vorgaben strukturiert. Insgesamt gesehen wird der BRU wie alle allgemeinbildenden Fächer im »eigenständigen Lernort Berufsschule« im System der dualen Berufsausbildung einfach akzeptiert, bisweilen als überflüssig erachtet und der kirchlichen Jugendarbeit zugeschrieben (»Jugend und Kirche«, SchH 1985). Im Gegensatz zum RU in anderen Schulformen wird der BRU – bei hohen Ausfallquoten besonders in den Teilzeiter Berufsschulen (Themenheft: Berufliche Schulen, EvErz 1977 und 1985) – eher als mehr oder weniger hartes Alltagsgeschäft praktiziert, als daß über ihn reflektiert wird und mangels universitärer Verankerung und entsprechender personeller Ressourcen reflektiert werden könnte (Adam 1986). Der BRU hat, obwohl die Mehrzahl der Jugendlichen mit Christentum bzw. Religion gerade hier und nicht in den »weiterführenden« Schulen in Kontakt kommen könnte, seinen Stiefkindcharakter für Schule, Kirche (Buß/Läwen 1991), Hochschule und Bildungspolitik nicht verloren. Dieser Umstand läßt ihn einerseits permanent Stachel sein im kirchlichen Fleisch der mittelstandsbürgerlichen Versorgungsmentalität und im schulischen Fleisch der eindeutig berufsbezogenen, die Allgemeinbildung auf wenige Schlüsselqualifikationen reduzierenden Interessen, und dies läßt ihn andererseits ständig auf der Kippe stehen zwischen kirchlicher Vernachlässigung und Behandlung als Ort der Verbannung für unliebsame Pfarrer/innen und schulischer Abschaffung, etwa seitens des DIHT anläßlich des Mainzer Symposions 1989 oder

aufgrund von Äußerungen des damaligen Bildungsministers Möllemann. Deswegen bleiben sowohl die Legitimationsproblematik über GG Art. 7,3 hinaus als auch die Diskussion um Schlüsselqualifikationen einschließlich eines entsprechenden Bildungs- und Theologieverständnisses auf der Tagesordnung (*Birk/Gerber* 1991; *Comenius-Institut* 1987; *Ev. Akademie Bad Boll* 1988; *Ev. Kirche im Rheinland* 1990; *Gerber* 1989, 1991 a).

Die Berufsschule oder die Berufsbildenden Schulen, deren Bezeichnungen, Formen, Qualifikationen usw. beinahe je Bundesland verschieden sind (Themenheft: *EvErz* 1977, 1985), vorab der Teilzeitbereich, hat die zahlenmäßig höchste Klientel, nämlich über 80% aller Jugendlichen, und fällt dennoch bei Kirchen, Bildungspolitikern, universitären und anderen Ausbildungsverfahren im gesamtgesellschaftlichen Ansehen zugunsten besonders gymnasialer Schulformen ständig durch. Umgekehrt präsentieren sich (1) die »Jugendlichen« signifikant gerade als dieser Personenkreis, was z.B. Sozialisations- und Partnerschaftsformen, Interessen, Ansprechbarkeit, Einstellung zur Arbeit, Freizeit, Sexualität, Mode, Musik usw. angeht (*Baacke/Heitmeyer* 1985; *Baacke* 1990; *Coprax* 1987; *DIFF* 1980, Studieneinheit 1; *Fischer u.a.* 1985; *Jaide/Ven* 1989; *Mokrosch* 1985; *Schöfthaler* 1977; *Zwergel* 1991). Die von *H. Gloy* 1969 aufgeworfene Frage nach der »religiösen Ansprechbarkeit« der Berufsschüler/innen bleibt ein gesamtgesellschaftlich relevantes Desiderat. Im BRU stehen (2) unser ökonomisches »System«, die dadurch bestimmten Interessen von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, die Vermarktungstendenzen der »Lebenswelt«, die Praxis einer guten Gesellschaft im Zusammenleben mit anderen Nationen und Gesellschaften bis hin zu den Dritte-Welt-Ländern zur Diskussion (*Birk/Gerber* 1991; *Gräßle/Mayer* 1987; *Lott* 1972, 1991; *Mokrosch* 1985; *Schulz* 1973; *Voigt* 1985). Die »sozialen Brennpunkte« sind in anderer Weise Inhalte des BRU als in den weiterführenden Schulen. (3) Deswegen spitzt sich die Frage nach Bildung, nach Schlüsselqualifikationen, nach Arbeit als Kommunikationsweise von uns Menschen untereinander und mit Technik, Ressourcen, Natur im Bereich berufsbildender Schulen zu (*AEED* 1987; *Aschenbrenner* 1972; *Bader* 1991; *Baethge u.a.* 1988; *Bergmann* 1990; *Gerber* 1987a; *Jaufmann u.a.* 1989; *Otto/Witt* 1958; *Pukas* 1990; *Steinkamp* 1991).

Was aber wird mit dem BRU, der in den alten Bundesländern auch im europäischen Konzert grundgesetzlich erhalten bleiben wird, in den neuen Bundesländern Ostdeutschlands? Ich entnehme den mündlichen wie schriftlichen und den bereits verfassungsrechtlich in einigen Ländern festgeschriebenen Trends, daß das Maximalziel die Einführung von GG Art. 7,3 mit Ersatzfach Ethik bleibt, daß gleichsam eine Stufe darunter ein »allgemeiner Religionsunterricht«, darunter ein alternativer Ethik-Unterricht und schließlich (bei nur wenigen) der Verzicht auf allen »Ideologie«-Unterricht angesiedelt sind (*Baltz-Otto/Otto* 1991; *Gerber* 1991 b). Ich beschränke meinen Bericht allerdings auf die in der ehemaligen Bundesrepublik gelaufenen und laufenden Diskussionen.

Eine weitere Eingrenzung nehme ich im Blick auf die Konfessionalität vor, da ich innerkatholische Diskussionen nur aufnehme, sofern diese die bewußte Konfessionalisierung des BRU (und weitergehend sogar der gesamtdeutschen Bildungspolitik) intendieren bzw. ablehnen (Themenheft: Konfessionalität, 1990).

Eine weitere Begrenzung nehme ich angesichts des EG-Datums 1993 vor: Hier gibt es verschiedene Interessen, Tendenzen, Hoffnungen und Befürchtungen, angefangen bei der Beibehaltung des BRU als eines allgemeinbildenden Faches in den Berufsbildenden Schulen des dualen Systems bis hin zur Ausgliederung des BRU im Zuge einer Um- oder gar Neuordnung des Berufsbildenden Schulwesens (Geißler 1991). Und wie umgekehrt der Entwurf des neuen Berufsbildungsberichtes mit seiner Option der Ausdifferenzierung auf den Fächerkanon zurückschlagen wird, ist derzeit noch nicht abzusehen.

Wird dies auch auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der BRU-Lehrer/innen durchschlagen? Die Rekrutierung geschieht bei uns in verschiedenen Ausbildungsverfahren nach verschiedenen Ausbildungsordnungen, vom Hochschulstudium im Haupt- oder Nebenfach über Aufbaustudiengänge bis hin zu Fernstudienlehrgängen und entsprechend qualifizierenden Abschlüssen und »Umlernphasen« für Pfarrer/innen mit Interesse an BRU. Spezifische Ausbildungsmöglichkeiten, wie sie z.B. entsprechende Institute an Technischen Hochschulen wie etwa das interkonfessionelle Institut für Theologie und Sozialethik der TH Darmstadt anbieten, finden sich in Theologischen Fakultäten und Teil/Fachbereichen ganz begrenzt und werden oft zudem dadurch reduziert, daß bei entsprechenden Berufungsverfahren von Hochschullehrern/innen nicht für BS bzw. BRU qualifizierte Personen bevorzugt werden (z.B. Hannover). Das Problem der Rekrutierung von BRU-Lehrern/innen, etwa gegenüber Diplom-Ingenieur-Absolventen/innen, liegt auf verschiedenen Ebenen: insgesamt längere Ausbildung (einschließlich der zweiten Ausbildungsphase), weitaus schlechtere Bezahlung, Ängste vor der Schule, BRU als schwierig(stes), viel Vorbereitung und Sensibilität erforderndes, oftmals von der Schulleitung und Kollegien und auch von Schülern/innen abserviertes Fach, Unterricht in vielen verschiedenen Klassen usw. (Bundesminister für Bildung 1989; Heinzmann 1985; Jost 1990; Kutschke 1989; Sekretariat 1990). Diese Probleme werden sporadisch von Kirchensynoden, bildungspolitischen Gremien usw. behandelt und schlagen sich meist nur zwischen den Zeilen nieder.

Aus der zur Verfügung stehenden Literatur habe ich diejenigen Beiträge herausgegriffen, die Schwerpunkte der Unternehmung BRU erörtern. Ich gehe also nicht von der Literaturfülle aus, sondern eher umgekehrt von den BRU-Problemfeldern der letzten Jahre mit Kurzverweisen auf deren geschichtliche Wurzeln und Bedingungen. Was die sogenannten Rahmenbedingungen des BRU angeht, so stellen die Vorträge, Diskussionen und Workshops der alle zwei Jahre stattfindenden Hochschultage Berufliche Bildung, der Hearings der AEED und des Deutschen Katechetenvereins, die entsprechenden Publikationen, Zeitschriften wie das BRU-Magazin und rabs (Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen), Veröffentlichungen entsprechender Lehrerverbände und Vereinigungen Seismographen dar. Außerdem ziehe ich Publikationen der Religionspädagogischen Institute heran, die im Normalfall auf landeskirchlicher Ebene eine/n Experten/in für die Berufsschularbeit haben. Zeitschriften, Handreichungen, Beiträge usw. der Gewerkschaften, des DIHT, der Industrie- und Handelskammern usw. nehme ich auf, insofern sie den BRU betreffen.

Wenn es tatsächlich stimmt, daß die BRU-Lehrer/innen den Unterricht »vor Ort«, nämlich mit der Mehrzahl der Jugendlichen abseits der ge-

wohnt kirchlichen (wie weiterführend-schulischen) Pfade und oftmals diesen »voraus« betreiben (Röder 1991), dann ist es an der Zeit, daß sich diese Institutionen umgekehrt von dem gleichsam in der Luft hängenden BRU befragen lassen und für ihre eigene Praxis und Theoriebildung zu lernen bereit sind. Diese Option gilt es in verschiedenen Hinsichten zu erläutern; ich wähle die folgenden:

1 Die Jugendlichen

Die Klientel Berufsschüler/innen hat sich gewandelt: Die biographischen Umbrucherfahrungen werden durch die rationalisierenden Modernisierungsschübe in der Berufs- wie Ausbildungswelt einschneidender; die altersmäßige Streuung reicht vom Hauptschulabgänger/in von 15/16 Jahren über die Mehrzahl der 18-25jährigen bis zu einzelnen fast 30jährigen; die schulischen Abschlüsse differieren vom Hauptschulabgang ohne Abschluß bis zum Abiturienten/in und bis zum Studienabbrecher/in; die bislang berufsspezifisch bestimmten geschlechtsspezifischen Zusammensetzungen der Klassen (Jahrgangsstufen) lockern in manchen Berufen stark auf; die »Ideologie« verändert sich vom vornehmlich arbeitsfixierten zum eher freundschaftsorientierten, dabei aber einkommens- und konsumbewußten Jugendlichen usw. (Baethge 1988; Fischer u.a. 1985; Heitmeyer/Olk 1990).

Für den BRU ergeben sich einige spezielle Aspekte, etwa: Die meisten Schüler/innen sind mit der christlichen Tradition nicht mehr vertraut, bestenfalls über ein diffuses zivilreligiöses Zur-Kennntnis-Nehmen von Gott, seinem an Weihnachten geborenen Sohn Jesus Christus, von Kirche mit Taufe, Trauung, Beerdigung (Schweitzer 1987). Unverkennbar ist freilich eine Art Frömmigkeitsgefälle, etwa zwischen Bayern, Baden-Württemberg einerseits und z.B. Hamburg andererseits (Nipkow 1987, 50). Aber gesamtgesellschaftlich gesehen hat sich der ehemals bestimmende christliche Konsens des Abendlandes oder des »Westens« pluralistisch aufgelöst. Religion wird immer stärker zur Privatsache ohne nennenswerte Folgen für das »öffentliche Leben«, also auch für den Schul- und Betriebsalltag (Glauben: Kursbuch 1988). Die typisch westlichen Gesellschaften werden immer säkularer (nicht unbedingt religionsloser) und dabei zunehmend synkretistisch, indem andere Heilslehren, Ideologien und Protestbewegungen wie New Age, Psychokulte, östlich orientierte Jugendreligionen, aber auch feministische, ökologische und andere Bewegungen, ebenso die Ideologie des öffentlich dominierenden Leistungs- und Konsumprinzips und zugleich der privatisierten (kompensatorischen) Beziehungen als »Revolutionen zu zweit« fröhlich Urständ feiern (Beck 1990; Beck/Beck-Gernsheim 1990; Schuster 1984).

Durch diese Pluralisierung und Synkretisierung wird das Leben der

Schüler/innen zunehmend enttraditionalisiert und verunsichert, sofern der ehemalige christliche Werte- und Verhaltenskonsens sich nachchristlich auflöst und alle Sinngabungsangebote die gleiche Relevanz haben (Luther 1989). Die Schüler/innen leben in der Ambivalenz von persönlich zusammengebastelter Religiosität und Sinnwelt einerseits und dem tiefen Wunsch nach bergender, objektiver, ganzheitlicher Religion, Mythologie, Vollzugsweise von Ritualen andererseits. Diese Spannung oder Ambivalenz spiegelt sich deutlich im Rückgang vom problemorientierten RU zu einem erfahrungs-, persönlichkeitsorientierten RU (Zwergel 1991, 12f; Adam/Lachmann 1984; Ahrens u.a. 1986; Döbert 1987; Dörger/Lott/Otto 1977).

Die Sozialisation der Schüler/innen läuft anders als früher: Soziale Fragen und die argumentative Kommunikation treten zurück hinter das pragmatische Interesse an persönlichen Beziehungsfragen, wie eine Umfrage 1990 an Berufsbildenden Schulen in Württemberg exemplarisch gezeigt hat. Die Vereinzelung oder Versingelung in unserer Gesellschaft besonders durch arbeitsmarktlche Sachzwänge, der zunehmende Einzelkind-Status in einer Kleinfamilie, die immer mehr zu einem möglichen Modell des Zusammenlebens neben anderen wird, narzißtisch-hedonistische Tendenzen im Pochen auf elementare persönliche Erfahrungen – alle diese und weitere Vereinzelungserscheinungen zeigen eine Art von Entsozialisierung an, die den anderen Menschen, die ganze Umwelt gleichsam nur noch als Darstellungsfolie benutzt und nicht mehr als Beziehungspartner im menschheitlichen, globalen Lebensraum. Deswegen ist mit dem Wunsch nach persönlicher Selbstverwirklichung gleichzeitig die tiefe Sehnsucht nach Vertrauen, Liebe, Geborgenheit gepaart (Veit 1984; Bergau 1988).

Die Schüler/innen leben in einer hohen Verunsicherung, weil sie einerseits alle Fragen persönlich entscheiden möchten und durch die neuzeitliche Subjektivierung bedingt auch entscheiden müssen, was W. Bergau den »Dezisionismus der Schüler/innen« nennt, andererseits sich aber weder an allgemeingültige Normen, Sinngabungsangebote und Institutionen halten können bzw. wollen. Diese Individualisierung und Subjektivierung schlägt sich in einer konsequenten Entinstitutionalisierung im Privatbereich und der gegenläufigen globalen Unifizierung im öffentlichen Bereich nieder, wie Aitmatow vor dem Club of Rome ausführte, deutlich sichtbar an der Enttabuisierung bislang sakrosankter Beziehungsinstitutionen und Beziehungsmuster wie etwa der Ehe/Familie und an der Verrechtlichung öffentlicher Institutionen wie Schule, Verkehr, Wirtschaft usw.

Durch diese Ambivalenzen zieht sich ein hohes Bedürfnis der Schüler/innen nach Orientierung; man hat zu Recht vom modernen »Orientierungswaisen« gesprochen. Und hier gibt es zwei Gefahren: zur einen Seite hin den bereits genannten Dezisionismus als Reduktion auf persönliche Entscheidung und Gefühlswelt mit der Folge, daß argumentative Diskurse faktisch aufgegeben werden, also eine Art »Gesinnungsgesellschaft« entsteht; zur anderen Seite hin der weltweit florierende Fundamentalismus als Flucht in Eindeutigkeit, Normativität, Autorität,

Sicherheit, Konformität, als eine Art »Anpassungs-« und »Wissensgesellschaft«. Diese Ambivalenz von Informieren und Entscheiden, von moralfreier Expertokratie und fundamentalistischen »Moralaposteln«, von Sachzwang und Betroffenheit, von Verlust an Eigentätigkeit aufgrund einer vorgegebenen Welt und »Ego-Trip«, von pädagogisierter und mediengelenkter Kindheit/Jugend und der eigenständigen Möglichkeit, als Subjekt zu leben und zu entscheiden – diese und weitere Ambivalenzen müssen offengehalten werden (W. Bergau: »So spüre ich eine Abwehrhaltung gegenüber Ambivalenzen, gegenüber Zweideutigkeit und Interpretationsspielräumen«), denn sonst bricht unsere Gesellschaft entweder in das »anything goes« aller Beteiligten ohne Konsensbildungsinteresse auseinander oder sie wird zum fundamentalistisch-uniformen Einheitsgebilde ohne lernbereites Verständnis für Persönliches, Eigenständiges, Fremdes (Habermas 1988, 11ff.153ff). Schüler/innen unterliegen einerseits einem Harmonisierungszwang, etwa durch Mode oder durch die Verabsolutierung eines bestimmten Beziehungsmusters, etwa »offene Partnerschaft« statt »eheähnliche Partnerschaft«; andererseits wird Wert auf Pluralismus, Vielfalt, persönlichen Stil gelegt. Es zeigt sich dabei, daß diese Vielfalt letztlich auf die Selbst-Darstellung beschränkt bleibt und nur punktuell Fremdes, anderes, Neues, Nicht-Verständliches aufnimmt zum Verständnis seiner selbst und zur eigenen Weiterentwicklung. Man will die »persönliche Note«, scheut sich aber aus Vereinzelungsangst heraus, den Unterschied, die Differenz zum anderen, das Fremde wirklich wahrzunehmen.

Was die Gottes-Vorstellungen und Zugänge zu einem Gottes-Verständnis angeht, so ist bei den derzeitigen Jugendlichen eine deutliche Verinnerlichung, Verpersönlichung und Abstraktion des Gottes-Bildes festzustellen, bestimmt durch die Theodizee-Frage und durch pantheistische Bilder (Schweitzer 1987, 207ff; Nipkow 1987, 43ff; Themenheft: Neue Religiosität?, EvErz 1989). Wir haben ein differenziertes Bild vor uns: »Es reicht von religiöser Erweckung und neuem Engagement bis zu lähmender Gleichgültigkeit. Unter der Oberfläche, im Untergrund der Lebensvergewisserung, treibt jedoch nach wie vor die Gottesfrage um. Sie macht mit wenigen zentralen Grunderwartungen quer durch das ganze Spektrum hindurch zu schaffen ...: das Theodizeeproblem, Schöpfung und Evolution, Tod und Auferstehung, Existenz Gottes zwischen Religionskritik und Religionsbegründung... Die Gottesfrage ist im Begriff, sich von ihrem überkommenen christlich-kirchlichen Deutungsrahmen abzukoppeln« (Nipkow 1987, 88f; EKD 1990). Dies zeigt sich z.B. an der Verschiebung weg von traditionellen Themen wie dreifaltiger Gott, Glauben, Gnade, Sakramente hin zu Fragen nach persönlichem Glück, nach Selbstfindung und nach gelingender, konfliktfreier Partnerschaft (Gerber 1991 c). Die damit verknüpften Fragen nach postmodernem Individualismus, nach monistisch-holisti-

schem Erleben, nach einem pantheistischen Gott der Harmonie und Konfliktlosigkeit und nach dem dahinterstehenden Umkippen des technokratischen Allmachtswahns in einen neomythologischen Ohnmachtskomplex (H.E. Richter) und andere Krisen-Bewegungen, nämlich Wege und Abwege, zeigen sich in zugespitzter, elementarisierter Form im BRU. Hier liegen die Fragen nach Sinn, Zielen, Inhalten von BRU und unserer Gesellschaft überhaupt.

2 Legitimationsfragen

So vielfältig der BRU konkret gestaltet wird, so vielfältig sind seine Themen und so vielfältig sind die Bewertungen: von der Abschaffung bis zum BRU als Möglichkeit, die Überhänge aus anderen Fächern aufzugreifen, Gespräche zu Sinn- und Werte-Fragen zu führen, anders als in Kinderjahren religiöse Fragen jetzt in eigener Verantwortung radikaler zu stellen, Stellungnahmen von Kirchen und Theologie offen und kritisch zu diskutieren, biblische Texte anders als üblich, etwa sozialgeschichtlich, feministisch, psychologisch-therapeutisch, zu bearbeiten, zu meditieren, Spiele einzuüben, auszuruhen, Kraft zu schöpfen ... sich zu langweilen (Heinzmann 1988, 730f; Benetreu 1991). Daß BRU nach GG Art. 7,3 das einzige grundgesetzlich festgeschriebene ordentliche Lehrfach ist, verbürgt diesen Facettenreichtum von sich aus noch nicht. Es wird heute – im Zuge weiterer Säkularisierung, Pluralisierung, interkultureller Anforderungen, aber auch durch politische Anstöße seitens der FDP und mancher Grüner Politiker/innen – verstärkt nach Legitimationen gefragt: BRU als schulische Veranstaltung zur Sinngebung für den Beruf, als religiöse Bildung für alle in der von E. Fromm inaugurierten Grunddifferenzierung von autoritärer und humanistischer Religion (Halbfas, Lott, Otto u.a.), als Begleitung der Jugendlichen in ihren Umbruchphasen, als ethische Erziehung zu persönlicher, mitmenschlicher, gesellschaftlicher, ökologischer Verantwortung oder eher als Präsenz der Kirchen in den Schulen mit gemeindemissionarischer Absicht (wie es das katholische Rechristianisierungsprogramm intendiert), als schulisch fortgeführter (konfessioneller) Konfirmandenunterricht (in Ergänzung zu/mit außerschulischer kirchlicher Jugendarbeit), als Vermittlungsinstanz für Plausibilität und Akzeptanz kirchlich tradiertter und gewollter Glaubensweisen und Symbole (Schmidt 1991, 168ff). Die Diskussion läuft seitens der meisten BRU-Lehrer/innen auf eine Begründung des BRU durch die Lebenswelt der Jugendlichen im schulischen Rahmen zu, während die Kirchen meist immer noch ekklesiozentrisch die relative Eigenständigkeit des BRU als eines schulisch existierenden Ortes religiöser Sozialisation nicht wirklich realisieren (wollen/können). »Angesichts des religiösen Pluralismus ist der Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht anachroni-

stisch geworden.« Umgekehrt wenden sich Schulleitungen, Bildungspolitiker, Arbeitgeber- wie Arbeitnehmerinstitutionen u.a. eben an die beiden Kirchen als die offiziellen Gesprächspartnerinnen, so daß bei aller Differenz der jeweiligen Argumente so etwas wie ein institutioneller Zirkel entsteht (Birk/Gerber 1991; Gräßle/Mayer 1987; Kabs 1990; Krotz 1987). Aus diesem Grund werden bei Fortbildungsveranstaltungen für BRU-Lehrer/innen vermehrt Gespräche mit allen Betroffenen geführt, um auf Differenzen zwischen praktiziertem BRU und kirchlich intendiertem BRU für die normalerweise auf einer Art Law-and-order-Religiosität bestehende Arbeitgeberseite und für den sich humanistisch gebenden DGB u.a. sichtbar und diskutierbar zu machen.

Der bislang nachhaltigste Plausibilitäts- und Legitimationsversuch ist – besonders im Zuge der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe ab dem 1.8.1987 – über die *Schlüsselqualifikationen* unternommen worden (Bergmann 1990). In diesem Zauberwort bündeln sich verschiedenste Interessen; sie werden von den meisten Betroffenen als ein gesellschaftlich verankerter Mindestkonsens angesehen, den es aber laut Kritikern wie Kh. Geißler durch die Wirkungen der neuzeitlichen Privatisierung, Subjektivierung, Pluralisierung, Synkretisierung der weltanschaulichen, religiösen, bildungspolitischen usw. Standpunkte und besonders in der wirtschaftsbedingten praktischen Handhabung durch Arbeitgeber gar nicht (mehr) gibt. Dies bedeutet, daß wir um Schlüsselqualifikationen ständig einen Diskurs führen müssen – der selbst eine Art Schlüsselqualifikation darstellt.

Dieser Diskurs schließt theologischerseits einen Paradigmenwechsel ein, nämlich z.B. den Schritt in nachtheistische Erinnerung an das Lebensmodell Jesu des »Daseins mit anderen« und der Umwelt. Im BRU können die Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam eigenes Theologisieren einüben, indem sie in eigener Sprache Grunderfahrungen wie Glück, Unglück, Widerstand, Anpassung, Trauer, Freude, Gelingen einer Partnerschaft usw. thematisieren. Hier stellt sich das bekannte Problem der Elementarisierung zwischen inhaltlicher Reduktion (Themen-Kanon des Lehrplans, privatisierende Vorgaben besonders durch die Arbeitgeberseite, Katechismen u.ä.) und Rückgang auf grundlegende subjektive wie interpersonale Lebenserfahrungen, die in ihrer Deutung dem herkömmlichen Ausschließlichkeits- und Absolutheitsanspruch entzogen werden müssen (Veit 1984).

Dies bedeutet für den BRU, daß er seine immer wieder reklamierte Bindung an die Kirche radikal hinter seine schulische Orientierung, seine Schüler/innenorientierung stellt und so die Kirche nötigt, ihrerseits vom BRU, dessen dikaktischen Vermittlungsweisen und theologischen Inhalten zu lernen (Nipkow 1990). Das schlechte Gewissen der Lehrer/innen (und nur selten der Schüler/innen) im BRU, die Lehre der Kirche nicht mehr annehmen zu können oder gar gegen sie zu verstoßen, muß als die sogenannte ekklesiogene Neurotik verschwinden zugunsten eines schlechten Gewissens angesichts des unmenschlichen Zustandes der meisten Menschen auf dieser Erde und des verheerenden

Zustandes der »Schöpfung« und zugunsten eines guten Gewissens eigenen, phantasievollen, handlungsbezogenen Theologisierung.

Dahinter steht ein bestimmtes Bild vom Menschen und von der Gesellschaft, wie B. Bonz verschiedentlich gezeigt hat. Gerade die Diskussion um Schlüsselqualifikationen zeigt diese Verwurzelung und damit die Notwendigkeit, gesellschaftskritisch zu handeln und zu denken. Nur wer an die Veränderbarkeit und damit an die Zukunft unseres Lebens und Zusammenlebens und der gesamten Schöpfung glaubt, indem er Realutopien von glückendem Leben und Zusammenleben im Sinne Jesu verwirklicht und erneuert, dieser Mensch hat lebenspraktisch verstanden, daß wir Schlüsselqualifikationen als anthropologische und gesellschaftliche »Tugenden« des Überlebens benötigen und ständig umsetzen müssen, auch im BRU (Dietrich 1990).

Damit ist die Frage de facto entschieden, ob Schlüsselqualifikationen als pädagogisches Konzept einer Allgemeinbildung so zu verstehen sind, daß sie auf die fachlichen Erfordernisse bezogen bleiben im Sinne einer Anpassungsstrategie oder ob diese Schlüsselqualifikationen eine von den fachlichen Qualifikationen unabhängige Größe darstellen im Sinne eines Dualismus-Konzepts oder ob schließlich die Schlüsselqualifikationen als »Tugenden« eines kritischen Menschen- und Gesellschaftsentwurfs eben das gute Leben und Zusammenleben und dann auch die fachliche Qualifizierung bestimmen. Hier werden verstärkt Dialoge eingefordert mit allen Sozialpartnern: Vertreterinnen und Vertretern der Schule einschließlich der Schüler/innen, der Behörden von Schulämtern bis zu Ministerien, der Kirchen von Ortsgemeinden bis zu landeskirchlichen Führungsgremien und Synoden, der Unternehmen vom Kleinbetrieb bis zum Konzern, der Gewerkschaft, der Politiker, der betroffenen Protestgruppen (etwa Frauengruppen), der verschiedenen Institutionen (etwa Öko-Institute, Forschungsinstitute zu Jugendfragen usw.).

Weitere Aspekte der Legitimations-Debatte sind derzeit:

– Wie verhalten sich *BRU* und *Ethik-Unterricht*, und zwar nicht nur im rechtlich geklärten Sinn der Ersatzfach-Lösung, sondern als Frage nach gemeinsamen und eventuellen unterschiedlichen Inhalten? Diese Frage ist scheinbar leicht lösbar in dem lutherischen und katholischen Zwei-Reiche-Modell: BRU für die persönliche Glaubens-Motivation (= Gnade, Heil, Glaube, Kirche usw.), Ethik für die öffentlich-weltlichen Handlungsfolgen (= Naturrecht, Wohl, Vernunft, Weltlichkeit usw.). Schwieriger, aber auch gewinnbringender wird es, wenn theologisch ein emanzipatorisches Modell gehandhabt wird und wenn die beiden »Reiche« als Kommunikationsweisen verwechselbar werden, etwa im Anschluß an D. Bonhoeffers Beschreibung der Erfahrung von Transzendenz im Sinne von Jesu »Dasein für (mit) andere(n)« (Birk/Gerber 1991, 71ff). Dann werden die Schüler/innen und Lehrer/innen im Vollzug des BRU zu den eigentlichen Legitimatoren des BRU (Gerber 1989, 30ff).

- Damit ist auch die klassische Frage der *Konfessionalität* insofern überholt, als BRU humanisierende (und ökologisierende) Grunderfahrungen der Beteiligten in christlicher Einstellung erörtert (Kabs 1990; Veit 1984).
- Und ebenso ist die Frage der *Lehrplan*-Inhalte insoweit beantwortet, als die meisten Lehrpläne (einschließlich die in Revision befindlichen, mir bekannten, z.B. auch in Österreich), immer noch zu sehr an traditionellen Stoffen kleben bleiben, als daß sie konsequent Gegenwarts- und Zukunftsprobleme aufgreifen, etwa im Anschluß an den Konziliaren Prozeß »Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung«. Den Versuch einer gewissen Öffnung unternimmt der 1992 erschienene, von AEED und ALPIKA initiierte »Orientierungsrahmen« (Dietrich, in: Gerber 1989, 87ff). Ansätze hat z.B. W. Dietrich in seinem BRU-Heft 1 (1990) unternommen.
- Die *Themen-Frage* pendelt ständig zwischen lehrplanbezogenem Legitimationszwang und unterrichtsbezogener Freiheit (Krotz 1987; Heinzmann 1985). Diese Schere schlägt sich hoffentlich in den verschiedenen angekündigten BRU-Büchern nieder. Thematisch wird diese Spannung greifbar in der Bereitschaft der Schüler/innen, traditionell christliche Topoi im Medium von Alltagserfahrungen wie Glückliche-sein, Scheitern von Beziehungen, Begegnungen mit Gleichaltrigen aus anderen Kulturen usw. zu diskutieren (Jakobi u.a. 1985). Die Debatten um die Symbol-Didaktik haben im Kontext des BRU deswegen kaum eine Rolle gespielt, weil diese »Methode« zusammen mit der Korrelationsdidaktik (Baudler 1984), sozialisationsbegleitenden, emanzipatorischen Intentionen praktisch schon immer angewandt wurde (Stoodt 1980). Ebenso ist die Debatte seitens der Systematischen Theologie als möglicher Bezugswissenschaft für BRU-Didaktik, bes. die Differenzierung von bloßer Sinn-Frage und authentischer Glaubens-Frage (Sauter 1986), faktisch folgenlos geblieben, weil BRU nur anknüpfend, diskutierend, klärend im Sinne von Politischer Theologie geschehen kann (Nipkow 1987, 44). Öfter wird die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik genannt, wobei meistens ein traditionelles Verständnis von (Systematischer) Theologie impliziert bleibt. Diese Intention selbst ist zu diskutieren, gerade im Blick auf die interreligiöse, interkulturelle Mischung der Klassen.
- »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde« – eine durch die Vereinigung der West- und Ostlandeskirchen verschärfte Problemanzeige (Kaufmann 1991; Nipkow 1990), die zugleich die Frage nach »Erziehung und Bildung in christlicher Verantwortung« gerade auch für den BRU stellt. Soll weiterhin der kirchlich-gemeindliche Ansatz (als auch typisch katholischer Weg) verfolgt werden? Läßt sich diese Kirche-Schule-»Einbahnstraße« eventuell mit Elementen eines liberal-konservativen Konzeptes des »neuzeitlichen Christentums« vereinigen? Oder sollte von den gesellschaftlichen Herausforderungen ausgegangen

und »Erziehung« als Befreiungsprozeß verstanden, praktiziert, institutionalisiert werden (vgl. Konziliarer Prozeß, feministisch-christliche, ökologische Bewegungen usw. – *Comenius-Institut* 1987; *EKD* 1990, 16ff)?

– Die *Legitimationsfrage* wird implizit in den alten Bundesländern verhandelt, wo – wie in Schleswig-Holstein und Hamburg (abgesehen von den Sonderregelungen in Berlin und Bremen) – das in den 50er Jahren zwischen Staat und Kirche vereinbarte »Religionsgespräch« für die Teilzeit-Berufsschule, nämlich für 82% aller Schüler/innen, als Minimallösung endlich flächendeckend institutionalisiert bzw. stundenmäßig erhöht werden soll (0,25 Wochenstunden in Schleswig-Holstein auf 0,5 lt. Arbeitspapier): »In allen diesen Hinsichten ist (subjektiv) die Akzeptanz und (objektiv) die Stellung des Religionsgesprächs als eines ›ordentlichen Lehrfachs‹ ebenso prekär wie unklar. Entsprechend hohem Legitimationsdruck ist es ausgesetzt« (Arbeitspapier A 2.4).

– Die Legitimationsfrage schlägt sich natürlich auch in der *Notengebung* nieder, die zwischen Einheitsbenotung und einer Benotung aufgrund von Klassenarbeiten und anderen Leistungsnachweisen schwankt (*Röder* 1991, 17f).

3 Rolle(n) der BRU-Lehrer/innen

Das bereits in den Vorbemerkungen angesprochene Problem der Rekrutierung hat die KMK (*Sekretariat* 1990) dargestellt (*Jost* 1991). Brennend sind weitere Desiderate:

– In der *Ausbildung und/oder Fortbildung* sind über die Innovationen in allen Berufen hinaus (z.B. Ausbildung für die »Fabrik der Zukunft« in Kooperation von VW Wolfsburg, der Kaufmännischen BS in Braunschweig und der Universität Göttingen) auch die gesellschaftlichen Entwicklungen einzubeziehen. So haben z.B. die gewandelte Einstellung Jugendlicher zur Arbeit – weg vom Lebensinhalt hin zum hochdotierten Beruf/Job für ein privat gutes Leben –, ebenso Versingelungsschübe und die fortschreitende Dominierung von Politik, Recht, Schul- und Erziehungswesen, Kirchen, Sport usw. durch die Ökonomie (*Birk*, in: *Birk/Gerber* 1991, 56ff) u.a. selbstverständlich Rückwirkungen auch auf den Unterricht in der BS und besonders auf den BRU. Im Blick auf die florierende Ausstattung vieler Betriebe mit einer (am Modell einer längst überholten Familien-Harmonie ideologisierten) »Unternehmens-Philosophie« und einer meist im Utilitarismus steckenbleibenden »Ethik im Unternehmen« (Wirtschaftsethik u.ä.) müssen sich die BRU-Lehrer/innen in Ausbildung und Fortbildung auseinandersetzen (*Lang*, in: *Birk/Gerber* 1991, 40ff). Hinzu kommen Neuakzentuierungen im didaktischen Feld (*Heinzmann* 1988), so etwa mit der Lebensweltorientie-

zung die Handlungsorientierung des Unterrichts, der aber sofort eine kommunikationsbezogene Weite hinzugesellt werden muß, damit sie weder zu fachspezifischer Pragmatik noch zu zielloser Motorik verkommt. Nach der problemorientierten »Steinbruch«-Phase ist die Verbindung von situativem und verknüpfendem Lernen im Sinne eines konziliaren Prozesses gefragt (EKD 1986, 13).

– Wichtiger für uns ist die Frage nach dem »Selbstverständnis«, den Rollen und Funktionen der BRU-Lehrer/innen (Heimbrock 1982). Den klassischen »Rollen«: Zuhörer/in, Initiator/in von Gesprächen und Gruppenprozessen, Frager/in, Antwortende/r, Experte/in, »exemplarischer Glaubende/r« (Heinzmann 1988, 734), Künstler im Organisieren, kommen heute weitere Kompetenzen hinzu, die den BRU oft als vielfältigeres, offeneres, aber auch persönlich »Substanz« abforderndes Unternehmen erscheinen lassen. Genannt werden: »Padre«-Sein, weil die Schüler/innen Vorbilder, Orientierung, authentische Lebensmodelle suchen (Röder 1991); Experte/in-Sein für gesellschaftliche Prozesse, um die komplexe Ausbildungs-, Arbeits-, Wirtschafts-Welt, aber auch die Welt der türkischen, anderen ausländischen, islamischen und andersgläubigen Mitschüler/innen ein wenig durchschauen und verstehen zu können; Seelsorger/in als Tröster/in und Mutmacher/in in den schwierigen Lebenserfahrungen der Jugendlichen, zumal heute Angst, Mutlosigkeit, depressive Stimmungen und ambivalent hierzu vereinzelter hedonistischer Narzißmus dominieren; Ombudsmann/frau der Schule, dem Betrieb, eventuell Rechtsorganen u.ä. gegenüber; weniger bis gar nicht als Vermittler/in zur Kirche. Kompetenz und Rollenvielfalt ist gefragt, was dem Fachlehrer/in mit Religionsfakultas im Blick auf seine schulische Verwurzelung entgegenkommt, ihm aber als Experten/in in »christlicher Theologie« oftmals Mühe bereitet – was dem Pfarrer/in in der BS als »Ein-Fach-Lehrer/in« schwerfällt, weil oft die Anknüpfungspunkte aus dem schulischen wie betrieblichen Kontext fehlen und es zudem spezifischer Einführungen bedarf (wie sie vermehrt von Religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen für die Zweite Ausbildungsphase und später für »Umsteiger/innen« angeboten werden). Ohne Zusatzausbildung in Form von Hospitationen, Unterrichten mit pädagogischer Begleitung usw. geht es für den Pfarrer/in in der BS nicht (Röder 1991, 19).

Darüber hinaus wird derzeit in einzelnen Landeskirchen das Konzept »Schulseelsorge« diskutiert und teilweise schon angeboten: »Beratungsgespräche, Gottesdienste, offene Kommunikation ohne Programm (z.B. im Schülercafé), Wochenendfreizeiten, Seminare innerhalb der Woche (z.B. wie vom Jugendwerk Brebbia angeboten oder Kirchentagsteilnahme), Besinnungstage, Mitarbeit bei fächerübergreifenden Projekten« (Arbeitspapier der EKHN vom 3.9.1990). Sind hierzu pädagogische, therapeutische und andere Zusatzqualifikationen sinnvoll, notwendig, wünschenswert? Hier ist eine lebhafte Debatte im Gange.

4 Konzeptionelle, didaktische, curriculare Aspekte

Versucht man die BRU-didaktische Landschaft nach Trends abzuklopfen, dann fallen drei zunächst ins Auge:

- (a) eine korrelativ oder integrativ verfahrenende Didaktik, die bei einem christlichen Proprium (rechtfertigendes Wort Gottes, Gnade, Heil u.a.) einsetzt und dessen Relevanz für uns Menschen, für unseren Umgang miteinander und mit der Schöpfung entfaltet (Gräßle/Mayer 1987; Baudler 1984);
- (b) eine Didaktik »im Vollzug«, die alle Inhalte in Lebensprozesse gleichsam auflösen und »Gott« als Inbegriff dieser Ereignisse gleichsam völlig verflüssigen möchte (Dietrich 1968ff, 1973ff, 1990);
- (c) Versuch einer »Didaktisierung« unserer Lebenswelt in Erinnerung an das Lebensmodell Jesu als der Erfahrung von Transzendenz im Miteinander-Leben und Umgehen mit der Schöpfung (Birk/Gerber 1991, 70ff; vgl. Sölle, Schottroff, Otto, Lott, Veit u.a.). In letzteren Versuch laufen verschiedene Anliegen, Inhalte und Vorhaben ineinander, z.B. befreiungstheologische und feministische Aspekte, Diskussionen mit Bonhoeffers »Widerstand und Ergebung«, mit der Kritischen Theorie, besonders der Ausarbeitung bei Habermas und Apel, mit anderen Wissenschaften über Philosophie und Pädagogik hinaus wie etwa der Soziologie (Baethge, Beck u.a.), Politik- und Wirtschaftswissenschaft (Geißler u.a.), Biologie (speziell Gentechnologie), Informatik usw. (z.B. an der TH Darmstadt) und mit der Berufspädagogik (z.B. Bonz, in: Birk/Gerber 1991, 19ff), mit Vertretern der Wirtschaft, Gewerkschaften usw. Hier leisten die Mitarbeiter/innen für BRU in den landeskirchlichen Religionspädagogischen Instituten praxis- wie theorieorientierte Arbeit gerade in Gesprächen mit allen Betroffenen.

Die von Nipkow immer wieder als zentrale Untersuchungskategorie gestellte Sinn-Frage soll im Horizont einer sich wandelnden Industrie- und Risikogesellschaft noch weiter radikalisiert werden, indem elementare Lebenssituationen auf die Eröffnung von Beziehungen (zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Schöpfung = Erfahrung von Transzendenz) und die Verhinderung von Beziehungen und deren Aufarbeitung im Falle des Scheiterns (= strukturelle wie individuelle »Sünde«) hin unter verschiedenen Gesichtspunkten wie Identitätsfindung, Kommunikation im engeren wie gesellschaftlichen Rahmen, Machtstrukturen, Sexismus usw. kritisch befragt werden. Dies bedeutet allerdings eine Transformation der traditionellen christlichen Glaubensgestaltungen und Sinnbestimmungen (Lehre, Kultus, Ritus, Organisationsformen usw.), was im BRU schon lange im Gange ist und von manchen als »Reduktion auf bloße Ethik« (fundamentalistisch) gebrandmarkt wird. Diesen drei Versuchen – und es gibt sowohl andere Ansätze (bis hin zu trinitätstheologischen) als auch Mischformen – sind einige Intentionen gemeinsam, etwa: die Schülerorientierung (z.B. DIFF 1980, Studieneinheit »Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung«), dann die Handlungsbezogenheit, die aber vom Verständnis von Handeln als gleichsam »ethische Ausführung« des (dogmatisch) Geglaubten über Handeln als Leben überhaupt bis zu einer ausgearbeiteten Theorie kommunikativen Handelns im Anschluß an Habermas reicht. Die Bibel wird explizit zum Element des BRU, wobei ihre Geltung verschieden

gesehen wird, angefangen von der klassischen Norma-normans-Konzeption über die an den problemorientierten RU erinnernde Exemplarität bis zur offenen Dialektik von Bibel und Christ/in. Als ein grundlegendes Medium gelten Symbole, wobei ihr Stellenwert je nach einer engeren oder weiteren Definition von Symbol differiert (*Schmidt* 1991, 193ff). In neueren BRU-Schulbuchprojekten, in manchen Lehrplänen und auch in Stundenentwürfen schlagen sich diese Intentionen insofern nieder, als sowohl Gesamtkonzeptionen deutlicher sichtbar werden als auch die einzelnen Themeneinheiten größere Zusammenhänge, aufeinander verweisende Abschnitte, einzelne Lernschritte (incl. Inhalten, Kontrollen usw.) erkennen lassen. Der lange eingeforderte und erschienene »Orientierungsrahmen«, der unter Beteiligung von BRU-Experten/innen der evangelischen Landeskirchen ausgearbeitet wurde, versucht diese Intentionen transparent zu machen im Blick auf die Berufsschule(n), die Berufsschüler/innen und deren Situation in Betrieb, Schule, Familie, Partnerschaften, Gesellschaft, Schöpfungswelt, im Blick auf die BRU-Lehrer/innen als Mitakteuren des BRU und auf die entsprechenden didaktischen Erfordernisse. Es ist zu hoffen, daß sich eine weitergehende Diskussion anschließen wird.

5 Trends – Befürchtungen – Optionen

Wie die schulische Alltagspraxis des BRU, so hinterläßt entsprechend eine theoriebezogene Beschäftigung mit dem (evangelischen) BRU ein ambivalentes Bild: Aufgrund von GG Art. 7,3 wird BRU oft sehr recht, bisweilen schlecht durchgeführt und auf Begründung verzichtet; Kultusminister und deren Sprecher geloben permanent Besserung bei der Behebung der horrenden Ausfallquoten, aber ohne reale Abhilfen; obligatorische Querschläger stellen meist in den Sommerpausen RU und besonders BRU als überflüssiges allgemeinbildendes Fach in Frage; Kirchen treten Pfarrer/innen ab und versuchen auf diese Weise, die in der untersten »Klasse« befindlichen Berufsschüler/innen bei einem christlich-kirchlichen Minimalglauben halten zu können ... – und zugleich engagieren sich BRU-Lehrer/innen in ungewöhnlichem Maß, weil sie BRU einfach für die Schüler/innen und sich selbst für lebensnotwendig erachten (*Röder* 1991); manche Vertreter/innen von Politik, Wirtschaft und Verbänden treten aktiv für BRU ein; Kirchen installieren eigenständige Ressorts für BRU, veranstalten Hearings für BRU, geben Orientierungs- und Argumentationshilfen für BRU heraus usw. Ein buntes Bild in Praxis- und Theorievollzug.

Dazwischen mischen sich Befürchtungen und Ängste: angesichts der Situation in den neuen Bundesländern, und zwar nicht nur als Frage nach RU/BRU, sondern als Problem einer Entpolitisierung, Pragmatisierung und weiteren Patriachalisierung auch der bil-

dungspolitischen Landschaft (*Themenhefte RU u.a.*); angesichts eines bald notwendigen »allgemeinen RU für alle«, was im BRU faktisch oft gemacht wird (*Ev. Kirche im Rheinland*, 6; Lott, Otto u.a.); angesichts des Zusammenwachsens der EG-europäischen Länder, und zwar nicht nur als Frage nach RU/BRU, sondern nach unserem Ausbildungssystem incl. dualem System (*Ev. Kirche im Rheinland*, 5; Geißler u.a.); angesichts vieler menschen- und naturzerstörender Entwicklungen in unserer typisch westlichen Gesellschaft, die in den Schülern/innen immer mehr Vereinsamungserfahrungen und Lebensängste hervorrufen (Nipkow, Schuster u.a.).

Gleichsam dazwischen liegen Nischen und Perspektiven für einen BRU als kommunikativer Befähigung »zur Mündigkeit, zur Verantwortung für das eigene Leben und die Lebenswelt kommender Generationen, zur Verantwortung für die geschundene Kreatur und die ausgebeutete Schöpfung. Auf der Suche nach Glaubenserfahrungen erschließen sich Werte wie Wahrhaftigkeit, Versöhnungsbereitschaft, Nächstenliebe, aktive Toleranz und Einstehen für Frieden und Gerechtigkeit... Der Blick auf den lehrenden, teilenden und sich den Schwachen zuwendenden Jesus und das Bekenntnis zu ihm ist notwendig. Es gibt Anstöße, wie Gottesbeziehung und Mitmenschlichkeit gelebt werden können« (*Ev. Kirche im Rheinland*, 6f). Zum Abschluß soll ein BRU-Lehrer-Pfarrer zu Wort kommen: »Besonders schätze ich den offenen Dialog im Unterricht. Hier wird Wirklichkeit durch die große Verschiedenheit der Lerngruppen in einem breiten Spektrum erfahrbar. Stimmungen, Probleme und Anfragen treten unverstellt zu Tage. Theologische Einsichten und Antworten müssen elementarisiert, existentiell umgesetzt werden können und dann erfahrbar sein. Außerdem wird in der Berufsschule eine Gruppe von Menschen erreicht, die sich sonst nur sehr unbewußt mit Lebensfragen, das heißt für mich mit religiösen Fragestellungen, auseinandersetzt. Und dieses in einer Phase ihres Lebens, in der vielfältige und weitreichende Lebensentscheidungen getroffen werden« (Röder 1991, 20).

Um Mißverständnisse zu vermeiden, möchte ich explizit feststellen, daß ich keinen neutralen Bericht, einen sog. Sach-Bericht, gegeben habe noch geben wollte (konnte), sondern die BRU-Landschaft aus meiner Sicht als eines Akteurs in Hochschule, Schule und Kirche und aus der Sicht meiner Hoffnungen und Wünsche, Ängste und Resignationen vorzustellen versucht habe. Entsprechend würde ich mir eine weitergehende Diskussion wünschen.

G. Adam, Der vernachlässigte Religionsunterricht an Berufsschulen, ThPr 21 (1986) 317-326.

G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984.

AEED (Hg.), Lehrplansituation im Evangelischen Religionsunterricht des Beruflichen Schulwesens. Referate, Vorträge und Diskussionen der II. Konsultation der AEED vom 23./24. Mai 1986 in Mainz, Nürnberg 1987.

Th. Ahrens u.a. (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele, Gütersloh 1986.

- D. Aschenbrenner*, Religionsunterricht in der Berufsschule, Stuttgart 1972.
- D. Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.
- R. Bader*, Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, BbSch 43 (1991) 283-286.
- M. Baethge* (Hg.), Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen, Opladen 1988.
- U. Baltz-Otto* und *G. Otto*, Überlegungen zum Religionsunterricht von morgen, ThPr 26 (1991) 4-21.
- H. Barz*, Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Mit einem Vorwort von *G. Schmidt*. Teil 1 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992.
- H. Barz*, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. Mit einem Vorwort von *Th. Luckmann*. Teil 2 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992.
- G. Baudler*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn/München/Wien/Zürich 1984.
- U. Beck*, Die irdische Religion der Liebe, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Magazinheft 528 vom 12.4.1990, 52ff.
- U. Beck* und *E. Beck-Gernsheim*, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M. 1990.
- H.-P. Benetrou*, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur beruflichen Bildung, BbSch 43 (1991) 459-468.
- W. Bergau*, Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen, Junge Kirche 49 (1988) 65-74 bzw. EvErz 39 (1987) 636-654.
- M. Bergmann*, Schlüsselqualifikationen in der dualen Berufsbildung. Konsequenzen für den Religionsunterricht, rabs 22 (1990) 9-15.
- G. Birk* und *U. Gerber* (Hg.), Schlüsselqualifikationen im theologischen Diskurs. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90 in Magdeburg, Alsbach 1991.
- Bundesrat* (Hg.), Mitteilung der Kommission an den Rat über die allgemeine und berufliche Bildung in der EG (mittelfristige Leitlinien: 1989-1992). Drucksache 384/89 vom 19.6.1989.
- H. Buß* und *W. Lützen*, Kirche vor den Werkstoren. VW und evangelische Kirche in Wolfsburg, Hannover 1991.
- Comenius-Institut* (Hg.), Allgemeinbildung im Beruflichen Schulwesen. Vorträge und Diskussionen einer Tagung in der Ev. Akademie Bad Boll 1987, Münster / Bad Boll 1987.
- N. Copray*, Jung und trotzdem erwachsen. Bd. 1: Zur Situation junger Erwachsener in der Zukunftskrise, Düsseldorf 1987.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* (Hg.), Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Ausbildungssituation und der Berufsausbildung. Für Jugendliche, Eltern, Ausbilder, Lehrer, 24., überarbeitete Aufl. Bonn 1989.
- K. Dienst*, Evangelische Religionslehre, in: Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen, Darmstadt 1985, 464-467.
- V.-J. Dietrich*, Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985). Band 1/2, Frankfurt/M. 1990.
- W. Dietrich* (Hg.), Der Anstoß. Blätter für den Religionsunterricht, Gelnhausen/Berlin 1968ff.
- W. Dietrich* (Hg.), Exemplarische Bilder, Gelnhausen/Freiburg 1973ff.
- W. Dietrich*, Konzertierte Aktion. Vorschläge zur Förderung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, BRU 1/1984, 38-41.
- W. Dietrich*, Unterwegs zur Mündigkeit. Lebensfragen 1. Ein Unterrichtswerk für den Religionsunterricht an Berufsschulen, Frankfurt/M. 1990.

- DIFF / Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.), Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen, Tübingen 1990 (16 Studieneinheiten).
- R. Döbert, Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen, in: W. Fischer und W. Marhold (Hg.), Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1987, 65ff.
- H.J. Dörger, J. Lott und G. Otto, Einführung in die Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 1977.
- EKD (Hg.), Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche, Gütersloh 1986.
- EKD (Hg.), Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes, in: Die Denkschriften der EKD. Band 4/1, Gütersloh 1987.
- EKD (Hg.), Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht, Hannover 1990 (EKD-Texte 34).
- Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.), Berufliche Bildung im Betrieb. Integrierte Ausbildung von fachlichen und persönlichkeitsbezogenen Qualifikationen im Betrieb. Protokolldienst 37/88, Bad Boll 1988.
- Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Der Evangelische Religionsunterricht in der Berufsbildenden Schule. Eine Argumentationshilfe, Düsseldorf 1990.
- A. Feige, Orientierung am Unbestimmten?, EvErz 37 (1985) 581ff.
- A. Feige und K.E. Nipkow, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988.
- A. Fischer u.a. (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band 1.4. Hg. im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell, Opladen 1985.
- Kh. Geißler, Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft, Leviathan 1/1991, 68-77.
- U. Gerber, Das Fernstudium für Berufsbildende Schulen, EvErz 37 (1985) 183-189.
- U. Gerber, Theologische Aspekte zum Problemfeld »Arbeit«, in: W. Dietrich (Hg.), Arbeit im Wandel? Umbruch des Berufs? Faktor Religion in der Berufs- und Arbeitswelt. Beiträge aus der Fachgruppe Religion der Hochschultage Berufliche Bildung 1986, Hannover 1987, 18-20.21-23.
- U. Gerber (Hg.), Bildungsfaktor Religion im Kontext beruflicher Qualifizierung. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1988, Alsbach 1989 (darin: Bildungsfaktor Religion, 1-7; Legitimationsprobleme des BRU, 30-45).
- U. Gerber, Funktion von Religion im gesellschaftlichen Prozeß. Öffentliche Relevanz von Theologie und Kirche? Eine Thesenreihe, ThZ 46 (1990) 173-177.
- U. Gerber, Schlüsselqualifikationen als Anschlußstelle für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, Berufsbildung. Zeitschrift für ihre Theorie und Praxis in Schule und Betrieb 45 (1991) 165-169 (a).
- U. Gerber, Ethik aus theologischer Sicht und die Ersatzfach-Problematik, Religionspädagogische Beiträge 28 (1991) 122-133 (b).
- U. Gerber, Glück haben – Glück machen. Entwürfe für ein sinnerfülltes Leben, Stuttgart 1991 (c).
- U. Gerber, Schlüsselqualifikationen und Religionsunterricht. Hochschultage Berufliche Bildung '90 in Magdeburg, rel. 1/2 (1991) 89-92 (d).
- H. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes an der Berufsschule, Hamburg 1969.
- E. Gräßle und R. Mayer (Hg.), Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zur aktuellen Frage der beruflichen Bildung, Düsseldorf/Stuttgart 1987.
- J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M. 1981, 567-571.
- J. Habermas, Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M. 1988.
- M. Hahn u.a. (Hg.), Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? Braunschweiger Ratschlag vom 8. Februar 1991 aus Anlaß des 60. Geburtstages von R. Dross, Braunschweig 1991.
- H.-G. Heimbrock (Hg.), Religionslehrer – Person und Beruf. Erfahrungen und Informatio-

nen. Modelle und Materialien, Göttingen 1982.

H.-G. Heimbrock, Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie, in: JRP 1 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 67-85.

G. Heinzmann, Evangelischer Religionsunterricht an Beruflichen Schulen, Religionspädagogische Mitteilungen 3/1985, 62-64.

G. Heinzmann, Der evangelische Religionsunterricht an beruflichen Schulen, BbSch 40 (1988) 729-744.

W. Heitmeyer und T. Olk (Hg.), Individualisierung von Jugendlichen. Gesellschaftliche Prozesse, Subjektive Verarbeitungsformen, Jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim 1990.

W. Jaide und H.J. Ven, Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen der Bundesrepublik Deutschland von 1975-1987, Paderborn 1989.

R. Jakobi u.a., Biblische Inhalte im BRU. Ideen – Planungen – und was Schüler daraus machten, SchH 15 (1985) 23-36.

D. Jaufmann, E. Kistler und G. Jänsch, Jugend und Technik. Wandel der Einstellungen im internationalen Bereich. Mit einem Geleitwort von H. Riesenhuber, Frankfurt/M. 1989.

W. Jost, Gelobt und verlassen. Der Lehrermangel gefährdet den Erfolg des dualen Systems, DIE ZEIT 46 vom 9.11.1990, 37.

D. Kabs, Das Proprium des Religionsunterrichts in der berufsbildenden Schule, RpH XI/1990, 8-14.

Katechetisches Amt Heilsbronn (Hg.), Aufgaben des RU an BS. Mappe 19/o.J.

F. Krotz, Religion auf dem Lehrplan. Zur Begründung des RU zwischen Religionsfreiheit und Religionskritik, ForR 2/1987, 2-10.

M. Künne (Hg.), Religionsunterricht im Kontext beruflicher und allgemeiner Bildung. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. RPI Loccum, Rehburg-Loccum 1990.

J. Kutschke, Sie leiden nicht und haben kein Mitleid. Über den asozialen Fatalismus unserer Konsumkinder, Der Spiegel 13/1989, 72f.

D. Lausberg, Hat der Religionsunterricht eine Zukunft?, BRU 3/1985, 11f.

Lehrpläne (Auswahl):

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen und Berufsfachschulen, o.J. (1956 / Grüner Plan).

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen, o.J. (1961 / Gelber Plan).

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der Berufsschule im Rahmen der Sekundarstufe II, Hannover 1987 (EKD-Plan).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungspläne für die beruflichen Schulen, Lehrpläne für das Fach Evangelische Religionslehre, Lehrplanheft 83/1989.

J. Lott, Religion in der Berufsschule, Hamburg 1972.

J. Lott, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991.

H. Luther, Jugend und Religion, EvErz 41 (1989) 32ff.

G. Marx und G. Peus, Berufsspezifisch oder allgemeinbildend? Thesen zu einer unerwünschten Polarisierung, BRU 2/1984, 8f.

P. Marx, Nicht für Schule und Beruf, für das Leben lernen wir. Religionsunterricht an der Berufsschule als seelsorgerliches Handeln, BRU 2/1984, 6-8.

R. Mokrosch, Jugend '85 und christlicher Glaube, EvErz 37 (1985) 561ff (a).

R. Mokrosch, Berufsschul-Religionsunterricht in der Umbruchgesellschaft, EvErz 37 (1985) 129-140 (b).

N. Nelson, Religionsunterricht als Ethikunterricht?, BRU 3/1985, 14f.

U. Nembach (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Frankfurt/M. 1987.

K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf, München 1987, bes. 43-92.

K.E. Nipkow, F. Schweitzer und J.W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1989.

K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, bes. 241ff.359ff. 432ff.

J. Ohlemacher und H. Schmidt (Hg.), Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988.

Orientierungsrahmen für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Im Auftrag verfaßt von D. Boge, A. Eitz, U. Gerber, M. Kopp, K.Th. Siebel, H. Spiekermann, K. Weißenberg, S. Widmann und W. Wiedenmann, (Comenius-Institut) Münster 1991.

F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988 (GTB 740).

G. Otto und K. Witt, Evangelischer Religionsunterricht an der Berufsschule. Fragen an Schule und Kirche, Göttingen 1958.

G. Otto, Brauchen wir eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien? Einige Thesen zu G. Sauters Anmerkungen [s. Sauter 1986], EvTh 47 (1987) 350-360.

D. Pukas, Zur Umsetzungsproblematik der neugeordneten metall-industriellen Berufsausbildung in den Berufsschulunterricht, BbSch 42 (1990) 79-91.

W. Röder, Sie nannten mich »Padre«. Erfahrungen mit Religionsunterricht an einer Berufsschule, ForR 1/1991, 17-20.

G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127-148.

H. Schmid, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989.

H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991.

T. Schöfthaler, Religion und Kirche in der Sozialisation von Lehrlingen. Überlegungen im Anschluß an eine empirische Untersuchung, ThPr 12 (1977) 137-144.

W. Schulz, Zum Religionsunterricht morgen. Bd. IV, München 1973.

R. Schuster, Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.

F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Beschluß der KMK vom 16.2.1990, Bonn 1990.

Sekretariat KMK (Hg.), Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der KMK vom 14./15.3.1991, Bonn 1991.

K.-Th. Siebel, Der Religionsunterricht an den berufsbildenden Schulen. Überlegungen zu seiner Begründung und Zielsetzung, Dortmund 1971.

K.-Th. Siebel, Didaktik und Methodik des schulischen Religionsunterrichtes. Berufs- und Fachschulen, in: W.F. Kasch (Hg.), Ökumenische Bibliographie: Religionsunterricht – Religionspädagogik – christliche Erziehung, Paderborn 1976, 128-131.

B. Siebel-Robra und M. Robra, Miteinander leben – gemeinsam überleben, BRU 4/1985, 4-9.

A. Siegele, Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen. Probleme – Unterrichtsansätze – Perspektiven, Frankfurt/M. 1990.

H. Steinkamp, Deformationen durch Arbeitslosigkeit. Praktisch-theologische Perspektiven zu einer Theologie der Arbeit, Wege zum Menschen 43 (1991) 132-144.

D. Stoodt, Einführung in die Religionspädagogik, Göttingen 1980.

Themenhefte (Auswahl):

Berufliche Schulen, EvErz 29 (1977) Heft 1; 37 (1985) Heft 2.

Glauben: Kursbuch 93 / September 1988.

Konfessionalität, Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 3/1990.

Lernende Kirche – Religionsunterricht in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, SchH 2/1989.

Neue Religiosität?, EvErz 41 (1989) Heft 2.

Religionsunterricht, EvErz 40 (1988) Heft 3.

RU in den alten und neuen Bundesländern, ThPr 26 (1991) Heft 2; Die Christenlehre 43 (1990) Heft 12; ForR 4/1990; EvErz 43 (1991) Heft 1.

M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 3-28.

M. Voigt, Gott und die Welt. Einige Bemerkungen zum Religionsunterricht an der Berufsschule, SchH 15 (1985) 41-43.

K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik. Bd. 1: Der evangelische Weg, Darmstadt 1981.

A. Wuckelt, Entdeckungen – Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: M.-T. Wacker (Hg.), Theologie feministisch, Düsseldorf 1988, 180-195.

D. Zilleßen, Elementare Erfahrungen, EvErz 41 (1989) 17ff.

H.A. Zwergel, Lebensalltag Jugendlicher und religiöse Erfahrung. Religionsunterricht und jugendliche Identitätssuche, rabs 23 (1991) 3-14.

Dr. Uwe Gerber ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Theologie und Sozialethik der Technischen Hochschule Darmstadt.

Religionspädagogik 1990. Ein Literaturbericht

- 1 Orientierungen religiöser Erziehung
 - 1.1 Religionspädagogik und Pädagogik
 - 1.2 Ökumenisches Lernen
 - 1.3 Pädagogik des Konziliaren Prozesses
 - 1.4 Symboldidaktik
 - 1.5 Diakonisches Lernen
- 2 Didaktische Perspektiven
 - 2.1 Biblische Didaktik
 - 2.2 Erfahrungsbezogene Möglichkeiten des Religionsunterrichts
- 3 Jugend und Religion
 - 3.1 Die Lebenswelt Jugendlicher
 - 3.2 Kirchliche Jugendarbeit
 - 3.3 Konfirmandenunterricht
- 4 Religionsunterricht
 - 4.1 Tradierungskrise / Weitergabe des Glaubens
 - 4.2 Religionsunterricht in den neuen Bundesländern
 - 4.3 Religionsunterricht in europäischer Perspektive

Der folgende Literaturbericht versucht, die religionspädagogische Literatur des Jahres 1990 so zu dokumentieren, daß deutlich wird, welche Themen und Probleme hauptsächlich verhandelt und welche allgemeinen Perspektiven dabei geltend gemacht worden sind. Aus pragmatischen Gründen ist auf unterrichtspraktische Literatur nur im Einzelfall verwiesen worden. Chronologisch schließt dieser Bericht an die Bibliographie von JRP 7 sowie an eine Literaturübersicht über die 80er Jahre von *G.R. Schmidt* an.

1 Orientierungen religiöser Erziehung

1.1 Religionspädagogik und Pädagogik

Die allgemeinste Orientierung im Berichtszeitraum ergibt sich aus der Wiederaufnahme des Gesprächs mit der *Bildungstheorie*. Sie ist einerseits gekennzeichnet durch die pointierte Einbeziehung der Bildungstheorie Heydorns (*Orth I; Pongratz*) – damit zugleich gesellschaftskriti-

sche Implikationen der Religionspädagogik sichernd –, andererseits durch den umfassenden Versuch, die gesamte Religionspädagogik im Horizont von Bildung neu zu vermessen (*Nipkow I*).

Das gleichermaßen perspektiven- wie inhaltsreiche Werk Nipkows hat *Henkys* in diesem Bande ausführlich besprochen. »Bildung« wird hier als »kritischer Begriff« verstanden, bestimmt durch fünf charakteristische Merkmale: Politik, Utopie, Subjektivität, Überlieferung, Verständigung (»Leben im Gespräch«). Dabei kommt der *Subjektorientierung*, zielend auf »persönliche Mündigkeit und sittliche Selbstverantwortung« (*Nipkow I*, 135), besondere Bedeutung zu: »Es ist eine Grundüberzeugung für unseren Aufriß, daß das evangelische Glaubensverständnis und ein im genannten Sinne subjektorientiertes Bildungsverständnis im Lichte unserer eigenen evangelischen Bildungstradition zusammengehören« (*Nipkow I*, 20). Zum anderen betont der Verfasser den Zusammenhang von *Kirche und Bildung*. Er sei in doppelter Weise zu verstehen »als mit anderen geteilte pädagogische Mitverantwortung im öffentlichen Bildungssystem und als ungeteilte Verantwortung bei der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang« (*Nipkow I*, 59).

Ein anderer Gesprächsfaden zur *Pädagogik* wird aufgenommen in der Reflexion des Verhältnisses von *Fachdidaktik* zur *Allgemeinen Didaktik* (*Lämmermann; Fox*). Dabei wird deutlich herausgestellt, was erstere von der letztgenannten profitiert hat. Ob dagegen die Allgemeine Didaktik das Gesprächsangebot aufgreifen wird, ist eher unsicher, kann aber von einer Religionsdidaktik erwartet werden, die sich auch als Teil des allgemeinen Bildungswesens begründen kann: »Vielleicht entdeckt die Allgemeine Didaktik dabei für ihre eigene Theoriebildung, daß ›christlicher Glaube für Erziehung und Unterricht in der modernen Welt‹ doch noch bedeutungsvoll... sein könnte« (*Lämmermann*, 106).

1.2 Ökumenisches Lernen

In überraschend umfassender Weise werden im Berichtsjahr Theorie und didaktische Perspektiven des ökumenischen Lernens behandelt und ihre intentionale Einbeziehung in die hiesige religionspädagogische Diskussion gefordert (*Helsper II; Noormann I*). Ausführlich wird sowohl die Geschichte des ökumenischen Lernens als auch die Geschichte seiner Rezeption in der Bundesrepublik dargestellt (*Orth I*, 23-61). Pointiert faßt *Orth* die Essentials ökumenischen Lernens in einer Thesenreihe zusammen (*Orth I*, 56-59), in der es u.a. heißt: Es sei ein »Lernen in Gemeinschaft« aller Christen weltweit; sein Ort sei »an der Seite der Unterdrückten und Entrechteten, der Armen, der Frauen und der Kinder«; es müsse interkulturell, alters- und generationenübergreifend und auf die Befreiung von Menschen und Völkern ausgerichtet sein – angestoßen durch die Offenbarung des Willens Gottes in Jesus von Nazareth (vgl. auch *Helsper II*, 100f).

Ökumenisches Lernen – so heißt es an anderer Stelle – ergebe sich unter den Bedingungen einer weltweit zusammenrückenden Kirche gleichsam aus dem Evangelium selbst: »Gottes befreiende und Gemeinschaft schaffende Liebe geht der Erziehung zur Befreiung

und Gemeinschaft voraus. Wo sie geglaubt und erfahren wird, kann pädagogisches Tun der Erneuerung des Lebens und der Gemeinschaft dienen« (*Kaufmann I*, 126). Jede/r könne dabei von anderen lernen: Erwachsene können zusammen mit Kindern Glaubenserfahrungen machen; und insbesondere könne man von der Intensität des Glaubenslebens auf ökumenischer Ebene berührt werden (*Kaufmann I*). Es wird immer bewußt, daß Kirche eine kulturen- und generationenübergreifende »Lerngemeinschaft« ist.

Baldermann sieht die Ökumene im gemeinsamen Lernprozeß an der Bibel zusammenwachsen: »Die Bibel ist die Muttersprache der Ökumene« (*Baldermann I*, 95). Sie ermögliche über kulturelle und soziale Unterschiedlichkeiten hinweg »elementare geschwisterliche Verbundenheit« und vermittele eine »weltumspannende Hoffnung«, »die noch an den Abgründen der Verzweiflung nicht stumm wird« (*Baldermann I*, 92). Aber es gehe nicht nur um biblische Vergewisserung, damit im Sinne ökumenischen Lernens »Identität in universaler Solidarität« gewonnen werden kann, sondern auch um die Rückbindung an das Leben der Gemeinde (*Goßmann*; vgl. *Mette I*). Ein Bewußtsein von der Bedeutung des ökumenischen Lernens ist in den pädagogischen Handlungsfeldern allerdings noch wenig ausgeprägt (zur Situation der ehemaligen DDR-Kirchen vgl. *P. Lehmann*). Auf der Ebene der Gemeinden dürfte der Begriff weithin unbekannt sein.

Behutsame Versuche mit *ökumenischem Religionsunterricht* hatte es schon Anfang der siebziger Jahre gegeben. Sie waren aber der konfessionellen Rason anheimgefallen. Nun aber könnten sie – so *Wilke u.a.* – im Hinblick auf die Entwicklung in den neuen Bundesländern wieder an Bedeutung gewinnen. Allerdings sollte dabei beachtet werden, daß – empirischen Untersuchungen zufolge – bei den Jugendlichen ökumenische Bemühungen ein eher »marginales Thema« sind (*Nipkow II*). Bei den Defiziten an kirchlicher Sozialisation entfalle bei den meisten Jugendlichen die Notwendigkeit, in Abgrenzung zu anderen religiöse Identität zu finden oder nach religiöser Gemeinschaft mit anderen Ausschau zu halten. Um so mehr erscheint es sinnvoll, die weitgefaßte, weltweite Dimension ökumenischen Lernens in den Religionsunterricht einzubeziehen, etwa – nach einem Vorschlag von *Büttner/Thierfelder* – befreiungstheologisch inspirierte Bibelauslegungen aus Ländern der Dritten Welt. Sie und andere Erfahrungen könnten für SchülerInnen zugleich eine Brücke sein, »sich selbst mit den Augen anderer sehen (zu) lernen« (*Büttner/Kress/Thierfelder*, 357).

1.3 Pädagogik des Konziliaren Prozesses

Aufs engste berühren und verbinden sich mit dem ökumenischen Lernen die vom ÖRK in Vancouver initiierten Impulse des Konziliaren Prozesses, insofern die Bemühungen um ihn nicht nur auf ethische Reflexion und Praxis zielen, sondern selbst als Lernprozeß begriffen werden (*Raiser*; *Noormann II*; *Blasberg-Kuhnke I*). Dieser bestehe vor allem in der zunehmenden Einsicht in die wechselseitige Verschrän-

kung von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Wie beim ökumenischen Lernen gehe es auch hier um »grenzüberschreitendes«, »verknüpfendes« und »handlungsorientierendes Lernen«, womit zugleich allerdings die Gefahr einer pädagogischen Überforderung, zumal für die Lernorte »Schule« und »RU«, verbunden sei (*Raiser*, 164). Den hier intendierten ökumenischen Lernhorizont hat *Meyer* unter Berufung auf *Paolo Freire* als »Pädagogik des Konziliaren Prozesses« umschrieben. Ansatzpunkte seien dabei der »schöpferische Dialog«, die Bewußtmachung von gesellschaftlichen Widersprüchen sowie die Einheit von Reflexion und Aktion. Subjektwerdung, Solidarität, Kritik und Veränderbarkeit von Herrschaftsverhältnissen, politische Aktion und ganzheitliche Befreiung kämen damit in den Blick und könnten die »Pädagogik des Konziliaren Prozesses« nachhaltig inspirieren.

Ein ökumenisches Ereignis von eigenem Rang ist es, daß von katholisch-pädagogischer Seite die Grundanliegen des Konziliaren Prozesses in vielfältiger Weise aufgenommen worden sind. So widmen die Katechetischen Blätter dem Thema zwei eigene Hefte (KatBl 12/1990; rabs 4/1990).

Eröffnet wird es in KatBl 12/1990 mit einem eindringlichen Appell aus Lateinamerika, den Konziliaren Prozeß von dem verarmten Volk her sehen zu lernen: »Wir sind die Opfer eines Projektes des Todes« (*Vietmeier*, 825). In den weiteren Beiträgen wird deutlich, welche Ermutigungen zur Ökumene (*Harles*) und welche Lernprozesse auf der Ebene der Kirchengemeinde (*Mette II*) sowie der Erwachsenenbildung (*Flothkötter*) ausgelöst werden können, wenn man sich in praktischer Absicht lernend auf den Konziliaren Prozeß einläßt. Verschoben hat sich dabei allerdings der Arbeitsschwerpunkt. Ging es zunächst vorrangig um die Friedensproblematik, so hat sich die Thematik nun verlagert auf Gerechtigkeit (*Mette II*; *Vesper*; *Schütz*) und vor allem auf die Bewahrung der Schöpfung (*Flothkötter*; *Helsper I*; vgl. dazu auch *Klenk*; *Renner*; *Steck*; *Scharer*; *Mokrosch I*). Die dabei für die Erwachsenenbildung herausgestellten Ansatzpunkte ökologischen Lernens »bei der persönlichen Lebensführung, bei der politischen Bewußtmachung, bei der exemplarischen Aktion« (*Flothkötter*, 833) dürften für den gesamten Bereich der Pädagogik des Konziliaren Prozesses konstitutiv sein. Besonders wirkungsvoll war – so ein Bericht von *Kessmann* – die katholisch-pädagogische Rezeption offenbar im Bereich der Jugendarbeit. 1985 und 1989 (»Plattform«) sei der Bund der deutschen katholischen Jugend dazu mit programmatischen Erklärungen an die Öffentlichkeit getreten. Insbesondere in Praxisprojekten sehe man eine gute Chance, »die Forderung, global zu denken und regional zu handeln, in die Realität umzusetzen« (*Kessmann*, 844). Hilfreich für die Weiterarbeit sind die in KatBl und rabs zusammengestellten Hinweise auf Literatur, Medien und Materialien (*Mette III*; *Helsper III*).

1.4 Symboldidaktik

Ihr kommt im Berichtszeitraum eine besondere Bedeutung zu; denn in ihrer Möglichkeit, religiöse und lebensweltliche Erfahrungen unmittelbar aufeinander zu beziehen, erscheint sie immer deutlicher – wie häufiger betont wird – als die zeitadäquate pädagogische Antwort auf den anhaltenden religiösen Traditionsabbruch (vgl. z.B. *Hemel II*, 145; *Bucher I*, 22). Die Komplexität des Symbolbegriffs nötigt allerdings zur

differenzierten Analyse seiner theologischen und humanwissenschaftlichen Implikationen, wie sie insbesondere von *Weidinger*, *Bucher* und *Hemel* herausgearbeitet werden. Für die Symboldidaktik erbringen ihre wissenschaftstheoretischen Reflexionen neue Aspekte: *Weidinger* – orientiert am selbstgesetzten Lernziel »Menschwerdung in Solidarität« (522ff) – hält grundsätzlich fest: »Das Symbol und damit auch der Maßstab für alle Symbolerziehung ist Jesus Christus selbst. Durch den Menschen Jesus von Nazareth als Ursymbol des Glaubens wird alle welthaft-menschliche Symbolik aufgegriffen und auf Gottes Wirken hin transparent« (vom Verfasser zustimmend aufgenommenes Zitat von *Wehrle*). Mit besonderem Blick auf den Berufsschulreligionsunterricht entwirft *Weidinger* dann eine »zeichen- und kommunikationsorientierte Symboldidaktik« (546ff). Auch *Bucher* skizziert im Anschluß an seinen im besonderen psychologische Implikationen beachtenden Ansatz, in dem mit *Oderisia Knechtle* auch eine Vorgängerin der Symboldidaktik aus den sechziger Jahren gewürdigt wird (456ff), den Grundgedanken »einer umfassenden ästhetischen Symbolerziehung« (478-505). Sie soll dem »Educandus die Möglichkeit bereitstellen, daß er selber Symbole bilden kann«. Dieser Prozeß »der Symbolbildung durch das selbsttätige Kind« sei die Voraussetzung für den reflektierten Umgang mit Symbolen in der religiösen Erziehung.

Mancher Veröffentlichung zufolge kann man den Eindruck gewinnen, Symboldidaktik müsse als eigene Konzeption religiöser Erziehung verstanden werden. Hier wäre auf warnende Stimmen zu achten, ihre Bedeutung nicht zu überspannen (*Bucher I*, *Hemel II*), sie vielmehr in religionspädagogische Zusammenhänge größerer Reichweite zu integrieren.

Eine eigene Möglichkeit der Symboldidaktik eröffnet in Auseinandersetzung mit dem Konzept einer »kritischen Symbolkunde« *Sistermann*. Dem Verfasser geht es um das Problem, in welcher Weise christliche Symbole Antworten auf existentielle Fragen der Menschen heute werden können. Im direkten Zugriff sei das nur eingeschränkt möglich, weil heute bereits mythisch verdichtete Antworten vorhanden seien (»mythische Wirklichkeit«), die die Alltagswirklichkeit verdrängt haben. Hier müsse religionspädagogisch eine zweistufige »Mythendidaktik« in den Blick genommen werden: »Auf der ersten Stufe muß die mythische Antwort auf die existentielle Frage erarbeitet werden, um diese auf der zweiten Stufe im Lichte der christlichen Glaubenserfahrung kritisch zu betrachten und wieder in Frage zu stellen« (326). Es sind die »Mythen des Alltags«, zu denen *Sistermann* die biblischen Mythen kritisch ins Verhältnis setzen will, dabei die gemeinsame Basis des Mythos nutzend (»mythenkritischer Religionsunterricht«).

Über einen erfahrungsbezogenen, pädagogisch relevanten Zugang zur Symbolwelt unterrichtet das Buch von *Bienemann/Zurkuhlen*. Die Herausgeber hatten Bekannte und Personen des öffentlichen Lebens gebeten, für eine Ausstellung ein existentiell bedeutsames Lebenszeichen zur Verfügung zu stellen und dessen Sinn kurz zu beschreiben. Die Ausstellung, überwiegend mit Gegenständen des Alltags (Beispiele 36ff), sollte zum einen andere Menschen anregen, nach entsprechenden Zeichen in ihrem Leben Ausschau zu halten, zum anderen auf die Sinniefe von Zeichen überhaupt aufmerksam machen und schließlich (mit Bezug auf Boff) deren »sakramentalen« Charakter als lebensnahen Zugang zur Sakramentenkatechese entdecken helfen (»sichtbare Zuwendung des unsicht-

baren Gottes«): »Der Mantel ist Zeichen für das andere: für Geborgenheit und Ummantelung, die ich trotz des Krieges erfahren habe, für behütete Kindheit. Für Überleben überhaupt. Und insofern ist der Mantel auch ein Zeichen des Geborgenseins durch einen guten Gott« (26).

Im ganzen wird immer deutlicher, welchen Gewinn die Religionspädagogik von der Bemühung um die Symbole hat. Sie kann hier unmittelbar praktisch werden (*Mingenbach; Traxler*), auch in schwierigen Lernsituationen (*Adam/Pithan*). Mit den Symbolen kann die ganze Welt der Religionen zum Objekt des Unterrichts werden (*Baudler*, 24ff). Sie können neue Bewegung in das Problem einer »religiösen Sprache« bringen (*Schweitzer I*) oder auch mithelfen, religiöse Phänomene neu zu erschließen bzw. neu zu deuten, die in der Religionsdidaktik bisher kaum beachtet wurden, wie z.B. Rituale (*Heimbrock II*).

1.5 Diakonisches Lernen

Auffallend häufig begegnet im Zusammenhang (katholischer) religiöser Erziehung neuerdings die nähere Bestimmung »diakonisch«. Mit ihr kann ganz allgemein der besondere kirchliche Auftrag des Religionsunterrichts (*Zentralkomitee*, 22; *Nastainczyk I*, 16; *Hemel I*, 185; vgl. auch schon *Fuchs* 1989) oder auch der konfessionellen Schule (*Mette IV*, 133) in einer säkularen Gesellschaft beschrieben werden. Zu erinnern wäre in diesem Zusammenhang auch die Formel von dem »diakonischen Bildungsbegriff« (*Potthast*), auf den *Nipkow* wieder Bezug genommen hat (*Nipkow I*, 126ff).

Den Begriff »diakonisches Lernen« hat *Heimbrock* in die religionspädagogische Debatte eingeführt, um damit einerseits auf einen »Randbereich« kirchlichen Lebens, die klassische Diakonie (insbesondere ihre pädagogischen Arbeitsfelder), zu verweisen in der allgemeinen Erwartung, »im Hören auf andere«, »von Menschen ›am Rande‹ neu auf das Zentrum des gemeinsamen Glaubens aller aufmerksam gemacht zu werden« (*Heimbrock I*, 8; vgl. auch *Denert; Projektgruppe Oldenburg; Kaufmann II*, 69ff; *Groß*, 60ff). Andererseits möchte der Autor den Gedanken der Diakonie auch intentional auf die allgemeine Religionspädagogik beziehen und mahnt dazu – erinnernd an das sozialisationsbegleitende Konzept von *Stoedt* – Lernziele an wie »Hilfe zur Solidarisierung« und »Hilfe zu stellvertretendem Handeln« (*Heimbrock I*, 42ff). Unter den Begriff des »diakonischen Lernens« faßt *Heimbrock* drittens auch die besonderen Probleme religiöser Erziehung (und Seelsorge) behinderter Menschen (*Heimbrock I*, 63ff. 103ff). Sie sind auch das Thema des 2. Würzburger Kongresses (*Adam/Pithan*). Neben instruktiven Erfahrungsberichten aus vielen europäischen Ländern stand der Versuch im Mittelpunkt, die Symboldidaktik für die Belange der religiösen Erziehung in der Sonderpädagogik fruchtbar zu machen (vgl. bes. *Halbfas I* sowie die Diskussionsbeiträge zu dessen Konzept von *Ellerbrock; Möckel; Mokrosch II; Ritter; Kollmann*).

Über diese Bestimmungen hinaus weist der Begriff »diakonisch« auch auf die karitative und gesellschaftskritisch intendierte Tätigkeit weltweiter Ökumene (*Orth II*). Diakonisches Lernen manifestiert sich hier zum einen im Erwerb der Befähigung zum Teilen, zum anderen in der Wahrnehmung der wirklichen Bedürfnisse der Armen, die »ihre eigene Situation selbst einschätzen und darüber bestimmen können, welche Art von Diakonie in dieser konkreten Situation jeweils vonnöten ist« (*Orth II*, 151). Teilen und Lernen treten damit in ein Korrelationsverhältnis, das eine neue, auch religionspädagogisch relevante Lebensweise (»samaritanische Diakonie«, Larnaka 1986) beschreibt, die das eigene Existenzverständnis, aber auch das anderer betrifft: »Mit dem Teilen der samaritanischen Diakonie steht dem Religionsunterricht ein Praxisfeld vor Augen, auf das zwei Drittel der Menschheit, mindestens ein Drittel unserer eigenen Gesellschaft und die Natur in und um uns angewiesen sind« (ebd., 156).

2 Didaktische Perspektiven

2.1 Biblische Didaktik

Die verschiedenen Wege der didaktischen Vermittlung biblischer Texte stimmen heute weitgehend darin überein, daß sie im Hinblick auf die Lebenswelt Jugendlicher erfahrungsbezogen angelegt sein müssen. Für die problemorientierten, korrelationsdidaktischen oder symboldidaktischen Konzeptionen ist dieser Zusammenhang programmatisch.

Aber auch für didaktische Ansätze, die punktuell oder konzeptionell *an biblischen Texten unmittelbar ansetzen*, erweist sich der Erfahrungsbezug mehr oder weniger als konstitutiv, auch wenn die traditionelle Hermeneutik in diesem didaktischen Verfahren in der Regel das dominierende Element ist. So wird in der didaktischen Auslegung des Dekalogs (*Schmidt; Maser; Kwiran*) zwar zu Recht betont, daß die Gebote nicht autoritäre Setzungen sind und deshalb dem Lebensgefühl der Jugendlichen nicht widersprechen müssen. Aber es wird weniger erkennbar, was es für sie heißen könnte, daß der Dekalog »ein Angebot des Lebens und ein Akt der gnädigen Zuwendung« Jahwes (*Schmidt*) ist, daß er generell vom ersten Gebot her verstanden werden müsse (*Maser*) bzw. als »die zehn Worte der Freiheit«, an denen »Gottes Heilshandeln am Volk Israel« sichtbar werde.

Stärker wird der Erfahrungsbezug in den didaktischen Psalmenauslegungen *Baldermanns* herausgestellt. Psalmen seien »Gebrauchstexte«, die unmittelbar zum Leben verhelfen können in guten und in schlechten Tagen, »geeignet für Erfahrungen der Gemeinschaft und mit uns selbst« (*Baldermann II*, 7). In anderen Arbeiten wird dagegen die aus dem geschichtlichen Abstand resultierende hermeneutische Problematik für die Didaktik stärker betont. So etwa bei *Wegenast*, der eine »Christologie von Jugendlichen« her zu entfalten sucht, »die ihrem Denken und Fühlen entspricht« (*Wegenast*, 193). Er empfiehlt, in der Sekundarstufe I mit dem »fremden Jesus« der historisch-kritischen und sozialgeschichtlichen Forschung zu beginnen. Gerade in seiner Fremdheit könne er Faszination auf die Jugendlichen ausüben. Im Sinne einer impliziten Christologie wird hier der Ertrag der Leben-Jesu-Forschung festgehalten und didaktisch genutzt: dieser Mensch in seiner faßbaren Menschlichkeit in der Solidarität für andere ist der Christus Gottes (vgl. auch *Fischer*).

Neue Wege des Verstehens biblischer Texte, hier der Gleichnisse, gehen *Bucher (II)* und *Hermans*, indem sie nicht bei den Texten ansetzen, sondern bei den Verstehensbedingungen der Kinder, die auf strukturen-genetischer Grundlage mit Hilfe empirischer Forschung ermittelt werden. Dabei kommen sie in etwa zu dem selben Ergebnis: »Kinder der Grundschule rezipieren Gleichnisse offensichtlich noch nicht als Gleichnisse, sondern als konkrete Geschichten; sie bleiben ganz und gar in der Bildhälfte« (*Bucher II*, 66). Erst vom 11. Lebensjahr an – so *Hermans* – entwickle sich die Fähigkeit, die Bedeutung metaphorischer Aussagen erklären zu können (»kommunikative Einsicht«). Darüber hinaus ermittelt *Bucher*, daß die Kinder in der Grundschule entsprechend den »Stufen des religiösen Urteils« (nach *Oser/Gemünder*) die Gleichnisse moralisierend deuten. Insofern dieser Bezug für die Kinder existentielle Bedeutung hat bzw. haben könnte, ergebe sich hier die Frage nach der Wahrheit. *Bucher* rät, sie im Interesse der Kinder ernst zu nehmen und sie nicht vorschnell theologisch zu kritisieren.

2.2 Erfahrungsbezogene Möglichkeiten des Religionsunterrichts

Daß religiöse Erziehung in den verschiedenen Handlungsfeldern auf lebensweltliche Erfahrungen Bezug nehmen sollte, kann mittlerweile als Selbstverständlichkeit in der religionspädagogischen Diskussion gelten. Diese Einsicht gilt auch bei Autoren, die Religionsunterricht als »Glaubenslehre« (*Sauter*) und seine Didaktik als »Glaubensdidaktik« (*Schmidt III*) verstehen. Aber solcher Erfahrungsbezug wird unterschiedlich gewichtet. Wo religiöse Erziehung wesentlich vom Inhalts- und Materialbereich her konzipiert wird, hat der Erfahrungsbezug in aller Regel einen geringeren Stellenwert. Das dürfte etwa auf die Forderung von *Halbfas* zutreffen, für den Religionsunterricht einen »Curriculumentwurf für die gesamte Schulzeit« (*Halbfas II*, 229) aufzustellen. Im Sinne »aufbauenden Lernens« (*Halbfas II*, 235) sei dieser Plan zu entwickeln und dann fortzuschreiben – so der für den Verfasser als hilfreich empfundene Vergleich –, »wie Techniker ein einmal entwickeltes Gerät von Auflage zu Auflage verbessern« (*Halbfas II*, 237). Programmatisch dagegen wird der Erfahrungsbezug in der Idee einer »Didaktik der Unterbrechung« (*Haunhorst*) aufgenommen. Denn in der Lebenswelt der Jugendlichen müsse sich zeigen, daß die Herausforderung des Evangeliums konkret und ernst gemeint ist: »Ausgehend vom Glauben – verstanden als gefährliche, befreiende, praktisch gelebte Erinnerung an Jesus Christus – werden Anfragen an das Leben gestellt, so daß sich Religion als Unterbrechung konstituiert« (*Haunhorst*, 250). Ähnlich setzt *H. Schmidt* an. Lebenswelt begreift er wesentlich als die »Denk- und Handlungssysteme« unserer, d.h. einer sich säkular und autonom gebenden Zeit, die sich selbst genügen und in sich selbst-zerstörerische Kräfte bergen. Dem müsse »Glaubensdidaktik« systemkritisch begegnen, d.h. sie müsse »das falsche Verständnis zu verlernen

helfen im Vertrauen auf eine (offene) Zukunft der Welt als das Reich Gottes« (*Schmidt III*, 100f).

In der Regel wird der Erfahrungsbezug nicht systematisch ermittelt, sondern durch Aufweis und Beschreibung einzelner Situationen. Auf solches erfahrungsbezogene Lernen hebt *Kaufmanns* Plädoyer für eine (gute) »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde« ab. Nachdem sich Schule und Religionsunterricht aus der einstigen kirchlichen Bestimmung gelöst hätten, sei nun die Zeit reif dafür, neue Möglichkeiten pädagogischer Zusammenarbeit ins Auge zu fassen. Schule könne sich in vielfältiger Weise den Erfahrungsraum der Gemeinde zunutze machen, wie z.B. die diakonische Tätigkeit oder auch in der Orientierung an erziehungsleitenden Werten. »Umgekehrt bedarf heutige Gemeinde in ihrem Erziehungshandeln angesichts des Ausfalls religiöser Sozialisation in der Familie dringend der nachbarschaftlichen Hilfe durch die Schule« (*Kaufmann I*, 35). Wie solche »gute Nachbarschaft« in der Praxis wahrgenommen werden kann, zeigen ermutigende Beispiele des diakonischen, interkulturellen und ökologischen Handelns sowie des gemeinsamen Feierns.

Geradezu als Gegenbeispiele zum überwiegend rational angelegten Religionsunterricht versteht *Groß* seine fünf Studien. Neben symboldidaktischen Möglichkeiten tritt er u.a. für eine »diakonische Alphabetisierung der Schule« ein (*Groß*, 60), konkret beschrieben an einem Entwicklungshilfeprojekt. In der letzten Studie (71ff) berichtet der Verfasser über die Erfahrungen mit »grünem Religionsunterricht«, in den Gedanken einer »grünen Philosophie« und einer »grünen Medizin« alter afrikanischer Kulturen einbezogen sind und der in »grüne Praxis« einmündet. Erfahrungsorientiertes Lernen im Umgang mit biblischen Texten soll – so intendiert *Müller* – durch »bildnerische Eigentätigkeit als zentraler Lernform« auch schon im Religionsunterricht der Grundschule möglich sein. Sie sei bisher nur zu wenig genutzt worden, wie die Verfasserin in einem Forschungsüberblick zeigt (5-118). Bildnerische Gestaltung erleichtere den »Zugang zu den Glaubensaussagen«, helfe jenen SchülerInnen, die sich verbal nicht so geschickt äußern können, ermögliche es, die an biblischen Texten gewonnenen Einsichten in die Alltagssituation zu übertragen und zu einer »ganz persönlichen Stellungnahme« (371) zu finden und fördere letztlich eine »ganzheitliche Ausrichtung des Schulalltags«, »bei der Kopf, Herz und Hand« beteiligt sind (373).

3 Jugend und Religion

3.1 Die Lebenswelt Jugendlicher

In der neueren Religionspädagogik herrscht weithin Übereinstimmung darüber, daß die Beachtung der Lebenswelt Jugendlicher für das Gelingen religiöser Lernprozesse von wesentlicher Bedeutung ist. In einem allgemeinen Sinn wird diese Intention in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen auch realisiert. Von Fall zu Fall gelingt es aber auch

genauer und systematischer (etwa durch Befragungen) »Alltagserfahrungen« einer *bestimmten* SchülerInnensituation bzw. »die soziale Wirklichkeit« von SchülerInnen zu ermitteln und diese zum Bezugspunkt eines »erfahrungsorientierten Religionsunterrichts« zu machen (vgl. z.B. Linke). Aber solche Beispiele sind selten. Die Exploration der Lebenswelt Jugendlicher erfolgt in der Regel auf einer allgemeineren Ebene. Dabei treten zwei religionspädagogisch relevante Gesichtspunkte in den Vordergrund: Zum einen geht es um das Verhältnis der Jugendlichen zu Religion und Kirche, zum anderen um eine genauere Erfassung ihrer Lebenswelt selbst. Ein einigermaßen klares Bild ergibt sich hinsichtlich des ersten Punktes: Der Traditionsabbruch zur institutionalisierten Religion sei weitgehend vollzogen. Religion sei für die meisten Jugendlichen eine individuelle Angelegenheit, Privatsache geworden (Baacke; Pabst; Schweitzer II; vgl. auch Ebner und Koch). Vorherrschend sei bei ihnen ein religiöser Indifferentismus, der zunächst als kirchlicher Indifferentismus erscheine, aber auch die Form der »Indifferenz gegenüber jeglichem Sinnangebot« annehmen könne (Sauer). An die Stelle des kämpferisch sich gebenden Atheismus sei – Signum unserer Zeit – »eine skeptische, desinteressierte Haltung getreten, die der Religion keine Aufmerksamkeit mehr entgegenbringt. Eine solche Einstellung ist jedoch tödlich für ein Fach, in dessen Mittelpunkt Religion und Glauben stehen« (Sauer, 16). Zurückhaltender ist hier Schweitzer, der die Jugendlichen heute zwar auch in beträchtlicher Distanz zur Kirche sieht, allerdings »bei bleibendem religiösem Interesse« (Schweitzer II, 96; vgl. dazu auch das instruktive biographische Beispiel bei Kaufmann III). Komplizierter ist es, die Lebenswelt bzw. die Alltagserfahrungen von Jugendlichen und die mit ihnen zugleich gesetzten Sinnverbindlichkeiten zu erfassen, die man allgemein als Religion bezeichnen kann. Den Alltag transzendierende, Sinn konstituierende »Religiosität« bilde sich im »Erlebnisraum Gruppe«, in »Weglaufbewegungen«, in der »Computerszene« oder auch in der radikalen Wahrnehmung von »Individualität« (Baacke), nach anderer Systematisierung im »Musikerlebnis«, in der »Gruppe der Gleichaltrigen«, im Verhältnis zu »Liebe und Sexualität« u.a. (Sauer). Während aber Baacke sich mit dem Hinweis begnügt, daß weder die Kirchen noch die Pädagogik auf die »stets gefährdeten« »religiösen Suchbewegungen« (24) eine »brauchbare Antwort« gegeben haben, geht es Sauer darum, sie als »Ort des Glaubenlernens« religionspädagogisch neu zu entdecken. Denn in den Symbolen der Alltagswelt »kommen die Sehnsüchte nach gelungenem, geglücktem Leben, nach Identität und Gemeinschaft zum Ausdruck« (127). Ihnen sollen die Symbole des christlichen Glaubens als letztverbindliche Sinnangebote gegenübergestellt werden (121ff).

Die immer schwieriger werdende Ansprechbarkeit Jugendlicher für religiöses Engagement stellt die Religionspädagogik heute vor erhebliche Probleme. Für die Adoleszenzphase

dürften sie am schwierigsten zu bewältigen sein. Gleichwohl liegt hier nach Meinung vieler Religionspädagogen auch eine Chance, weil in dieser Zeit die Suche der Jugendlichen nach Lebensorientierung und Ausbildung von Identität sehr ausgeprägt sei. Es ist deshalb kein Zufall, daß sich in der katholischen Kirche die Vorschläge mehren, den Firmunterricht auf *diese* Phase zu verlagern und die Firmung erst im Alter von 17 bis 20 Jahren anzusetzen (*Blasberg-Kuhnke II; Annen*).

3.2 Kirchliche Jugendarbeit

Nachhaltige Auswirkungen hat die schwierige Ansprechbarkeit Jugendlicher für Religion auf den Bereich *kirchlicher Jugendarbeit*. Schon seit vielen Jahren hat sie sich darauf eingestellt, indem sie ihnen unterschiedliche Formen von Bildungsarbeit anbietet. Dabei komme dem Modell »Offener Jugendarbeit« wegen seiner Unverbindlichkeit und seiner überwiegend indirekten Formen der Glaubensweitergabe ein besonderer Stellenwert zu (*R. Schmidt*). Auf diesem »Markt der Möglichkeiten« (von der Erörterung religiöser und jugendspezifischer Probleme bis zu allgemeiner Freizeitgestaltung) gehe es nicht um kirchliche Eingliederung, sondern darum, »daß mittels der kirchlichen Christen Gott selbst in seiner unendlichen Liebe zu den Menschen aufscheint und erfahrbar wird« (*Lechner*, 30). Offene Jugendarbeit sei allem voran »diakonisches Handeln« (*Lechner*, 30; *Nipkow I*, 387); sie sei dabei bereits bei ihrem Proprium, auf das kirchlich sozialisierte Jugendliche direkt angesprochen werden könnten. Könne hier von einer »Hermeneutik des schon gegebenen Einverständnisses im Glauben« ausgegangen werden, so sei für die Offene Jugendarbeit am ehesten eine »Hermeneutik des nicht vorhandenen bzw. erst zu erwerbenden Einverständnisses« zu beachten. Die beiden Grundmodelle kirchlicher Jugendarbeit seien allerdings als zwei Seiten derselben Intention zu sehen, also komplementär (*Nipkow I*, 382ff). Sie komme immer dann zu sich selbst, »wenn sie die befreiende Erfahrung des christlichen Glaubens mit den befreienden Erfahrungen in der Lebenssituation von Jugendlichen praktisch verbinden« kann (*Hanusch*, 16). Wie sehr diese Aussage auch gesellschaftskritisch intendiert ist (darin die Kontinuität zu den Erfahrungen der siebziger Jahre während), zeigt die wiederholte Bezugnahme auf die Theologie der Befreiung (*Hanusch*, 16; *Affolderbach*, 21ff).

3.3 Konfirmandenunterricht

Ein in religionspädagogischer Sicht neuralgischer Punkt ist der Konfirmandenunterricht. Denn einerseits erfährt er seitens der evangelischen Bevölkerung eine hohe Akzeptanz. Andererseits kann er seine eigentliche Aufgabe, über den Glauben zu belehren und in das gemeindliche Leben einzuführen, kaum noch erfüllen. Denn er hat es ganz überwiegend mit Jugendlichen zu tun, die nicht christlich sozialisiert sind und in deren Bewußtsein sich eher die Heilsversprechungen dieser Gesellschaft widerspiegeln. Trotz solcher Einschränkungen ist

aber der Konfirmandenunterricht eine Chance, auf das Leben Jugendlicher einzuwirken, die sich keiner gesellschaftlichen Gruppe sonst bietet. Seine Möglichkeiten zu bedenken, ist also äußerst lohnend. Entsprechend der Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte wird dabei entweder betontermaßen auf die Situation der Jugendlichen abgehoben, wie es nämlich gelingen kann, daß jede/r (seinen/ihren eigenen) Glauben finden kann (*Konukiewitz*), andererseits eher betont, daß »Kirche unterrichtet« wird (*Bizer*; für die kirchliche Situation in der DDR: *Hoenen*).

Konukiewitz geht es um die Klärung der (religiösen) Fragen der Jugendlichen (auf der Grundlage handlungsorientierten Unterrichts), er läßt aber nicht erkennen, inwieweit er damit zugleich kirchliche bzw. gemeindliche Ziele verfolgt. Für *Nipkow* ist der kirchliche Bezug, begründet in der Taufe, konstitutiv (*Nipkow I*, 398-431). Kirchlicher Unterricht habe, was immer man sonst pädagogisch mit ihm bezwecken mag, in das Leben und die Tradition der Kirche einzuführen, auch in die traditionellen Hauptstücke des Katechismus. Hier sieht sich *Nipkow* aber vor die Aporie gestellt, Jugendliche zu unterrichten, von denen man das Einverständnis im Glauben schon erwarten müßte, es aber realistischerweise nicht kann. So erwägt er die Möglichkeit einer »Hermeneutik des noch nicht gegebenen Einverständnisses« (*Nipkow III*, 103). *Schmidt* schlägt vor, den kirchlichen Unterricht »am Leitfaden der Widersprüche« zu entwickeln, »in die der Kinderglaube bei der Begegnung mit der modernen Welt geraten kann« (*Schmidt II*, 134), um dann durch Rückgriff auf Inhalte der kirchlichen Tradition den Jugendlichen eigenen Glauben zu ermöglichen. »Glauben lernen« ist auch das Ziel des kirchlichen Unterrichts bei *Meyer-Blank*; aber die Jugendlichen sollen vor allem auch heimisch werden in der Gemeinde – und zwar durch »religiöses Erleben« gelebter Religion in der Gemeinde, d.h. durch Gebet, Gottesdienst usw. Theologisch schließlich setzt *Bizer* an, indem er die Aufgabe des kirchlichen Unterrichts dahingehend bestimmt, daß der – in den »kirchenkonstitutiven Texten« (Katechismus) explizierten – Verheißung Gottes öffentliche Gestalt gegeben wird. Das Verhältnis der Kirche zu den KonfirmandInnen beschreibt *Bizer* als »Unterrichtsvertrag«, der allerdings als »zweiseitiger Lehrvertrag« anzusehen sei: »Der Pastor kann in etwa zeigen, wie die evangelisch-christliche Religion funktioniert... Er ist aber darauf angewiesen, daß ihm seine jungen Partner zeigen, wie die Sache von ihren Voraussetzungen ganz anders läuft« (*Bizer*, 545).

Die Mühe um konzeptionelle Aspekte des kirchlichen Unterrichts wird begleitet durch Reformvorschläge in der Praxis (zum Stand der Diskussion vgl. *Lübking*). So wird die Forderung erhoben, neue Zeitphasen zu erproben (*Kuert*; *Schmidt II*) und verstärkt auch die Eltern als Lehrende und Lernende in das unterrichtliche Geschehen einzubeziehen (*Kaufmann IV*; *Schmidt II*). Am einschneidendsten scheint ein Pilotprojekt aus dem Kanton Bern zur Revision des kirchlichen Unterrichts zu sein (*Kuert*). Ähnlich der Christenlehre

in der ehemaligen DDR soll »kirchliche Unterweisung« bereits mit der Einschulung der Kinder beginnen und dann in drei Stufen von insgesamt 100 Lektionen bis zum 9. Schuljahr fortgeführt werden. Dabei sollen die Lebensphasen der Jugendlichen ihrem Alter gemäß pädagogisch berücksichtigt werden. Zu den Essentials des Versuchs gehört schließlich seine Gemeindenähe: den Kindern soll Gemeinde unmittelbar erfahrbar sein.

4 Religionsunterricht

4.1 Tradierungskrise / Weitergabe des Glaubens

Seit einigen Jahren wird vorzugsweise im Bereich *katholischer* Religionspädagogik die Legitimationsfrage des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen mit dem Schlüsselbegriff »Tradierungskrise des Glaubens« in Verbindung gebracht. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, daß das Fach die ihm kirchlicherseits zugedachte Aufgabe der direkten und indirekten Glaubensweitergabe auch nach seiner Reform aus dem Jahr 1974 nicht erfüllt habe und darin auch überfordert sei (*Zentralkomitee*, 18). Es könne allenfalls – unter besonderer Berücksichtigung der Situation der SchülerInnen – »eine gewisse Disposition für den Glauben schaffen« (ebd., 23), wobei dem/r ReligionslehrerIn als Zeuge/Zugin des Glaubens eine besondere Aufgabe zufalle. In diesem Sinn verstehe sich der Religionsunterricht »diakonisch« (*Zentralkomitee*, 23; *Schlüter*, 165). Allerdings stehe damit sein Konfessionsprinzip erneut zur Disposition (*Schlüter*). Die Sorge um die Weitergabe des Glaubens (an die nächste Generation) geht über den Bereich des Religionsunterrichts hinaus (vgl. Themaheft 2/1990 von WuA »Glauben weitergeben«). Sie findet in der grundsätzlichen Frage Ausdruck: »Werden unsere Kinder noch Christen sein?« (*Hoeren/Schmitt*), zugespitzt formuliert in der Bemerkung eines Religionslehrers: »Ich habe es in zunehmendem Maße nicht mehr mit Schülern zu tun, die für die Auferstehung Jesu oder dagegen sind, sondern mit solchen, denen die Auferstehung völlig egal ist« (*Scholl*, 132; vgl. aus evangelischer Sicht *Marggraf; Langer; Fraund*). Ob man dieser Krise mit traditionellen missionarischen Mitteln (*Maier*, 29) oder durch engagierte Zeugenschaft (*Lehmann*, 52) begegnen soll, mag als problematisch empfunden werden. Eher könnte es im Unterricht gelingen, aus überzeugender Lebenspraxis (z.B. Friedensbewegung) »andere zum Glauben zu bewegen« (*Schmitt*, 72) oder durch vorbildhafte, im Alltag bewährte Glaubenspraxis des Lehrers Glauben weiterzugeben (*Scholl*, 130ff).

Daß die Distanz der SchülerInnen zu den (katholischen) Glaubensinhalten des Religionsunterrichts wächst, bestätigt eine – nur einigen Fachleuten zugängliche – empirische Untersuchung, initiiert und bezahlt von einem Privatmann, in Auftrag gegeben durch die deutsche Bischofskonferenz und durchgeführt vom Allensbacher Meinungsforschungsinstitut (*Nastainczyk I; Zwergel*). Die Untersuchung sei zwar so, wie sie angelegt wurde, nicht ganz unproblematisch, insbesondere im Hinblick auf den ihr zugrunde liegenden

Religionsbegriff, der sich zu eng an der kirchlichen Institution orientiere (*Gabriel; Schröder*) und jenes Engagement von ReligionslehrerInnen nicht erfassen könne, »die Verkündigung, Lebenshilfe und Wissensvermittlung komplementär« als Zentrum ihres Aufgabenverständnisses sehen (*Gabriel*, 29). Das allgemeine Ergebnis der Untersuchung wird allerdings nicht bestritten, wohl aber unterschiedlich bewertet. Einig ist man sich darin, daß der Religionsunterricht nicht mehr für dogmatische und kirchliche Ansprüche instrumentalisiert werden dürfe. Während aber die einen seinen »diakonischen« Charakter betonen und also an der korrelationsdidaktischen Umstrukturierung von 1974 festhalten (*Nastainczyk I und II*), rufen andere mit den traditionellen Kräften der Kirche (z.B. Ratzinger) zur sog. »materialkerygmatischen Wende« auf (*Werbick*), wollen diese aber nicht im Sinne autoritärer dogmatischer Lehre verstanden wissen, sondern – intentional beziehend auf Kierkegaard – als didaktische Theorie »indirekter Glaubensvermittlung«, so daß »authentische Glaubensüberzeugungen wachsen können« (*Werbick*, 48).

Die »unmittelbare Glaubensweitergabe« aber wird manchen Autoren zufolge nicht einmal mehr für das Gebiet der Gemeindekatechese für sinnvoll erachtet; denn sie widerspreche dem Konzept des »mündigen Christen« (*Baudler*). »Persönliche Glaubensfindung« sei nur so zu erreichen, daß auf dem Weg des Dialogs und der Auseinandersetzung – den Menschen in seinen einzelnen Lebensphasen begleitend – Hilfe kirchlicherseits angeboten werde. Was den Religionsunterricht anbetreffe, so seien die Möglichkeiten darauf beschränkt, die »religiöse Dimension der Wirklichkeit« zu erschließen. In der Weiterentwicklung von Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik käme es dabei jetzt besonders darauf an, auch die Symbolwelt fremder Religionen einzubeziehen (interreligiöser und interideologischer Dialog). Dem korrespondiert der Vorschlag *Schneiders* (Rechnung tragend der zunehmenden Multikulturalität in der Schule), an Stelle von allgemein üblichen konfessionellen Schulgottesdiensten (»für die kleine Herde«) »überkonfessionelle Feiern« einzurichten, daneben aber die Möglichkeit für alle in der Schule vertretenen Religionen vorzusehen, eigene gottesdienstliche/religiöse Feiern abzuhalten.

4.2 Religionsunterricht in den neuen Bundesländern

In der Diskussion um die Einbeziehung religiöser Inhalte und Fragen in das Schulwesen der neuen Bundesländer im Berichtszeitraum spiegeln sich einerseits die aktuellen Probleme öffentlicher Bedeutung von Religion und öffentlicher religiöser Erziehung in einer säkularen pluralistischen Gesellschaft wider, andererseits im besonderen die Unsicherheit kirchlicher Bildungspolitiker und Religionspädagogen im Osten, wie mit der neu gewonnenen Freiheit umzugehen sei. Spannend wäre es, den von Monat zu Monat sich verändernden Diskussionsprozeß nachzuzeichnen, in den sich zunehmend auch Stimmen aus den westlichen Ländern einmischten. Er betrifft vier eng miteinander verbundene Sachverhalte: a) die kirchliche Verantwortung für Schule und Bildungswesen insgesamt, b) die besondere kirchliche Institution der Christenlehre, c) die mögliche Einrichtung eines Faches Religions-

unterricht, Religionskunde, Ethik in der Schule, d) die möglichen Auswirkungen seiner Einrichtung auf die Verhältnisse in den alten Bundesländern.

Einigkeit bestand von Anfang an darin, daß die »Ignoranz, die sich in den letzten 40 Jahren in der DDR im Umgang mit dem Christentum entwickelt hat, überwunden werden muß« (*Studie der Universität Leipzig*, zit. nach Böttge, 24). Als allgemeine Konsequenz ergibt sich daraus eine »Mitverantwortung« der Kirche für das Bildungs- und Schulwesen insgesamt (*Bund der Evangelischen Kirchen; Schwerin; Degen I*). Diese bezieht sich sowohl auf die grundlegenden Erziehungsintentionen einer freiheitlichen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaft in der Schule für alle als auch auf die Präsentation christlicher Traditionen, Inhalte und Werte in den einzelnen Fächern (*Degen II*). Mitverantwortung der Kirchen wurde dabei nicht diskutiert unter dem Gesichtspunkt der Forderung nach Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts. Sie stieß anfangs eher auf Ablehnung (*Bund I; Bund II; Doyé; Schwerin I und II; Friemel I und II u.a.*). Durch den Wegfall der ideologischen Orientierung sei »kein Freiraum für eine Renaissance des Religionsunterrichts in seinen konfessionellen Differenzierungen« (*Schwerin I*, 172) gegeben.

Diese Ablehnung wurde damit begründet, daß die Voraussetzungen für dieses Fach nicht gegeben seien (volkskirchliche Situation, Interesse bei den Jugendlichen, ReligionslehrerInnen). Außerdem wurde immer wieder geltend gemacht, daß sich für die kirchlichen Bedürfnisse die Institution der Christenlehre auch in kritischer Rückschau alles in allem doch bewährt habe (*Schwerin II; Friemel II*). In dieser Sichtweise wird betont, daß die Christenlehre sich als eigentümliche kirchliche Veranstaltung herausgebildet habe und deshalb nicht unbedingt als Alternative zum schulischen Religionsunterricht angesehen werden müsse. »Dieses Kontinuum durch die Jahre hindurch können und wollen wir nicht preisgeben« (*Große*, 10). Die Bedeutung der Christenlehre wurde im Berichtszeitraum noch durch eine zufällig in diesem Jahr erschienene Dissertation unterstrichen, in der ein aufschlußreicher Überblick über die Entwicklung der Christenlehre in den vergangenen 20 Jahren gegeben wird – sie deutend, mit der hiesigen religionspädagogischen Entwicklung vergleichend und ihre zukünftigen Möglichkeiten abschätzend im Horizont einer kritischen Rekapitulierung der Säkularisierungsdebatte (*Aldebert*).

Was die Einführung des Religionsunterrichts angeht, ist das Jahr 1990 durch Unsicherheit, wie zu verfahren sei, gekennzeichnet (*Demke; Hoenen*) sowie durch sehr unterschiedliche Vorschläge. Der Bund der Evangelischen Kirchen faßte ein allgemeines Fach »Ethik« ins Auge, das die Kirchen zwingen würde, das »Unverwechselbare gemeindlicher Erziehung zu präzisieren« (*Bund I*, 555). Dagegen hatte sich die Landessynode des Görlitzer Kirchengebietes für die Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts entschieden. Andere plädieren dafür, ihn in den Landesverfassungen als *Möglichkeit* vorzusehen, auch wenn derzeit kein Handlungsbedarf bestehe (*Schwerin II*, 93). Im Eichsfeld wurde zum neuen Schuljahr (Sommer 1990) versuchsweise katholischer

Religionsunterricht angeboten (rhs 33 [1990] 405). Von katholischer Seite wurde er als Verfassungsbestandteil eingefordert (ebd.).

Zunehmend mischten sich auch – von verschiedenen Interessen bestimmte – Stimmen aus den alten Bundesländern in die Diskussion ein. Sie rieten entweder, den Weg nach Art. 7 III 2 GG einzuschlagen (*Böttge; Baldermann IV*), die Chance eines nichtkonfessionellen Religionsunterrichts für alle SchülerInnen zu ergreifen (*Otto*), oder waren von der Sorge über die langfristigen Auswirkungen auf die alten Bundesländer bestimmt für den Fall, daß Religionsunterricht nach Art. 7 III 2 GG *nicht* eingerichtet würde (*Schäfer*).

In einem Grundsatzgespräch am 31. August zwischen den Vertretern der Kirchen und dem Ministerrat der ehemaligen DDR wurde schließlich der Geltungsbereich des Bonner Grundgesetzes auch für Fragen des Religionsunterrichts festgestellt (vgl. die Pressemitteilung vom 5.9.90).

4.3 Religionsunterricht in europäischer Perspektive

Die Religionspädagogik in den einzelnen Ländern Europas kann sich in Zukunft nicht mehr allein innerhalb nationaler Grenzen entwickeln. Das ist schon deshalb nicht möglich, weil sie – sofern sie von einem christlichen Selbstverständnis ausgeht – zunehmend genötigt wird, die weltweite *ökumenische* Perspektive einzubeziehen. Indem andererseits im Hinblick auf die Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft Fremdreligionen ein immer wichtigeres Thema des Religionsunterrichts werden und die Religionspädagogik auf die Dimensionen *interkulturellen Lernens* und des *interreligiösen Dialogs* zugeht, wird sie auch darin den nationalen Rahmen notwendigerweise überschreiten müssen.

Speziell für Europa ist die Religionspädagogik nach *Korherr* in zweifacher Weise herausgefordert. *Zum einen* würden durch den Zusammenbruch der sozialistischen Staaten eine Reihe von Fragen akut: Was ist von den Erfahrungen religiöser Erziehung in der Diktatur zu lernen? Wie kann von den westlichen Ländern her geholfen werden, damit die religiöse Erziehung in den östlichen Ländern den Anschluß an die internationale Entwicklung finden kann? Was könnte in ökumenischer Sicht die nun mögliche Begegnung in der Religionspädagogik mit der dritten großen Konfession Europas, den orthodoxen Kirchen, bedeuten? *Zum anderen* müsse sich auch die Religionspädagogik der Frage stellen, welcher Ort dem Religionsunterricht im zusammenwachsenden Bildungswesen eines geeinten Europas zukommen soll. Soll er zum Instrument einer »Neu-Evangelisierung« nach dem Konzept Kardinal Königs (Wien) werden, demzufolge die europäische Identität in der »Einheit stiftenden Kraft des Christentums mit seinem Menschenbild« gründet (*Korherr*, 157)?

Demgegenüber dürfte es mit *Hemel (I)* wohl sachgemäßer sein, die europäische Bedeutung des Faches vornehmlich aus pädagogischer Sicht zu ermitteln. Obschon in seiner Grundstruktur konfessionell orientiert, solle der Religionsunterricht in Europa weder kirchlichen noch staatlichen Interessen dienstbar gemacht werden. Vielmehr müsse er einen Beitrag zu gesellschaftlicher und religiöser Mündigkeit und zur Demokratisierung und Humanisierung der Schulen leisten sowie zur »Bewahrung der Schöpfung«, aber auch zur »Erhaltung kultureller Identität«. Daneben empfehle sich die Einrichtung eines Ersatzfaches.

Ob solche Grundbedingungen europaweite Anerkennung finden können, mag hier dahingestellt sein. Wichtig ist es, sich zunächst einmal auf der Ebene der schon bestehenden europäischen und internationalen Vereinigungen zur Wahrnehmung der Interessen religiöser Erziehung (*Hemel I; Goßmann/Spinder*) auszutauschen und einen europäischen Diskussionsprozeß in Gang zu bringen (vgl. *Goßmann/Spinder* mit Beiträgen aus England, Schweden, Niederlande, Österreich und Deutschland zum Thema »Engagement und Neutralität«).

G. Adam und A. Pithan, Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Dokumentationsband des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1990.

M. Affolderbach, Glauben erfahrbar machen. Stichworte zur Verkündigung in der Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Hanusch*, 18-23.

M. Affolderbach und R. Hanusch (Hg.), Was wird aus der Jugendarbeit? Zu Perspektiven eines kirchlichen Arbeitsfeldes (aej.SB 13), Stuttgart 1990.

H. Aldebert, Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft. Eine Standortbestimmung nach zwanzig Jahren »Kirche im Sozialismus« und vierzig Jahren DDR (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 8 / Christliche Erziehung in Europa 7), Hamburg 1990.

J. Annen, Firmung mit 17/18 Jahren, LKat 12 (1990) 45-47.

D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.

I. Baldermann, Ökumenisches Lernen – Biblisches Lernen, in: *Johannsen/Noormann*, 91-95 (*Baldermann I*).

I. Baldermann, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte (WdL 7), Neukirchen-Vluyn 1990 (*Baldermann II*).

I. Baldermann, Die Bibel lesen – auf die Bibel hören, KatBl 115 (1990) 854-857 (*Baldermann III*).

I. Baldermann, »Nie wieder Religionsunterricht«?, ChrL 43 (1990) 356-361 (*Baldermann IV*).

O. Basse u.a. (Mitarb.), Gerhard Martin zum 60. Geburtstag, Stuttgart (Selbstverlag) 1990.

G. Baudler, Persönliche Glaubensfindung. Zur Problematik einer »Glaubensweitergabe« durch Religionsunterricht und Katechese heute, KatBl 115 (1990) 21-26.

U. Becker u.a. (Hg.), Glaubensüberlieferung und Generationenbeziehung. Überlegungen zu »Glauben heute« aus pädagogischer Sicht. Klaus Goßmann zum 60. Geburtstag von Freunden und Kollegen, Münster 1990.

G. Bienemann und U. Zurkühlen, Mich selbst und Gott erfahren. Ein Werk- und Sachbuch zur Sakramenten Katechese, Freiburg 1990.

Chr. Bizer, Kirche – Katechismus – Unterrichtsvertrag. Perspektiven einer Theorie des kirchlichen Unterrichts, EvErz 42 (1990) 533-542.

M. Blasberg-Kuhnke, Thesen zum konziliaren Prozeß, rabs 22 (1990) 106 (*Blasberg-Kuhnke I*).

M. Blasberg-Kuhnke, Firmung mit 17. Jugendliche Lebensthematik, Biographie und Entscheidung zum Christsein, rbs 33 (1990) 25-31 (*Blasberg-Kuhnke II*).

B. Böttge, Zwischen Christenlehre und Religionsunterricht. Zur Diskussion um die Einführung von RU in der ehemaligen DDR, ForR 4/1990, 23-24.

A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (SPTh 36), St. Ottilien 1990 (*Bucher I*).

- A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990 (Bucher II).
- Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.), Überlegungen der »Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden«, KatBl 115 (1990) 554-555 (Bund I).
- Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR, Diskussionspapier (zum Religionsunterricht), KatBl 115 (1990) 554-555 (Bund II).
- G. Büttner und J. Thierfelder, Ökumenisches Lernen und Curriculumrevision. Überlegungen und Vorschläge zum Thema »Bibel im Religionsunterricht«, in: *Johannsen/Noormann*, 327-336.
- G. Büttner, U. Kress und J. Thierfelder, Wie kann das Ökumenische Lernen im Religionsunterricht Fuß fassen?, EvErz 42 (1990) 342-359.
- R. Degen, Zur Situation der Kirchen in der DDR in pädagogischer Sicht, GiLe 5 (1990) 150-158 (Degen I).
- R. Degen, Gemeindepädagogik und Bildungsmitverantwortung der Kirche – jetzt, in: R. Schulze (Hg.), Nach der Wende, Berlin 1990, 90-106 (Degen II).
- Chr. Demke, Christliche Unterweisung in der DDR 1990 – und danach?, ForR 47 (1990) 24-27.
- M. Denert, Diakonie als Thema des Religionsunterrichts, izru.B 1/1990, 5-6.
- R. Ebner, Einstellungen der Berufsschüler zu Glaube, Kirche und Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Unterfranken im Jahre 1989, rabs 22 (1990) 16-19.
- J. Ellerbrock, Symbole erden. Fragen an die symboldidaktische Konzeption von Hubertus Halbfas, in: *Adam/Pithan*, 209-216.
- F. Fischer, Die Frage nach Jesus Christus im Katholischen Religionsunterricht der Grundschule. Analyse verschiedener Religionsbuchreihen in der Zeit von 1972-1988 im Kontext christologischer und religionspädagogischer Aspekte, Donauwörth 1990.
- H. Flothkötter, Schöpfung bewahren – aber wie konkret? Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung, KatBl 115 (1990) 880-884.
- H. Fox, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Religion aus katholischer Sicht, in: *Keck/Köhnlein/Sandfuchs*, 120-132.
- H.M. Fraund, Zwischen Kapital und Arbeit. Der Streit um die Religion in der Berufsschule, EK 23 (1990) 103-105.
- F.G. Friemel, Die derzeitige Entwicklung in der DDR, religionspädagogisch betrachtet, KatBl 115 (1990) 550-553 (Friemel I).
- F.G. Friemel, Religiöse Unterweisung in der DDR – Eine Auskunft aus katholischer Sicht, RpB 26/1990, 83-95 (Friemel II).
- O. Fuchs, Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, KatBl 114 (1989) 848-855.
- K. Gabriel, Tradierungsprobleme einer »bestimmten« Religion? Religionssoziologische Anmerkungen zu den Umfragen des Instituts für Demoskopie Allensbach zum Religionsunterricht, RpB 25/1990, 18-30.
- Glauben weitergeben, WuA 31 (1990) H. 2 [Themaheft].
- K. Goßmann, Identität in ökumenischer Perspektive, in: *Johannsen/Noormann*, 106-115.
- K. Goßmann und H. Spinder (Hg.), Engagement und Sachlichkeit im Unterricht. Ein pädagogisches Problem im Kontext europäischer Schulen, Münster 1990.
- E. Groß, Religionsunterricht auf der Suche (Extemporalia. Fragen der Theologie und Seelsorge 7), Eichstätt/Wien 1990.
- A. Große (im Interview mit H. Heinemann), Im Westen ist es gut, also machen wir es nach!?, rel. 3/4/1990, 10-12.
- H. Halbfas, Die Allgemeingültigkeit der Sonderpädagogik, in: *Adam/Pithan*, 185-208 (Halbfas I).
- H. Halbfas, Lehrpläne und Religionsbücher, rhs 33 (1990) 228-244 (Halbfas II).
- R. Hanusch, Haben sich die Ziele evangelischer Jugendarbeit gewandelt? Eine aktuelle Ortsbestimmung, in: *Affolderbach/Hanusch*, 6-17.
- S. Harles, Hat der Konziliare Prozeß etwas gebracht? Aufbrüche in Verbänden und Gemeinden, KatBl 115 (1990) 833-836.

- B. Haunhorst, Eine Illustrierte für Blinde. Grundsätze für ein neues Lernwerk im Religionsunterricht der Gymnasialen Oberstufe, rbs 33 (1990) 245-255.
- H.-G. Heimbrock, Nicht unser Wollen oder Laufen. Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde, Neukirchen-Vluyn 1990 (Heimbrock I).
- H.-G. Heimbrock, Rituale in religionspädagogischer Perspektive – Chancen und Gefahren, RpB 26/1990, 135-147 (Heimbrock II).
- B. und M. Helsper, Ökumenisches Lernen in der Schule, KatBl 115 (1990) 867-870 (Helsper I).
- M. Helsper, Ökumenisches Lernen. Annäherung an eine Grundaufgabe der Kirche und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, rabs 22 (1990) 99-103 (Helsper II).
- M. Helsper, Gerechtigkeit – Frieden – Bewahrung der Schöpfung. Kommentierte Literaturhinweise, rabs 22 (1990) 117-220 (Helsper III).
- U. Hemel, Der Religionsunterricht im Europa von morgen – Strukturen und Perspektiven, rbs 33 (1990) 183-187 (Hemel I).
- U. Hemel, Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung, RpB 25/1990, 145-176 (Hemel II).
- C.A.M. Hermans, Sprachkompetenz in bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik. Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern, RpB 26 (1990) 96-114.
- R. Hoenen, Weiter »konfirmierendes Handeln der Gemeinde«?, in: Johannsen/Noormann, 281-290.
- J. Hoeren und K.H. Schmitt (Hg.), Werden unsere Kinder noch Christen sein? Für eine menschennahe Weitergabe des Glaubens, Freiburg i.Br. 1990.
- F. Johannsen und H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Für Ulrich Becker, Gütersloh 1990.
- H.B. Kaufmann, Die pädagogische Thematik auf der ökumenischen Tagesordnung, in: Johannsen/Noormann, 126-136 (Kaufmann I).
- H.B. Kaufmann, Nachbarschaft von Schule und Gemeinde (GPäd 6), Gütersloh 1990 (Kaufmann II).
- H.B. Kaufmann, Michaels Glaubenserfahrung und seine Beziehung zur Kirche zwischen 15 und 21, in: U. Becker u.a., 30-42 (Kaufmann III).
- H.B. Kaufmann, Elternverantwortung und Elternbeteiligung im Konfirmandenunterricht, EvErz 42 (1990) 572-606 (Kaufmann IV).
- R.W. Keck, W. Köhnlein und U. Sandfuchs (Hg.), Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Bad Heilbrunn 1990.
- H.-J. Kessmann, Katholische Jugendverbände im Konziliaren Prozeß unter besonderer Berücksichtigung des Themenfeldes »Frieden«, KatBl 115 (1990) 839-844.
- G. Klenk, Gott lebt in seiner Schöpfung. Eine Skizze über religiöse Aspekte »ökologischer« Erziehung, CpB 103 (1990) 265-270.
- J. Koch, Entkirchlichung der Berufsschüler – Chance eines Neubeginns, rabs 22 (1990) 39-42.
- R. Kollmann, Symboldidaktik an Sonderschulen. Stellungnahme zum Ansatz von Hubertus Halbfas, in: Adam/Pithan, 245-253.
- W. Konukiewicz, »Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann«. Zur Konzeption eines handlungsorientierten Konfirmandenunterrichts, EvErz 42 (1990) 547-564.
- E.J. Korherr, Unsere Verantwortung für die Katechese in den frei gewordenen Ländern bzw. frei werdenden europäischen Ländern, CpB 103 (1990) 155-157.
- S. Kuert, Ein Pilotprojekt für den Neuaufbau der kirchlichen Unterweisung, EvErz 42 (1990) 614-627.
- M. Kwiran, Die zehn Worte der Freiheit. In der Sekundarstufe I, EvErz 42 (1990) 163-180.
- G. Lämmermann, Zum Verhältnis von evangelischer Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik, in: Keck/Köhnlein/Sandfuchs, 104-119.
- K. Langer, Religionslehrer ohne Kirche. Über den Abschied von der kirchlichen Bindung, EK 23 (1990) 96-99.

- M. Lechner, Jungen Menschen Raum zum Leben geben. Ein Klärungsversuch über die pastorale Identität der Offenen Jugendarbeit der Kirche, in: R. Schmidt, 27-33.
- K. Lehmann, Wie tief geht die Krise? Glauben in der Bundesrepublik, in: *Hoeren/Schmitt*, 35-59.
- P. Lehmann, Ökumenisches Lernen im Kontext der Herausforderungen von Kirche und Gesellschaft in der DDR, in: *Johannsen/Noormann*, 25-35.
- M. Linke, Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung. Was nützt es, Schülern zuzuhören?, RpB 25/1990, 92-109.
- H.M. Lübking, Der Konfirmandenunterricht, EvErz 42 (1990) 651-674.
- H. Maier, Glauben weitergeben – aber wie? Die Zukunft des Christlichen in unserem Land, in: *Hoeren/Schmitt*, 13-34.
- E. Marggraf, Mut zu neuen Wegen. Was wird aus dem Religionsunterricht?, EK 23 (1990) 93-96.
- H. Maser, Die zehn Gebote im Konfirmandenunterricht, EvErz 42 (1990) 149-162.
- N. Mette, Identität in universaler Solidarität. Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 27-55 (*Mette I*).
- N. Mette, Kirchengemeinde und Weltmarkt. Ein Erfahrungsbericht, KatBl 115 (1990) 828-832 (*Mette II*).
- N. Mette, Materialien und Medien zum »Konziliaren Prozeß« für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, KatBl 115 (1990) 884-886 (*Mette III*).
- N. Mette, Das Kind in der Mitte (Mk 9,36), RpB 25/1990, 126-144 (*Mette IV*).
- E. Meyer, Zur Pädagogik des Konziliaren Prozesses. Anstöße von Paolo Freire, KatBl 115 (1990) 880-884.
- M. Meyer-Blank, Glaube und Religion in der Konfirmandenarbeit. Zur Praxis religiösen Lernens, GLe 5 (1990) 173-184.
- H.-M. Mingenbach, Gott führt in die Freiheit. Ein symboldidaktischer Unterrichtsversuch (RpPe 11), Essen 1990.
- A. Möckel, Schulleben, Sitte, Symbol, Gottesdienst. Ein Gesprächsbeitrag, in: *Adam/Pithan*, 217-225.
- R. Mokrosch, Laßt uns Archen bauen! Bewahrung der Schöpfung als Aufgabe des Religionsunterrichts, EK 23 (1990) 99-103 (*Mokrosch I*).
- R. Mokrosch, Welche Relevanz hat Halbfas' Symbolverständnis für den Religionsunterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte?, in: *Adam/Pithan*, 227-243 (*Mokrosch II*).
- E. Müller, Bildnerische Eigentätigkeit im Religionsunterricht der Primarstufe. Entwicklung einer Lernform (Studien zur Pädagogik der Schule 16), Frankfurt a.M. 1990.
- W. Nastainczyk, Zum Profil des Religionsunterrichts an Hauptschulen und Gymnasien, KatBl 115 (1990) 4-9 (*Nastainczyk I*).
- W. Nastainczyk, Habent fata sua et quaestiones. Oder: Bemerkungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfrage zum Religionsunterricht, RpB 25/1990, 3-17 (*Nastainczyk II*).
- K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990 (*Nipkow I*).
- K.E. Nipkow, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: *Johannsen/Noormann*, 137-147 (*Nipkow II*).
- K.E. Nipkow, Katechismus-Unterricht? Bemerkungen zu uneingelösten Aspekten einer elementaren Aufgabe, in: *Basse*, 99-105 (*Nipkow III*).
- H. Noormann, Prüfsteine für Themenwahl und -strukturierung, rabs 22 (1990) 104-105 (*Noormann I*).
- H. Noormann, Kleine Chronik des konziliaren Gedankens und der Diskussion um Ökumenisches Lernen in der Schule (Bundesrepublik), rabs 22 (1990) 107-111 (*Noormann II*).
- G. Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung (AzRP 6), Göttingen 1990 (*Orth I*).
- G. Orth, Teilen und Lernen. Eine religionspädagogische Skizze zum Zusammenhang von Diakonie und Bildung, in: *Johannsen/Noormann*, 148-157 (*Orth II*).

- G. Otto, Von der Christenlehre zum Fach Religion für alle? Thesen zur Einführung eines allgemeinen Religionsunterrichts in den Schulen der DDR, Frankfurter Rundschau Nr. 165/1990 (19. Juli), 13.
- J. Pabst, Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? Anmerkungen aus der Sicht eines Religionslehrers am Gymnasium, in: *Becker u.a.*, 95-102.
- L.A. Pongratz, Unterwerfung und Widerstand. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie in religionspädagogischer Perspektive, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 59-78.
- Projektgruppe Oldenburg, »Penner!...« Überlegungen, Ansätze und Versuche zur Behandlung der Problematik in der Sekundarstufe II, izru.B 2/1990, 9-14.
- K. Raiser, Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als pädagogische Herausforderung, in: *Johannsen/Noormann*, 158-167.
- S. Renner, Schöpfung als Thema im Religionsunterricht der Pflichtschule, CpB 103 (1990) 271-273.
- W.H. Ritter, Allgemeingültigkeit oder Differenzierung?, in: *Adam/Pythian*, 233-243.
- R. Sauer, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube. Eine Spurensuche, Freiburg 1990.
- G. Sauter, Kann man Glauben lernen? Glaubenslehre im Religionsunterricht, EK 23 (1990) 553-556.
- R. Schäfer (im Interview mit K. Heine), Die Entscheidungen in der »DDR« werden auf uns zurückwirken..., rel. 3/4/1990, 13-15.
- M. Schärer, »Geschaffen aus dem Nichts«. Zur Krise der Schöpfungsthematik im Religionsunterricht, CpB 103 (1990) 261-264.
- R. Schlüter, »Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft«. Anmerkungen zum Dokument des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, KatBl 115 (1990) 164-169.
- G.R. Schmidt, Bleibende Spannungen: Religionsunterricht in den 80er Jahren, ThR 55 (1990) 424-472.
- H. Schmidt, Verbindlich verbinden. Der Dekalog als ethisches und didaktisches Problem, EvErz 42 (1990) 133-149 (*Schmidt I*).
- H. Schmidt, Glauben lernen in Beziehungen, in: *Basse u.a.*, 131-138 (*Schmidt II*).
- H. Schmidt, Vertrauen und Verlernen. Glaubensdidaktik angesichts der Krise der Moderne, EvTh 50 (1990) 90-103 (*Schmidt III*).
- R. Schmidt (Hg.), Offene Jugendarbeit (BBJP 2), München 1990.
- K.H. Schmitt, Zum Glauben kann man nicht erziehen, wohl aber bewegen. Situation, Hintergründe, Konsequenzen für eine menschnahe Vermittlung des Glaubens, in: *Hoeren/Schmitt*, 60-108.
- J.H. Schneider, Zur Zukunft der Schulgottesdienste, KatBl 115 (1990) 460-467.
- N. Scholl, Eine Botschaft, die guttut. Wie Religion für Schüler(innen) wieder attraktiver werden kann, in: *Hoeren/Schmitt*, 130-143.
- H. Schröder, Bemerkungen zum Religionsverständnis der Allensbacher Untersuchungen, RpB 25/1990, 31-42.
- R. Schulze (Hg.), Nach der Wende, Berlin 1990.
- J.G. Schütz, Gerechtigkeit lernen ... und damit Frieden schaffen. Gerechtigkeit schafft Frieden (vgl. Jes 32,17), KatBl 115 (1990) 858-861.
- F. Schweitzer, Fortschritt, Kontinuität und Wandel. Komplementäre Ansätze zu einem religionspädagogischen Verständnis religiöser Sprache, EvErz 42 (1990) 277-292 (*Schweitzer I*).
- F. Schweitzer, Sinnsuche Jugendlicher in Distanz oder Nähe zur Kirche?, in: *Affolderbach/Hanusch*, 81-103 (*Schweitzer II*).
- E. Schwerin, Kirche und Bildung. Zur Mitverantwortung der Kirche für die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft, in: *Johannsen/Noormann*, 168-193 (*Schwerin I*).
- E. Schwerin, Religionsunterricht in der Schule – Christenlehre in der Gemeinde, rel. 3/4/1990, 18-28 (*Schwerin II*).

- R. Siermann, Symboldidaktik und gebrochener Mythos, *EvErz* 42 (1990) 321-341.
- O.H. Steck, Bewahrung der Schöpfung, *CpB* 103 (1990) 258-260.
- E. Traxler, Symboldidaktik in der Volksschule. Erschließung der Ursymbole Licht, Wasser, Garten, Baum, *CpB* 103 (1990) 238-242.
- S. Vesper, »Gerechtigkeit«. Ein »Kombinierspiel« für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, *KatBl* 115 (1990) 871-875.
- A. Vietmeier, Von den Opfern her den Konziliaren Prozeß vernetzen. Ein »Feedback« aus lateinamerikanischer Sicht, *KatBl* 115 (1990) 824-827.
- K. Wegenast, Die Christologie von Jugendlichen und die Theologie, in: *Johannsen/Noormann*, 193-221.
- N. Weidinger, Elemente einer Symboldidaktik (RU ab S). Bd. 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik (SPTH 35), St. Ottilien 1990.
- J. Werbeck, Zurück zu den Inhalten? Die Forderungen nach einer »materialkerygmatischen Wende« in der Religionspädagogik – ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit, *RpB* 25/1990, 43-67.
- H.H. Wilke, Konfessionalität in der Schule? Anmerkungen zu einem alten Problem in einem neuen Kontext, in: *Johannsen/Noormann*, 80-87.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft (Erklärung vom 24. November 1989), in: *Berichte und Dokumente des Zentralkomitees der deutschen Katholiken* 74, Bonn 1990, 18-33.
- H.A. Zwergel, Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, *RpB* 25/1990, 68-91.

Hans-Günter Heimbrock

Religionspädagogik 1991. Ein Literaturbericht

Gliederung

- 1 Zur Neukonzipierung von religiöser Erziehung angesichts globaler Veränderungen
 - 1.1 Das neue/alte Schulfach RU
 - 1.2 Lernen im ökumenischen und multikulturellen Horizont
- 2 Religionspädagogik und Fachdidaktik – Zum Gespräch mit der Pädagogik
 - 2.1 Das Bildungsproblem
 - 2.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis
- 3 Didaktik und Hermeneutik
 - 3.1 Verstehen biblischer Texte
 - 3.2 Neue Perspektiven zur Symboldidaktik
- 4 Aspekte ästhetischer Erziehung
- 5 Brennpunkte ethischer Erziehung
 - 5.1 Zum Verhältnis von RU und ethischer Erziehung
 - 5.2 Lernen im Konziliaren Prozeß

Der folgende Bericht versucht, perspektivische Durchblicke durch einige Problemfelder der religionspädagogischen Diskussion des letzten Jahres zu geben. Gliederung, Einzelreferate und kritische Rückfragen spiegeln dabei immer auch meine persönliche Lesart der Texte von Kolleginnen und Kollegen. Die Auswahl der aus der deutschsprachigen Literatur herangezogenen Beiträge orientiert sich an der Bedeutung der Themen für die Religionspädagogik; Vollständigkeit ist bewußt zugunsten der Konzentration auf Wesentliches und der Übersichtlichkeit des Textes außer acht geblieben.

1 Zur Neukonzipierung von religiöser Erziehung angesichts globaler Veränderungen

1.1 Das neue/alte Schulfach RU

Weltpolitische Auseinandersetzungen im Frühjahr 1991 hielten halb Europa und auch SchülerInnen in Deutschland in Atem, sie haben in der deutschen Religionspädagogik immerhin einige Resonanz gefunden (vgl. *Mokrosch*, 11; *Orth*, 11; *Zwergel*, 1). Breiter diskutiert wurde jedoch die Neuorientierung von Schule und religiöser Erziehung nach der deutschen Vereinigung und nach dem Zerfall des Ostblocks. Allerdings ist deutlich erkennbar, daß sich die Diskussion in den östlichen Bundesländern um einen anderen Schwerpunkt dreht als diejenige im Westen. Fragen nach einer konzeptionellen und auch rechtlichen Neu-

ordnung des RUs an öffentlichen Schulen als gesamtdeutsche Aufgabe wurden eher von denjenigen »einsamen Rufern in der Wüste« aufgeworfen (u.a. *Nipkow a*; *Otto*; *Baltz-Otto/Otto*; *Zilleßen a*), die schon seit Jahren bisherige enge Konfessionsbestimmtheit für gesellschaftlich überlebt, für theologisch problematisch und für didaktisch unbrauchbar erachteten.

Hier wirken sich alte juristische Weichenstellungen, auch alte Kontroversen (vgl. zum 19. Jahrhundert *Rupp*) immer noch lähmend aus. Immerhin kam es hier und da zu Dialogen zwischen östlichen und westlichen Religionspädagogen (vgl. die Gespräche in: *EvErz*, Heft 1), zuweilen auch zu neuer Sicht auf deutsche Regelungen von außen (*Hjelde*; *Wegenast a*). Während dies aber im Westen der Republik keinerlei ernsthafte Reformdebatte mit Breitenwirkung auslösen konnte, wurde in den neuen Bundesländern das Für und Wider der Einführung von Religionsunterricht als »ordentlichem Lehrfach« breiter diskutiert (vgl. die Jahreszwischenbilanz *Reiher b* sowie seinen Bericht in diesem Band).

Zusammen mit den enormen praktischen Problemen bei der Etablierung eines bzw. mehrerer neuer Unterrichtsfächer und der entsprechenden LehrerInnenbildung sahen sich hier vor allem die Kirchen mit einer Reihe von drängenden und z.T. widersprüchlichen Fragen konfrontiert: Wenn ein Fach Religionskunde nicht gewollt werden kann, wie kann Kirche in einer zunehmend entkonfessionalisierten und entkirchlichten Gesellschaft für ein konfessionell gebundenes Lehrangebot in der öffentlichen Schule eintreten, ohne in den Verdacht zu kommen, auf Privilegien zu schießen, die ihr nicht zustehen? Wie kann verhindert werden, daß die Einführung des neuen Schulfaches in der Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit – ganz wie in 40 Jahren sozialistischer Schulpolitik – nur als Fortsetzung »verordneter Ideologie« ankommt? Wie steht es um Nebeneinander und möglicherweise Konkurrenz von RU und Christenlehre, auch um Konkurrenz der Unterrichtenden (*Siebert*)? Schließlich aber auch: Wie wird Kirche, die in und nach der Wende bewußt am Prozeß gesamtgesellschaftlicher Veränderung teilhatte, ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung zur Erneuerung des Bildungswesens gerecht (*Goßmann a*) und welche neue Identität findet dabei Kirche selber (*Ratzmann*)? Für welchen politischen Gehalt und Anspruch muß Kirche aus theologischen Gründen eintreten (*Degen a*)?

Wenn dabei in Wahrnehmung kirchlicher Bildungsverantwortung gefordert wird: »Den Kirchen darf jedenfalls keine prinzipielle Sonderrolle zukommen, die aus ihrer Chance zur Bildungsmitverantwortung schnell ein Privileg machen würde. Dann würde das Vertrauen, das sich die Kirchen gerade als nichtprivilegierte Gruppen erworben haben, schnell zerstört« (*Ratzmann*, 55f), so sollte dies auch im Westen genauer gehört werden, gerade dort, wo allzu flott der Exportartikel RU nach mehrheitlichem alten Muster feilgeboten wird. Und es kann auch im Westen nur zur Nachahmung empfohlen werden, die Spielräume des Grundgesetzes in bezug auf den RU in der Schule etwa so mutig und

kreativ zu durchdenken, wie manche dies im Land Brandenburg versucht haben (Doyé). Schließlich sollte gerade im Westen, wo mancherorts Gemeindepädagogik nach hoffnungsvollen Aufbrüchen wieder ins kirchliche Abseits zu geraten droht, stärker auf entsprechende Erfahrungen aus den östlichen Landeskirchen geachtet werden (vgl. Schwerin, Hg.).

Die zahlreichen Antwortversuche auf die gestellten Probleme scheinen mir aus der Rückschau betrachtet nicht nur von zeitgeschichtlichem Wert; vielmehr finden sich hier u.a. Musterbeispiele für Lernprozesse von Religionspädagogern, bei denen Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit praktizierte Tugenden sind.

1.2 Lernen im ökumenischen und multikulturellen Horizont

Ein anderer Strang der Diskussion, der in direkter Weise auch Neubestimmung religiöser Erziehung angesichts globaler Veränderungen thematisiert, befaßt sich mit Problemen des ökumenischen, des interkulturellen bzw. des interreligiösen Lernens. Insofern auch hier u.a. angesichts der Entkonfessionalisierung der SchülerInnen die kirchliche Identität des RU und die Christlichkeit von Schule zur Debatte stehen (Becker; Büttner; Lott; Noormann), gibt es einen sachlichen Zusammenhang mit der oben skizzierten Debatte in Ostdeutschland. Hinzu kommen andere Fragestellungen.

Zunächst geht es darum, auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten Rückfragen an die eigenen Bemühungen zu stellen. Es schadet nichts, z.B. zu fragen, inwiefern zukunftsweisende Konzepte ökumenischen Lernens u.a. auch aus der Not des Traditionsabbruchs unter Jugendlichen entstanden sind (Becker). Und es lohnt, genauer nach Lernverständnis und entsprechenden Lernwegen ökumenischen Lernens in der Spannung von »Partizipation« von Individuen einerseits und der global zu entwerfenden »Vision« der ökumenischen Konziliarität andererseits zu fragen (Goßmann b, vgl. zu ethischen Aspekten des konziliaren Prozesses ferner unten 5). Sodann setzt sich trotz kritischer Einsprüche gegen zu pluralistische und außertheologisch überfrachtete Ökumene-Ansätze (Ringshausen) die Perspektiverweiterung durch, sich nicht allein mit innerchristlichem globalen Denken zu bescheiden. Verbunden wird der Gesichtspunkt der Interdependenz christlicher Ökumene mit dem Leben (und Überleben) in der *einen* Welt, d.h. auch in der Begegnung mit fremden Religionen und fremden Menschen. Dies didaktisch ernst zu nehmen ist eine Aufgabe, welche angesichts der Multikulturalität und Multireligiosität der Alltagswelt und der Schulwirklichkeit zusehends drängt.

Deren Einlösung erfordert zunächst angemessene, also vorurteilsfreie Wahrnehmung fremder Religionen, wobei bislang zum Islam noch die intensivsten Vorarbeiten geleistet sind (Falaturi/Tworuschka; Klöcker; Leimgruber; Razvi; Schultze; Zirker u.a.). Hinzu kommen aber neue Wahrnehmungen an der eigenen Situation und Position, z.B. das Bild von Christen in türkischen Schulbüchern (M. Tworuschka). Nicht nur ist die eigene Faszi-

nation für fremde Religionen kritisch befragt worden (Zilleßen d). Sondern in Auseinandersetzung mit anderen geht es immer auch darum, »die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu problematisieren« (Lott, 253). Daß unsere religiöse Erziehung in Deutschland durch religiöse Optionen hindurch auch mit kulturellen Wertentscheidungen verbunden ist, daß in anderen europäischen Ländern religiöse Erziehung entsprechend anders konzipiert ist (Brown; Spinder), wird sich erst noch herumsprechen müssen.

Als wichtigster Ertrag der Arbeit scheint mir insgesamt vor allem der mehrfache Aufweis von Grenzen der Verständigungsmöglichkeiten im interreligiösen Lernen: die Aufdeckung entwicklungspsychologischer Barrieren des Fremdverstehens und eines Hangs zum Relativismus bei Jugendlichen (Nipkow b), die Entdeckung didaktischer und kultureller Asymmetrien und also Grenzen des interreligiösen Dialogs, »die sich nicht argumentativ überwinden lassen« (Zirker, 38; vgl. ferner die Beiträge zum Thema 1 in diesem Band). Auch geht es bei alledem offensichtlich nicht allein mehr darum, für den mittlerweile erfahrungs- und weltbezogenen RU den längst fälligen Welthorizont einzuholen.

Mit Gründen wird gefragt, ob es hier allein um didaktische Fragen gehe (Raiser), ob gar für die hier anstehenden Lernaufgaben nicht ganz andere Lernorte als Schule besser geeignet seien, wie etwa Gemeinden oder Initiativgruppen. »Die Spannung zwischen dem Lernen in ökumenischen Erfahrungsfeldern und dem schulischen ökumenischen Lernen im Religionsunterricht hat sich ... eher vergrößert als verkleinert« (Orth b, 322). Allerdings – gerade auch die didaktischen Probleme am Ort der Schule haben die Religionspädagogik wieder stärker dazu angeregt, sich mit religionswissenschaftlichen Fragen und mit Entwürfen einer Theologie der Religionen zu befassen (vgl. die Neugründung eines »Jahrbuchs für interreligiöse Begegnung«, Bd. 1).

Für theologisch und pädagogisch verantwortete Religionspädagogik bleibt dabei allerdings die Bezugnahme auf Wahrheit konstitutiv. Diese nicht mit ängstlichen Absolutheitsmodellen, sondern gerade im von P.F. Knitter angeregten Modell »Wahrheit-durch-Beziehung« zu suchen (Nipkow b, 309) ist Aufgabe der Zukunft, die wiederum nicht ohne Reflexion auf den – postmodern radikal pluralen – Kontext unserer Kultur gelingen kann. Auch hier geht es u.a. um Glaubwürdigkeit.

2 Religionspädagogik und Fachdidaktik – Zum Gespräch mit der Pädagogik

2.1 Das Bildungsproblem

Seit einer Reihe von Jahren schon wendet sich die religionspädagogische Diskussion wieder stärker der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu, um Grundlagen evangelischer Erziehungslehre herauszuarbeiten. Im Zusammenhang mit der Frage um ein Schulfach RU in den östlichen Bundesländern, darüber hinaus auch im Zusammenhang mit dem Prozeß europäischer Einigung (Ohlemacher), spielt das Bildungsthema eine zunehmend bedeutsame Rolle, gerade auch dort, wo Ideologiekritik als

Aufgabe recht verstandener Bildung reklamiert wird (*Baltz-Otto/Otto*, 30ff; *Lämmermann*; *Lott*, 54ff; *Luther*). Der Beitrag der Theologie zur Entfaltung eines umfassenden und kritischen Bildungsbegriffs hat stetig vermehrtes Interesse gefunden und mittlerweile auch deutliche Konturen bekommen (vgl. auch die Rezension *Henkys* zu Nipkow in diesem Band).

Zweifellos am intensivsten geschieht dies dort, wo Bildung als bedeutende religionspädagogische Grundkategorie erwiesen wird. Dabei ist zu Recht darauf hingewiesen worden, das Problem nicht vorschnell auf religiöse Bildung zu reduzieren, sondern bewußt an Konzepte der Allgemeinbildung (Klafki) anzuknüpfen (*Biehl a*, 124-223; *Biehl b*; *Lämmermann a*, 87; *Luther*). Auch soll der Erfahrungs- und Sozialisationsbezug des Lernens, den Religionspädagogik mit moderner sozialwissenschaftlich orientierter Erziehungswissenschaft teilt, nicht zugunsten einer Wiederbelebung bildungsidealistischer Positionen gekappt werden. Vielmehr geht es darum – ebenfalls im gemeinsamen Interesse mit kritischer Erziehungswissenschaft –, der Instrumentalisierung des Lernverständnisses zu wehren, wie dies z.T. in der Curriculumreform erfolgte. Bildung, mit H.-J. Heydorn und H. Peukert als kritische Einsicht in den Weg der zerbrechlichen Subjektwerdung des Menschen zu verstehen, hat eine religiöse Dimension im Freiheitsproblem, ist deshalb theologisch diskutabel und bedarf der theologischen Begründung, was an Grundfragen der Theologie verweist. Ihre Beantwortung im notwendigen historischen Zusammenhang neuzeitlicher Theologie erfordert sachgemäße Auseinandersetzung mit einschlägigen Beiträgen zur Geschichte der Bildungstheologie, was durch einen jetzt vorliegenden gründlich erarbeiteten Quellenband (*Nipkow/Schweitzer*) sicher unterstützt wird.

Hier ist insbesondere im Blick auf theologische Anthropologie gründlicheres Nachdenken über Anschauungen zur Gottebenbildlichkeit als Grund menschlicher Bildung angezeigt. Dabei ergeben sich Problemstellungen, die allerdings unterschiedlich angegangen werden können.

Versteht man sie als »negative Anthropologie«, so warnen sie »vor einem verdinglichenden Denken über den Menschen, und sie begründen das für eine kritische Bildungstheorie zentrale Prinzip der Unverfügbarkeit des Subjekts« (*Baltz-Otto/Otto*, 31). Neben Comenius und Luther kann vor allem K. Barth mit seinen Anschauungen über die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen für eine positive Möglichkeit der theologischen Interpretation des pädagogischen Bildungsbegriffs in Anspruch genommen werden. Es ergibt sich die Substanz der Rechtfertigungslehre als Voraussetzung und als Kriterium menschlicher Bildungsbemühungen, gerade nicht als deren pauschale Diffamierung. »Die freie Selbstbestimmung Gottes hat eine Entsprechung in der befreiten Selbstbestimmung des Menschen« (*Biehl a*, 152; vgl. auch *Lämmermann a*, 85). Dieser kommt seiner Bestimmung dort nach, wo er begreift, daß Glaube ohne Bildung als Lebensvorgang nicht lebbar ist, wo er gleichwohl diesen Prozeß als in der Vorgabe Gottes begründet und begrenzt akzeptiert.

Reflexion über den Bildungsprozeß führt an die zentrale Unterscheidung von »Subjekt« und »Person«: »Im Prozeß der Bildung geht es ... um den Prozeß der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft als ein ständiges Freilegen seiner ihm gewährten Möglich-

keiten. Diesem Prozeß bleibt das Personsein als Grund der menschlichen Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus. Subjekt muß der Mensch im Prozeß seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon« (*Biehl a*, 156).

Freilich ist solche Subjektwerdung kein weltleeres, innerlich ablaufendes Geschehen, sondern bleibt gebunden an gesellschaftliche Barrieren der Identitätsbildung und kommt zum Ziel nur als »Praxis konkreter Intersubjektivität« (*Mette a*, 628; zur empirischen Erforschung im Blick auf die Lebensgeschichte als Bildungsgeschichte vgl. *Reuter*).

Solche theologischen Grundeinsichten in einen Bildungsbegriff mit weitem Horizont haben mehrfachen Ertrag. Sie erinnern die Religionspädagogik an vergessene Gesprächsbeiträge aus der eigenen Zunft (vgl. etwa Hammelsbeck). Sie machen auf bedeutsame außerschulische Lernfelder aufmerksam, etwa auf die Erwachsenenbildung (vgl. *Lott*, 129ff; *Orth a*) und auf kirchliche Altenarbeit (*Failing*), wo ein kritisches Bildungsverständnis nach didaktischen Entsprechungen fragt. Sie stellen unsere Arbeit für die Erziehungswissenschaft hoffentlich wieder als interessanteren, weil nicht unkritischen Gesprächspartner dar (bereits aufgenommen etwa bei *Cillien*, ferner bei *Flechsig*). Schließlich ermöglicht neues Durchdenken des Bildungsthemas auch neuen Bezug zwischen Religionspädagogik und Praktischer Theologie, wenn von einem befreiungstheologisch entwickelten »Bildungsparadigma« aus ein Vorschlag zum Verstehen christlicher Praxis insgesamt entwickelt werden kann (*Kennedy*; zum Verhältnis beider ferner *Schweitzer b*).

2.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Das verstärkt aufgenommene Gespräch mit erziehungswissenschaftlichen Fragen bewirkt allerdings in keiner Weise den Rückzug aus fachdidaktischen Fragestellungen. Das zeigt sich nicht nur daran, wie gerade der Brückenschlag zwischen Bildung und Didaktik (*Schweitzer c*, historisch vgl. auch die Einführung von *Nipkow/Schweitzer*) und religionspädagogischer Symboldidaktik getan wird (*Biehl a*, 179ff). Es kommt vielmehr zugleich breit dort zum Ausdruck, wo das Verständnis von Religionsdidaktik einschließlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses in all seinen grundsätzlichen und unterrichtspraktischen Detailfragen gerade im steten Austausch mit der Erziehungswissenschaft zum Thema gemacht wird.

Tut man dies, so ergeben sich auch im Jahr 1991 nicht immer identische Resultate. Die Spannweite reicht weit: Einerseits kann Fachdidaktik als »die Transformation des theologischen Fachwissens in das unterrichtliche Wissen« bestimmt werden (*Siller*, 147f), wobei dann die Theologie die »Innenperspektive« des RU beisteuert, was nicht heißt, daß »Außenperspektiven« anthropologischer Art überflüssig wären. Andererseits wird aber die (nicht ganz neue) Kernthese entwickelt, religionspädagogische Fachdidaktik sei als Theorie von Unterricht im institutionellen Kontext der Schule zu entfalten, statt sie auf deduktive Anwendung theologischer Inhalte zu reduzieren (so *Lott*, 120ff; *Schweitzer a*; *Ritter u.a.*).

Religionsunterricht erfordert zur sachgemäßen Planung und zu seiner Verantwortung sehr wohl theologische Reflexion, z.B. auf das spannungsreiche Verhältnis von Glauben und

Lernen, woraus sich theologische Kriterien für Lernprozesse ableiten lassen. Aber soll Religionsunterricht als Unterrichtsprozeß sachgemäß verstanden und geplant werden, so sind für seine Theorie daneben pädagogische Kategorien unerlässlich. Hier muß Unterrichtsvorbereitung reflektierten Gebrauch machen von Theorien kindlicher Entwicklung und Sozialisationstheorien, Gebrauch machen von pädagogischen Einsichten in Bedingungen von Lernen und von soziologischen Theorien über die Bedingungen von Schule als spezifischem Lernort in der Gesellschaft. Unterrichtsvorbereitung von RU ist ferner verwiesen an allgemeinpädagogisch ausgebaute, aber religionspädagogisch immer noch sträflich vernachlässigte empirische Unterrichtsforschung (einschließlich von empirisch gesicherten Kenntnissen darüber, wie LehrerInnen RU de facto vorbereiten!).

Für die Einsicht in den methodologischen Status von wissenschaftlicher Religionspädagogik weiterführend dürfte die Frage sein, was hier eigentlich die Praxis und was ihre Theorie ist. Darauf gibt nicht nur die Allgemeine Didaktik erfreulich differenzierte Antworten, indem sie auf verschiedene Theorieebenen und Praxisverständnisse verweist (*Glöckel*, 50ff).

Interessant ist die Bemühung, nun auch das Fach Religionsdidaktik nicht nur als Theorie von Unterricht, sondern umfassender als Praxis-Theorie auch von Unterrichtsvorbereitung zu entwickeln (*Schweitzer a*, 18ff, in bezug auf die Schulbuchfrage entsprechend *Dross*). Auch dabei ist theologische Reflexion vonnöten, z.B. auf das nicht weniger spannungsreiche (neuzeitliche) Verhältnis von theologischer Theorie und Praxis gelebten Glaubens, woraus sich theologische Perspektiven des Theorie-Praxis-Verhältnisses ergeben.

Hinzu treten müssen aber auch in dieser Hinsicht Einsichten aus der Allgemeinen Pädagogik in den Theorie-Praxis-Zusammenhang von Unterricht und Unterrichtsplanung: z.B. Einsichten in den begrenzten, heuristischen Wert von Modellen für Unterricht als letztlich nicht planbarem, offenem Prozeß, Einsichten in die Struktur »doppelseitiger Erschließung« von Schüler und Lerngegenstand usw. Es ist im Interesse des interdisziplinären Gesprächs gut, dabei insbesondere die religionspädagogisch breit diskutierte Elementarisierungsfrage stärker auf allgemeinpädagogische Entsprechungen hin zu befragen. Dann können auch Besonderheiten profiliert werden (*Schweitzer a*, 34ff).

Hinzutreten darf schließlich auch im Sinne von Schleiermachers »Kunstregeln« die Warnung vor Omnipotenzphantasien der Theorie: »Sicher ist richtig, daß theoretische Einsicht unumgänglich ist, um geschehene Praxis zu erkennen, mitzuteilen, zu reflektieren und ihr so den Raum fürs Experimentieren freizuhalten. Aber ebenso richtig ist, daß es in der Religionspädagogik selten die Theorie ist, die die Praxis ausrichtet; viel eher ist es gelingende Praxis, die in der Verständigung über sich selbst neue Theorie impliziert, zu ihrer Entfaltung nötigt und diese dann aus sich hervorbringt« (*Bizer a*, 163).

In der kritischen Rezeption von Ansätzen der Theologie, der Allgemeinen Pädagogik und der Sozialwissenschaften wird zugleich auch die Bildungsproblematik vielfach tangiert (in anthropologischen Fragen wie der Subjektorientierung von RU, in seinem Bezug auf »Schlüsselqualifikationen« schulischer Bildung wie auch in der ideologiekritischen Zielsetzung u.a.). So ist gleichsam komplementär die These eingelöst, daß Bildung mehr sei als RU, daß sie gleichwohl auch eine religiöse Dimension enthalte, die es wahrzunehmen gilt.

Erfreulich ist auch, daß am Problem des Praxisbezuges die Erkenntnisfortschritte Praktischer Theologie (vgl. *Nipkow/Rössler/Schweitzer*) mit fachdidaktischen Fragen verknüpft werden können. Weiter diskussionsbedürftig scheint mir allerdings im Verhältnis von Religionspädagogik, Praktischer Theologie und Pädagogik auf der einen und analytischen Sozialwissenschaften auf der anderen Seite die Frage, wie sich sozialwissenschaftliche Handlungstheorie zur Praxis-Theorie von Unterricht im handlungsanleitenden Sinne verhält.

Gerade hermeneutisch orientierte Ansätze zur Jugendforschung (vgl. *Combe/Helsper*) wären in ihrer Relevanz für das Verstehen von Religionsunterricht in praktischer Absicht weiter aufzunehmen. Vielleicht, daß nicht nur mangelndes Interesse, sondern auch unzureichende methodologische Klärung bisher breiterer empirischer religionsdidaktischer Forschung im Wege stehen. In dieser Frage ist auch impliziert, an welchem Lernort und mit welchen Lernwegen eine religionspädagogische Praxis-Theorie effektiv und sachgemäß vermittelt wird.

Die »Wege der Vermittlung« (*Glöckel*, 73ff) können sicherlich mit Gewinn an die inzwischen klassisch zu nennende Form von Fachpraktika anknüpfen (*Johannsen*; vgl. ferner *Labusch*). Allerdings darf auch auf der didaktischen Metaebene akademischer Bildungsdiskussion die Frage nach den Widerständen gegen und institutionellen Grenzen von solchen Lernverfahren nicht außer Betracht bleiben.

3 Didaktik und Hermeneutik

3.1 Verstehen biblischer Texte

Daß RU dem verstehenden Lernen verpflichtet ist, gehört zu den Grundoptionen moderner Religionsdidaktik. Welche Art von Verstehen er aber befördern und worauf sich Verstehen dort richten soll, das gehört nach wie vor zu umstrittenen religionspädagogischen Grundfragen. In diesem Zusammenhang ist Religionsdidaktik als Bibeldidaktik angesprochen. Und entsprechende Beiträge haben, zumal unmittelbar vor dem »Jahr mit der Bibel«, wieder Konjunktur. Die vorgelegten, z.T. recht umfangreichen Arbeiten zu einem zeitgemäßem Bibelunterricht (*Lott*, 203-225; *Veit*; *Wegenast* b, insbes. zur Bergpredigt *Mokrosch* a) bzw. zu moderner Bibelauslegung (*Baldermann* a und b; *Berg*) sind oft eher bilanzierender als innovatorischer Art.

Sie stimmen zunächst in mehreren Punkten überein. Fast alle AutorInnen treten – wiederum im Einklang mit allgemeinen Optionen der Religionspädagogik – dafür ein, klassische historisch-kritische Verfahren der Biblexegese im Sinne schüler- bzw. erfahrungsorientierter Textinterpretationsverfahren zu erweitern. Damit soll dem Relevanzverlust der biblischen Botschaft wirksam begegnet werden (*Berg*, 16); so kann ein »kritisch-produktives Wechselspiel von Tradition und Situation« eröffnet werden (*Lott*, 223).

Die Palette von Methoden, die hierzu empfohlen werden, scheint, zumindest bei manchen Autoren, kurz vor der Kanonisierung angelangt, wenn man immer wieder materialistische, tiefenpsychologische, feministische u.a. Wege resümiert vorgeführt findet (am ausführlichsten bei Berg, der es auf 13 Auslegungswege bringt).

Freilich ist damit auch in diesem Fall das Problem des »Kanons im Kanon« noch nicht ausreichend gelöst. Offen bleibt nicht nur zuweilen, welche Methode denn nun besonders empfehlenswert sei, sondern vor allem, wie die Pluralität verschiedener Ansätze zu werten und zu gebrauchen sei. Der Vorschlag zur Orientierung an theologischen »Grundbescheiden« (Berg, 429ff) scheint mir sachlich und methodologisch nicht ganz weit entfernt von einem emphatisch vorgetragenen Plädoyer für die wahrheitsbezogene Auslegung der Bibel im Lichte biblischer Rede von Gott (Veit, 112f).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, daß in der Bibeldidaktik hermeneutische und didaktische und religionspädagogische Grundprobleme mit durchaus unterschiedlicher Intensität angegangen werden. Das Verhältnis von Text und Erfahrung im Verstehensprozeß hatte bereits M. Stallmann 1975, wie hilfreich in Erinnerung gerufen wird, so bestimmt, »daß christliche Überlieferung und Wirklichkeitserfahrung des Schülers zusammen den auszulegenden ›Text‹ im Unterricht darstellen, der damit im ganzen den Charakter eines hermeneutischen Prozesses annimmt« (Wegenast b, 33). Daraus ergibt sich für Wegenast heute die Forderung, eine Hermeneutik zu entwickeln, die u.a. auch entwicklungspsychologisch erhobene Verstehensmöglichkeiten von Kindern berücksichtigt. Sucht man nach Realisierungsversuchen, so finden sich diese am deutlichsten in einem anregenden Buch zur Behandlung der Bergpredigt im Unterricht mit Jugendlichen (Mokrosch a). Dort wird nicht nur die Verstehbarkeit zentraler Aussagen der Verkündigung Jesu im Blick auf Jugendliche erörtert, sondern deren Verstehens- und Übersetzungsversuche werden in erfahrungsbezogener Hermeneutik mit zur Interpretation entsprechender Passagen herangezogen. Das Problem wird von Veit zugespitzt, wenn sie fordert, daß »biblischer Unterricht dem jungen Menschen heute zur Erfahrung seiner selbst als Person verhelfen« soll (Veit, 117), wobei sie immerhin wichtige Bedingungen zeitgenössischer Erfahrungen von Jugendlichen und wichtige Bedingungen schulischer Lernprozesse notiert.

Bei Bergs sehr umfangreicher Studie hingegen ist der Gegenstand des Verstehens eindeutig die Bibel. Als Adressat kommt der »heutige Leser« biblischer Texte (z.B. Berg, 92) in Betracht, auf dessen konkrete Subjektivität – auch gerade bei subjektorientierten Auslegungsmethoden – aber nicht weiter reflektiert wird. Wohl wird in der Kritik an den unterschiedlichen Auslegungswegen vor Willkür gewarnt. Aber das allein ergibt noch keine zureichenden Kriterien für eben solche Hermeneutiken, die nicht einfach wiederholen wollen, »was dasteht«, sondern die auf Verstehen in kreativer Umgestaltung setzen. Stutzig macht mich auch die oft zu schnelle Identifizierung von biblischer Didaktik mit exegetischer Theologie. Sie klingt bei Veit an, scheint mir für Bergs Studie bestimmend. Gerade weil dort aber Theologie und Religionspädagogik oft in einem Atemzug genannt werden, sei die Frage erlaubt, inwieweit es sich hier sachlich um »ein Buch zum biblischen Unterricht« (Berg, 335) handelt. Wohl wird die religionspädagogische Elementarisierungsdebatte von H.G. Bloth bis Nipkow erwähnt, jedoch vorrangig zur Gewinnung

von Gesichtspunkten für elementare Auslegung biblischer Texte. Auf Unterricht in der öffentlichen Schule in systematischer pädagogischer Weise wird dagegen kaum reflektiert. Auch taucht RU eher als im nachhinein gewählte »Verwendungssituation« auf (Berg, 338), als daß spezifisch didaktische Fragen des Unterrichts für die Erörterung der hermeneutischen Methoden von Belang wären.

Die genannten Anfragen sind übrigens in verschärfter Form an ein dickleibiges Werk zu richten, das wohl in sehr fleißiger Arbeit biblische Bildwelten zusammengestellt hat und so eine kreative Ergänzung zu mancher trockenen Bibelkunde abgibt, dabei jedoch in auffällender Weise auf jede tiefergehende hermeneutische und religionspädagogische Rechenschaftslegung verzichtet (*Früchtel*). Wo andere Autoren gerade aus dem Versagen überkommener Zugänge zur Bibel nach alternativen exegetischen Wegen suchen, wird hier ein ganz und gar konventioneller Weg in popularisierender Schilderung von Ergebnissen der älteren historisch-kritischen Forschung beschritten. Den »religionspädagogisch tätigen Praktikern« (*Früchtel*, 12) wird damit genau das zugemutet, was andere zu Recht als längst überlebt bewerten, wenn sie kritisch einwenden: »in die Universitätstheologie sind Probleme wie die Änderung des Sozialcharakters ganzer Bevölkerungen noch so gut wie nicht eingegangen, vor allem nicht in die Exegese« (*Veit*, 112).

Es dürfte lohnend für die weitere Diskussion sein, die bibeldidaktischen Fragen auch stärker im Kontext der oben diskutierten Theorie-Praxis-Problematik von Religionspädagogik zu bearbeiten. Das induktive Programm, »aus der reflektierten Praxis zu einer besseren Theorie zu gelangen« (*Veit*, 112), tut einen Schritt in dieser Richtung, gerade angesichts theorieabstinenter Empfehlungen an Praktiker durch andere. Aber es sollte zukünftig genauere Auskunft über das Verhältnis theologischer, sozialwissenschaftlicher, pädagogischer und politischer Konstituenten dieser Theorie gegeben werden. Und obwohl auch bei Berg vom Praxisbezug der Bibelauslegung vielfach die Rede ist, wird damit offensichtlich anderes gemeint als in der oben skizzierten Klärung einer religionspädagogischen Praxis-Theorie.

Nimmt man als weiteren Kontext alternative religionspädagogische Entwicklungen außerhalb Deutschlands hinzu, etwa das breite hermeneutische Konzept aus den USA von G. Moran (vgl. *Heimbrock a*), so zeigt sich, daß deutsche Bibeldidaktik auch die Berücksichtigung anderer drängender pädagogischer Gegenwartsfragen, wie etwa den interreligiösen Dialog (s.o.), noch vor sich hat. Dabei bieten die befreiungstheologischen Optionen doch eigentlich die beste Brücke.

3.2 Neue Perspektiven zur Symboldidaktik

Erfahrungsorientiertes Verstehen ist seit geraumer Zeit in der Religionspädagogik konzentriert auf die Entwicklung der Symboldidaktik. Deshalb nimmt Bibeldidaktik mit Recht auf entsprechende Konzepte Bezug. Daß aber die Annahme, Symboldidaktik ersetze Bibeldidaktik oder könne allenfalls als deren »fragwürdige Propädeutik« gewertet werden (*Grosch*, 353), ein bedauerliches Mißverständnis ist, belegt auf eindrucksvolle Weise eine Reihe von einschlägigen Beiträgen. Dabei können erfreulicherweise auf manche der oben als offen notierten hermeneutischen und didaktischen Grundfragen produktive und

weiterführende Antworten gegeben werden. Hinzu treten neue Einsichten.

Insgesamt scheint die Symboldidaktik heute das Problemfeld, in dem sich, bei entsprechend weiter Dimensionierung, am ehesten die Isolation religionspädagogischer Fragen von der Berührung mit sachlich notwendigen anderen Praxis- und Theoriezusammenhängen vermeiden läßt. Das zeigt in eindrucksvoller Weise etwa der aus einem interdisziplinären Symposium hervorgegangene Sammelband von *Oelkers* und *Wegenast*.

Das weitere Gespräch mit der Erziehungswissenschaft kann von der Erkenntnis profitieren, wie spannungsreich dort der Bezug auf Symbole und Symboltheorien gelagert ist. Einerseits kommen dabei wichtige historische Stationen auch theologischer Bildungsdiskussion ans Licht, wie etwa Lessing oder Fröbel, wo bereits »das Nachdenken über die Bildungsbedeutung von Symbolen eine »elementaristische« Richtung« einschlug (*Mollenhauer*, 102). Auch die notwendige ästhetische Dimension aller Bildung kann erziehungsgeschichtlich untermauert werden.

Andererseits kann hier aber modellartig abgelesen werden, wie unerkannt symbolgeladen eine sich realistisch wahnende Theorie sein kann. »Die Pointe besteht darin, daß die realistisch gemeinte Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts eine symbolische Sprache verwendet, die auf keine psychische und soziale Wirklichkeit paßt« (*Oelkers*, 119).

Die Orientierung der Symboldidaktik an der Allgemeinen Didaktik liefert darüber hinaus nicht nur unerläßliche pädagogische Kriterien für den Umgang mit religiösen Symbolen in Erziehungsprozessen, warnt so auch vor dem Mißverständnis einer einseitig durch das »Material« bestimmbaren Didaktik. Gleichzeitig kann sie neue hermeneutische Bezugspunkte für Lernen entwickeln, die dann auch für das Verstehen biblischer Texte in Anschlag gebracht werden müssen, so eine »Hermeneutik menschlicher Grunderfahrungen«, eine »Hermeneutik lebensgeschichtlich fortschreitender Kompetenzen« und eine »Hermeneutik des geschichtlichen Wandels« (*Schweitzer* d, 175f).

Allerdings zeigt sich bei gründlicherem Durchdenken, daß die Kategorien einer solchen lebensgeschichtlichen Hermeneutik, die Zugänge zu elementaren Grunderfahrungen von Menschen keineswegs unkritisch von psychologischen Entwicklungstheorien übernommen werden dürfen. Vielmehr müssen zuvor elementare Fragen an die Art und Weise gestellt werden, wie Menschen sich selbst und die dingliche Welt wahrnehmen.

Daraus stellen sich kritische Rückfragen an vorgelegte Entwürfe zur Symboldidaktik und ergeben sich zugleich phänomenologisch erweiterte Perspektiven für Elementarisierungskonzepte (*Zilleßen* f, vgl. auch *Zilleßen* e). Zusätzliche didaktische Erweiterungen ergeben sich ferner dort, wo der engere Rahmen verbaler Symbole zugunsten des Aktionsfeldes von sakramentalen Symbolhandlungen aufgesprengt wird, wo gleichzeitig der Brückenschlag vom Lernort Unterricht zum Gottesdienst (*Biehl* d) bzw. zur »liturgischen Didaktik« (*Ruddat*) getan wird,

schließlich dort, wo auf der Basis von Symboltheorie nach Möglichkeiten für Lernbehindertendidaktik (*Krenauer*) und für Seelsorge im RU gefragt wird (*Büttner a*).

4 Aspekte ästhetischer Erziehung

Die ästhetische Dimension von Bildung und religiöser Bildung, die beim Thema Symbol wiederholt angesprochen ist, findet nach der Verabschiedung rein effektivitäts- und zweckorientierter Religionspädagogik immer stärkeres Interesse. Historische Streifzüge machen darauf aufmerksam, daß der Umgang mit »Sinnbildern« keineswegs Entdeckung unserer Zeit ist, sondern in Religions- und Christentumsgeschichte lange vorgezeichnet ist (*Bastian*).

Allerdings geht es in der ästhetischen Dimension religiöser Erziehung schon lange nicht mehr ums methodische Füllsel, am Ende der Stunde ein Bild zu malen, auch nicht naiv um die Einbeziehung »schöner« Bildillustrationen zur Erarbeitung des eigentlich Gemeinten. Sondern es geht, u.a. in Auseinandersetzung mit Bildern, um zentrale Fragen menschlicher Bildung: um den Zusammenhang von Mythen-Bildung und Bildung biographischen Bewußtseins (*Bizer b*), um die Wiederherstellung und Erweiterung der prophetischen Imaginationskraft, »die eine Alternative zum Bewußtsein und zur Wahrnehmung der uns umgebenden dominanten Kultur« eröffnet (*Harris*, 128).

Die Reflexion und die Praxis ästhetischer Erfahrung können so die hermeneutisch relevante Dialektik von Rezeption und Spontaneität fruchtbar kommentieren. »Finden und Entwerfen ästhetischer Organisationsgesetze in künstlerischen Arbeiten könnten uns von den Zwängen unserer Weltwahrnehmung wenigstens teilweise befreien, wenn wir im Betrachten solcher Arbeiten dem experimentellen Spiel der Formen und Farben nachgehen, wenn wir die Arbeiten nicht als Zustand, sondern als Aufstand gegen feste Ordnung, gegen Verordnetes wahrnehmen« (*Zilleßen b*, 125). Ästhetische, auch spirituelle und politische Dimensionen religiöser Erziehung entsprechen sich dabei unmittelbar, wenn zu solchem Perspektivwechsel nicht der Gang ins Museum, sondern der Blick auf das Irritierende, gar der in die Slums der Großstädte, und die innere Konfrontation mit den Abgründen der Geschichte des 20. Jahrhunderts empfohlen wird.

Die kreativen Prozesse, die dazu anschaulich beschrieben werden, führen logischerweise nicht nur phantasievoll an die Grenzen des im Schulunterricht bisher Üblichen. Sie bringen damit junge Menschen zugleich in Berührung mit dem tieferen Bezug christlicher Glaubenserfahrung zur Kunst. In beiden Feldern geht es um das »Unbeschreibliche«, das »Unsagbare« und das »Unaussprechliche«. Dabei kann erfahren werden, »daß diese Worte sich auf das beziehen, was der begrifflichen Form nicht zugänglich, was im gewöhnlichen Diskurs nicht auszudrücken ist. Sie beziehen sich auf etwas, das entweder der Stille oder einer anderen menschlichen Form des Ausdrucks ... überlassen werden muß, »Unbeschreiblich«, »unsagbar« und »unaussprechlich« sind am ehesten geeignet (oder am wenigsten ungeeignet), den Bereich der Kunst, der Religion und des Horrors zu beschreiben« (*Harris*, 139). Inhaltlich schließt hier übrigens eine sehr umsichtige Studie zur Frage an, wie die Geschehnisse des Holocaust im RU und im Geschichtsunterricht behandelt werden können (*Heinonen*).

In sachlicher Entsprechung zu den skizzierten Wegen ästhetischer Erziehung gehen andere Arbeiten der symbol-theologischen und -didaktischen Relevanz von Musik weiter nach, wobei der nonverbale Bereich der Klangwelt neben der darstellenden Kunst als zusätzlicher Wahrnehmungshorizont in Betracht kommt (*Alkier; Goerlich; Heimbrock* b). Zu suchen und zu lernen ist auch hier die Entsprechung zwischen der Hörbarkeit von Musik als dem Jenseits menschlicher Rede und der Vernehmbarkeit des Wortes Gottes jenseits alles menschlich Sagbaren. Und die etwa bei Harris empfohlenen kreativen Experimente mit Form und Gestalt werden der Sache nach aufgegriffen, wo sie gestaltpsychologisch und gestaltpädagogisch durchbuchstabiert, wo sie aber gleichzeitig für das Verstehen der Gestalt biblischer Texte vorangetrieben werden (*Bizer* a). Von hier aus könnte nun die Frage nach biblischer Hermeneutik in didaktischer Absicht erneut aufgegriffen werden.

5 Brennpunkte ethischer Erziehung

5.1 Zum Verhältnis von RU und ethischer Erziehung

Religiöse Bildung und Erziehung sind sachgemäß nur zu verstehen und zu verwirklichen, wenn die ethische Dimension in den Bildungsauftrag der öffentlichen Erziehung mit einbezogen wird. Dies scheint insgesamt kaum noch in Frage gestellt, wenn ich das relativ kleine Angebot prinzipieller Überlegungen zur Ethikdidaktik richtig interpretiere. »In der heutigen Pädagogik, dem Ethikunterricht und auch dem Religionsunterricht zählt die Verständigung über Werte zu den Selbstverständlichkeiten« (*Stoodt* b, 342). Aber über welche Werte sollen sich SchülerInnen verständigen? Klärungsbedürftig sind nach wie vor theologische Fundamente, politische Bezüge und pädagogische Zielsetzungen.

Aufgearbeitet werden müssen von der Religionspädagogik (wie sicher auch von Allgemeiner Pädagogik) Ergebnisse einschlägiger empirischer Untersuchungen, z.B. diejenigen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, wonach in Deutschland von Eltern erstmals seit langem wieder Werte wie Disziplin und Höflichkeit höher bewertet werden als Allgemeinbildung. Oder die empirischen Untersuchungen zum beständig zunehmenden Hang Jugendlicher nach okkulten Erfahrungen (*Mischo; Zinser*), wobei die bisherigen Interpretationen der Befunde noch genauer zu diskutieren wären. Aber solche Trends der Meinungsbildung reflektieren globale Prozesse, auf die RU reagieren sollte.

Angesichts einer immer breiter werdenden Schere zwischen den ökonomisch-gesamtgesellschaftlich relevanten Entwicklungen einerseits und der ins Private abgleitenden Religion andererseits spricht viel dafür, gerade in einen RU mit Öffentlichkeitsanspruch ethische Fragestellungen einzubeziehen, statt sie ganz dem Alternativfach zu überlassen.

Ein kritisch auf die Probleme der modernen »Risikogesellschaft« (U. Beck) bezogener Unterricht kann sich aber nicht dazu hergeben, als »stabilisierendes Motivationsfach« herzuhalten, wie dies historisch nachweisbar für kirchliche Wertevermittlung im 19. Jahrhundert galt (*Stoodt* b, 333ff). Sondern er sollte »den Streit zwischen religiösen und ethischen Entwürfen über Gott, Mensch, Gesellschaft, Natur, Welt, gutes Leben usw. für sich selbst akzeptieren« (*Gerber*, 132; vgl. ferner *Lott*, 325ff).

5.2 Lernen im Konziliaren Prozeß

Inhaltlich steht im Zusammenhang ethischer Bildung eindeutig – und erfreulicherweise – die Thematik des Konziliaren Prozesses »Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung« im Vordergrund des Interesses. Ihr war bereits 1990 die Jahrestagung des AKK (vgl. dazu insgesamt *Stachel*) gewidmet, aber auch das neue Interesse an der Bergpredigt gehört in diesen Zusammenhang (*Mokrosch* a).

Zu lernen haben allerdings dabei zunächst die Lehrenden: Es kann »keinen Religionsunterricht und keine Katechese über den Konziliaren Prozeß geben, der sich lediglich mit seiner Geschichte, seinen Intentionen, den theologischen Fragekomplexen und den offiziellen Dokumenten in objektivierend-informierender Weise befaßt. Die religiöse Bildungsarbeit muß vielmehr die *Sache* des Konziliaren Prozesses mit den Lernenden so entfalten, daß darin eine Orientierung für die persönliche Lebensgestaltung und für die politische Entscheidung aufgebaut wird« (*Ott*, 147).

Damit ist ein weit über ethikdidaktische Einzelfragen reichender Horizont abgesteckt. Hier ist erneut nach dem Lernort Gemeinde gefragt (vgl. *Blasberg-Kuhnke* sowie *Orth*, Hg.). Zusammenhänge mit anderen oben genannten Fragen, etwa der Einsicht in den (Über-)Lebenszusammenhang aller Menschen, genauso aber unser Begreifen und Behandeln der Welt als »Umwelt« müssen in eine entsprechende kommunikative Didaktik einbezogen werden.

Die *Sache*, um die es hier geht, verträgt keine Atomisierung. Fast durchweg wird die Leitformel des Konziliaren Prozesses in ihrer Trias ernst genommen; Akzentsetzungen bei einer Thematik sind freilich nicht ausgeschlossen. Religiöse Erziehung, die an mehr *Gerechtigkeit* interessiert ist, muß zunächst fragen, aus welcher kulturell präformierten Perspektive sie dies tut. Dabei gilt es, unsere Beteiligung an ungerechter Verteilung der Lebensgüter auf dieser Erde weltweit, aber genauso ungerechte Verteilung der Lebenschancen hierzulande, etwa zwischen Männern und Frauen, kritisch aufzudecken (zu letzterem vgl. *Linz; Märke; Kohler-Spiegel*). Auch in der Debatte um die Neuordnung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern steht Gerechtigkeit auf dem Prüfstand (*Degen* a, 12). Durchdenkt man Gerechtigkeit situativ, so kann vielleicht abstrakte Richtigkeit universaler Definitionen vermieden und ein biblisches Gerechtigkeitsverständnis kontextbezogen entfaltet werden (*Mette* b) – wobei auch davon zu lernen ist, wie Erziehung in anderen Kulturen in strukturelle Ungerechtigkeiten verstrickt ist (*Metzinger*).

In einem erziehungswissenschaftlich reflektierten Sinn muß die Religionspädagogik sodann nach den pädagogischen Bedingungen entsprechender Lernprozesse bei uns fragen. Hier stößt sie auf eine widersprüchliche Ausgangssituation, insofern die Lebensbedingungen junger Menschen immer schon von struktureller Ungerechtigkeit im Generationenverhältnis überschattet sind. Die Generation der Erziehenden, die von Gerechtigkeit redet, belastet in kollektivem Egoismus zukünftige Generationen mit ökonomischen und ökologischen Schulden. Das kann Schule nicht allein ändern.

Beim Entwerfen von Lernwegen ist darüber hinaus nicht nur im Sinne entwicklungsbezogener Lernkonzepte auf die Altersadäquatheit zu achten. Sondern es ergibt sich von biblischem Denken auch eine Korrekturnotwendigkeit an vorliegenden Gerechtigkeitsvorstellungen dort, wo sie Religion und Moralität trennen, dabei die Dimension der »Gratuität von Gottes Gerechtigkeit« nicht zureichend berücksichtigen (Mette b, 17).

Es dürfte sachlich angemessen sein, gerade in diesem Zusammenhang auf Arbeiten zu verweisen, die – ohne expliziten Bezug zur Thematik des Konziliaren Prozesses – von der genannten Grundoption biblischen Gerechtigkeitsdenkens her andere Problemfelder angehen. So sind P. Singers rigorose Empfehlungen zur »praktischen« Ethik mit Recht in ihrer menschenverachtenden Konsequenz kritisiert worden (Grewel). Und auf der anderen Seite ist mit einem sehr aufwendigen Projekt zur Unterrichtsforschung danach gefragt worden, wie gelingendes Leben in solidarische Koexistenz im RU zwischen behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen befördert werden kann (Szagun).

Viele der beim Thema »Gerechtigkeit« angesprochenen Probleme beziehen sich explizit oder implizit zugleich auf religiöse Erziehung als Erziehung zum *Frieden* (Zißler). Nur deshalb kann die Bilanz, im Jahr des Golfkriegs, diesbezüglich kürzer sein.

Zu den bereits genannten Aspekten kommt hier besonderes Augenmerk auf die religionspädagogischen Barrieren dieses Themas. Zwar muß bei nüchterner Betrachtung immer noch eine starke Reserve zeitgenössischer Religionspädagogik konstatiert werden. Ob dem ein allgemeines Bekenntnis zur »Annahme des Schalom als Formalprinzip des Religionsunterrichts« (Missalla, 136) allerdings allein schon abhelfen kann, bleibt mir fraglich. Weiterführen dürften Ansätze, die konkrete Schritte tun. Etwa den, wo zukünftiger interreligiöser Dialog als Baustein der Friedenserziehung entworfen wird (Lähmann). Zudem fördert gründliche historische Forschung z.T. beachtliche Anstrengungen zutage, deren Erinnerung ermutigen kann, etwa die Arbeit des »Friedensbunds Deutscher Katholiken« in der Zeit der Weimarer Republik (Simon). Allerdings ist solche Bemühung nicht immer ganz frei vom Geschmack der Heldenverehrung (Dignath).

Biblische und moderne ökologische Weltbetrachtung kommen darin überein, daß Frieden nicht anthropozentrisch verengt, sondern adäquat nur als Frieden auch mit der *Natur* bewahrt werden kann. Beim dritten

Aspekt der Leitformel des Konziliaren Prozesses stehen allerdings rasch Grundpositionen ethischer Erziehung, wie sie oben angesprochen wurden, zur Debatte, und neue kommen hinzu. Privatisierende Neutralisierung von Religion und religiöser Erziehung, ihre Abkoppelung von Entwicklungen des Gesellschaftssystems, führen wie kaum an anderer Stelle zur bedrängenden Frage, »ob die auf eine Katastrophe zutreibende ökologische Krise jedem pädagogischen und bildungspolitischen Handeln unüberschreitbare Grenzen setzt, weil die *Strukturen* der verhängnisvollen Entwicklung institutionell gesichert sind« (*Zilleßen c*, 253).

Damit ist, ohne Überschätzung der eigenen Möglichkeiten, die Reichweite von Lernkonzepten ethischer Erziehung insgesamt auf den Prüfstand gestellt, sicher auch die Reichweite rein innertheologisch argumentierender Vorschläge »christlicher Erziehung zur Bewahrung der Schöpfung« (*Mokrosch b*, 240). Nüchterne empirische Bestandsaufnahme zeigt bisheriges religionsunterrichtliches Engagement und gibt Impulse zur Veränderung (*Schwarzkopf*). Im einzelnen ist Revision gefragt, z.B. auch hier Revision der unbefragten Übernahme eines Entwicklungsmodells aus der Kohlberg-Tradition eingefordert, bei dem die Umwelt eben nur verobjektivierend erscheint; weiter Revision, die stärker Ethik und Ästhetik als veränderte Wahrnehmung der Welt didaktisch zusammenbindet (*Senft a* und *b*). Auch ist der Blick nach rückwärts aufschlußreich, weil er zeigt, welches spezifische Naturverhältnis in religionspädagogischen Ansätzen früherer Jahrhunderte aufgewiesen werden kann (*Senft b*).

Zukünftige Lösungsansätze werden vor allem im Anschluß an symboldidaktische Wege gesucht, was bei deren auch ästhetisch angelegten Konzepten sachlich angemessen erscheint. Interessant ist dabei nicht zuletzt der reflektierte Entwurf ökologischer Lernprozesse als »praktisches Lernen«. Denn er gibt nicht nur dem Schulalltag kreative Impulse, sondern verbindet ethische Fragestellungen mit oben skizzierten Problemen des Theorie-Praxis-Problems (*Projektgruppe Praktisches Lernen*).

St. Alkier, Peter Gabriels »Passion«. Eine zeitgenössische Passionsmusik, *EvErz* 43, 126-129.

I. Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn (WdL 8) (= *Baldermann a*).

–, Kinder entdecken sich selbst in der Sprache der Psalmen, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 198-209 (= *Baldermann b*).

U. Balz-Otto und G. Otto, Überlegungen zum RU von morgen, *ThPr* 26, 4-21.

D. Bastian, Auge und Ohr, Sehen und Hören. Eine Revision theologischer Mediendidaktik, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 339-352.

F.-J. Bäumer, »Ich erzähle euch eine Geschichte!« Systematische und praktische Erwägungen zu narrativen Tradierungskonzepten in der Religionspädagogik, *RpB* 28, 134-146.

U. Becker, Wie antwortet der Religionsunterricht auf den Traditionsabbruch in Glaubensfragen? Ökumenisches und interreligiöses Lernen als Antwortversuch, in: *Orth* (Hg.), 99-107.

H.K. Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart.

P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh (= *Biehl a*).

- , Theologische Aspekte des Bildungsverständnisses, *EvErz* 43, 575-591 (= *Biehl* b).
- , Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbollehre Paul Ricoeurs, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 141-160 (= *Biehl* c).
- , Symbol und Sakrament. Elementare Zugänge zum Abendmahl mit Hilfe der Symbole Brot und Mahl, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 125-149 (= *Biehl* d).
- W. Bindemann*, Du sollst dir kein Bildnis machen, *ChrL* 44, 6-12.
- Chr. Bizer*, Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 161-178 (= *Bizer* a).
- , Ich fange an, alt zu werden, *Anstöße. Zeitschrift der Ev. Akademie Hofgeismar* 38, 20-24 (= *Bizer* b).
- M. Blasberg-Kuhnke*, Ökumene am Ort. Der konziliare Prozeß als Lernprozeß christlicher Gemeinden, *RpB* 27, 46-59.
- A. Brown*, Religionsunterricht in Europa: Ein Blick aus dem Weltall, in: *Ohlemacher* (Hg.), 28-41.
- G. Büttner*, Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgart (= *Büttner* a).
- , »Kirchlichkeit« neu definieren lernen?! Impulse des ökumenischen Lernens für den Religionsunterricht, in: *Orth* (Hg.), 109-119 (= *Büttner* b).
- U. Cillien*, Zum Dialog zwischen Pädagogik und Theologie im Zeitalter der Spätaufklärung, *EvErz* 43, 592-606.
- A. Combe* und *W. Helsper* (Hg.), Hermeneutische Jugendforschung, Opladen.
- R. Degen*, Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern. Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht, *RpB* 28, 3-16 (= *Degen* a).
- , Gemeinde als Lernbewegung, in: *Schwerin* (Hg.), 31-59 (= *Degen* b).
- St. Dignath*, Walter Dignath. Friedenstheologe und Religionspädagoge, in: *Stoedt* (Hg.), 133-154.
- G. Doyé*, »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« – ein Unterrichtsfach für alle? Anmerkungen zu einem Vorschlag aus dem Land Brandenburg, *ChrL* 44, 308-314.
- R. Dross*, Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 179-195.
- W.E. Failing*, Das Alter als gemeindepädagogische Herausforderung, in: *Schwerin* (Hg.), 119-166.
- A. Falaturi* und *U. Tworuschka*, Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa (Beilage zu den Studien zur Internationalen Schulbuchforschung), Braunschweig.
- D. Fischer*, Religion für Hauptschülerinnen und Hauptschüler, *EvErz* 43, 393-403.
- K.-H. Flechsig*, Beziehungen zwischen religiösen Denominationen und Pädagogiken im Modernisierungsprozeß Europas, in: *Ohlemacher* (Hg.), 56-74.
- H. Frickel*, Wozu Schulen in freier Trägerschaft? Sinn und Aufgaben evangelischer Schulen heute am Beispiel Berlins, *ChrL* 44, 194-200.
- U. Früchtel*, Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen.
- U. Gerber*, Ethik aus theologischer Sicht und die Ersatzfach-Problematisierung, *RpB* 28, 122-133.
- H. Glöckel*, Das Theorie-Praxis-Problem aus allgemeindidaktischer Sicht, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 43-76.
- A. Goerlich*, Popmusik und Religion, *EvErz* 43, 442-445.
- K. Goßmann*, Der Beitrag der Kirche zum Bildungsauftrag der Schule, *EvErz* 43, 35-39 (= *Goßmann* a).
- , Ökumenisches Lernen in Gemeinde und Religionsunterricht. Gemeinde- und religionspädagogische Überlegungen, in: *Orth* (Hg.), 135-150 (= *Goßmann* b).
- H. Grewel*, Zerbrechliches Leben, *GuL* 6, 8-18.
- H. Grosch*, Schwierigkeiten mit Symbolen (III) oder: Erinnerung ans Künftige zwischen Analyse und Konstruktion, *EvErz* 43, 344-355.

- M. Harris*, Die Welt wiederherstellen: Arbeit der Kunst – Arbeit durch die Kunst, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 121-140.
- H.-G. Heimbrock*, Verstehen von Religion in pädagogischer Absicht. »Religious Education as a Second Language«, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 109-124 (= *Heimbrock a*).
- , Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, *EvErz* 43, 459-471 (= *Heimbrock b*).
- R.E. Heinonen*, Schoah als Thema des Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Didaktik der Zeitgeschichte, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 141-160.
- S. Hjelde*, Theologie – Religionswissenschaft – Religionsunterricht. Einige Überlegungen aus norwegischer Sicht zur Frage der Konfessionalität, *ThPr* 26, 36-47.
- P. Höffken*, Aspekte des Lehrens und Lernens im Alten Testament und im frühen Judentum, *GuL* 6, 121-132.
- F. Johannsen*, Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 197-208.
- W.B. Kennedy*, Auf dem Wege zu einem Bildungsparadigma für die Praktische Theologie, in: *Nipkow/Rössler/Schweitzer* (Hg.), 119-131.
- M. Klöcker*, Der Islam im Spiegel katholisch geprägter Bildungsvermittlung, in: *Two-ruschka* (Hg.), 522-533.
- H. Kohler-Spiegel*, Gerechtigkeit und Friede. Herausforderung und Verpflichtung für Frauen der Ersten und Dritten Welt, *RpB* 27, 111-130.
- J. Krenauer*, Didaktik als Problem der Schule für Lernbehinderte und der Religionsunterricht. Sonder- und allgemeinpädagogische Konsequenzen eines Notstandes, Frankfurt a.M.
- W. Kubik*, Religion und christlich glauben in Polen. Katechese: Sorgen, Chancen, Aufgaben, *RpB* 28, 88-102.
- S. Labusch*, Gymnasiale Religionslehrer-Ausbildung zwischen Theorie und Praxis, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 79-102.
- J. Lähmemann*, Frieden bauen durch Vertrauen – Die Aufgabe der Religionen in der Friedens-erziehung, in: *Two-ruschka* (Hg.), 534-548.
- G. Lämmermann*, Grundriß der Religionspädagogik, Stuttgart (= *Lämmermann a*).
- , Zur ideologiekritischen Aufgabe religiöser Bildung, *ThPr* 26, 21-35 (= *Lämmermann b*).
- St. Leimgruber*, Die Behandlung des Islam im christlichen Religionsunterricht, *RpB* 28, 40-55.
- J. Linz*, Frauen und Männer im konziliaren Prozeß – ein ökumenisches Erfahrungs- und Lernfeld, in: *Orth* (Hg.), 29-35.
- J. Lott*, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Ein Handbuch, Weinheim.
- H. Luther*, Religion und Allgemeinbildung, *ChrL* 44, 57-64.
- E. Märke*, Herrenjahre sind keine Lehrjahre – vom ökumenischen Lernen an der Geschlechterfrage, in: *Orth* (Hg.), 37-42.
- N. Mette*, Subjektwerden an den und mit den anderen, *EvErz* 43, 620-630 (= *Mette a*).
- , Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe, *RpB* 27, 3-26 (= *Mette b*).
- , Konziliarer Prozeß – eine unerledigte religionspädagogische Herausforderung, in: FS für H. Missalla (= *Mette c*).
- L.M. Metzinger*, Strukturelle Ungerechtigkeit und Unfrieden in Peru. Wie engagiert sich die Kirche?, *RpB* 27, 27-45.
- J. Mischo*, Okkultismus bei Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Mainz.
- H. Missalla*, Zum Friedenshandeln erziehen im Religionsunterricht?, *RpB* 27, 131-137.
- R. Mokrosch*, Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II, Gütersloh (= *Mokrosch a*).
- , Bewahrung der Schöpfung als christliche Erziehungsaufgabe, *EvErz* 43, 229-241 (= *Mokrosch b*).
- K. Mollenhauer*, Die Funktion des Symbols in der Erziehung, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 98-110.

- K.E. Nipkow, Religionsunterricht im vereinten deutschen Staat – Grundsätze, EvErz 43, 43-47 (= Nipkow a).
- , Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen, in: Orth (Hg.), 301-320 (= Nipkow b).
- und Fr. Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1: Von Luther bis Schleiermacher, München (Theol. Bücherei 84).
- H. Noormann, Ökumenisches Lernen – ein Lernangebot für junge Menschen, in deren Alltag christlicher Glaube und Kirche praktisch nicht vorkommen ... (?), in: Orth (Hg.), 85-98.
- J. Oelkers, Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem, in: Oelkers/Wegenast (Hg.), 111-124.
- und K. Wegenast (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart.
- J. Ohlemacher (Hg.), Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen, Chancen, Erfahrungen, Göttingen.
- G. Orth, Struktur und Freiheit. Zum methodischen Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 228-241 (= Orth a).
- , Schritte der Hoffnung auf einen bewohnbaren Erdkreis. Einige Gedanken zum Abschluß dieser Zwischenbilanz, in: Orth (Hg.), 321-330 (= Orth b).
- (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster (Comenius-Institut).
- R. Ott, Der Konziliare Prozeß als didaktisches Problem, RpB 27, 147-152.
- E. Paul, Bibliographie zur historischen Religionspädagogik – Weiterführung, RpB 28, 157-167.
- Projektgruppe Praktisches Lernen, Praktisches Lernen und Ökologie, EvErz 43, 261-272.
- K. Raiser, Ökumene und Lernen: Nur ein Problem der Didaktik?, in: Orth (Hg.), 171-178.
- W. Ratzmann, Religionsunterricht an ehemals sozialistischen Schulen? Zur Begründung eines problematischen Fachs, ChrL 44, 52-57.
- M. Razvi, Bildung und Erziehung aus der Sicht eines muslimischen Theologen, in: Ohlemacher (Hg.), 142-151.
- D. Reiher, Spannungsfeld Schule – Kirche vor und nach der Wende, ChrL 44, 243-247 (= Reiher a).
- , Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den Ostdeutschen Ländern. Schulgesetze und Synodenbeschlüsse, ChrL 44, 488-494 (= Reiher b).
- , Bericht zur Umgestaltung des ostdeutschen Bildungswesens, ChrL 44, 531-537 (= Reiher c).
- K. Reuter, Lebensgeschichte und religiöse Sozialisation, Frankfurt a.M. u.a.
- G. Ringshausen, Ökumenisches Lernen und die Wahrheit des Glaubens. Zum Ökumeneverständnis des ökumenischen Lernens, in: Orth (Hg.), 195-207.
- W.H. Ritter, Wie Religion (nicht) zu lehren sei ..., EvErz 43, 500-513.
- A. Rothe, Die Waldorfpädagogik. Kritische Anmerkungen zu einer populären Esoterik, ChrL 44, 442-452.
- G. Ruddat, (Wie) Können sich Behinderte und Nicht-Behinderte verstehen? Annäherungsversuche im Umfeld liturgischer Didaktik, in: Zilleßen u.a. (Hg.), 433-444.
- R.F. Rupp, Zur religiösen Position Fr.A.W. Diesterwegs. Pädagogik, Politik und Religion im 19. Jahrhundert, ZRGG 43, 150-182.
- R. Sauer, Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik und Katechese, RpB 28, 76-87.
- H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart.
- Th. Schreijöck, Zur Zukunft der Zukunft. Wider die Pädagogisierung notwendiger Wachsamkeit als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen, RpB 28, 56-75.
- H. Schultze, Die Bedeutung der Geschichte in den Religionen Judentum und Islam und deren Reflex im Unterricht europäischer Schulen, in: Tworuschka (Hg.), 549-562.

- St. Schwarzkopf*, Umwelterziehung und Religionsunterricht, *EvErz* 43, 272-278.
- Fr. Schweitzer*, Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 3-41 (= *Schweitzer a*).
- , Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik – Überlegungen zu einer neuen Diskussion, *EvErz* 43, 606-619 (= *Schweitzer b*).
- , Theologische Lehre und das Subjekt des Lernens. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 87-98 (= *Schweitzer c*).
- , Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 169-181 (= *Schweitzer d*).
- E. Schwerin* (Hg.), Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft. Gemeindepädagogische Ansätze, Spuren, Erträge, Münster (Comenius-Institut).
- K. Selka*, Die Examenskatechese – Relikt oder Notwendigkeit?, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 209-225.
- J. Senft*, Probleme und Perspektiven umweltethischen Lernens, *EvErz* 43, 241-252 (= *Senft a*).
- , Ökologie als Paradigma religiöser Lern- und Bildungsprozesse, *RpB* 27, 165-174 (= *Senft b*).
- H.P. Siller*, Von der theologischen Wissenschaft zum Lebenswissen der Schüler. Die fachdidaktische Transformation, *RpB* 28, 145-156.
- W. Simon*, Friedenserziehung als religionspädagogische Aufgabe. Friedenserziehung im katholischen Religionsunterricht in der Zeit der Weimarer Republik (1918-1933), *RpB* 27, 153-164.
- L. Siebert*, Religionsunterricht und Christenlehre. Ein Erfahrungsbericht, *ChrL* 44, 495-504.
- E.-L. Solte*, Religionsunterricht und Theologenausbildung in den ostdeutschen Ländern. Aus staatskirchenrechtlicher Sicht, *ChrL* 44, 484-487.
- H. Spinder*, Religionsunterricht in Europa. Eine Dokumentation der Intereuropean Commission on Church and Schools (ICCS), in: *Ohlemacher* (Hg.), 183-227.
- G. Stachel*, Notizen zur Geschichte der AKK, *RpB* 27, 175-193.
- D. Stoodt*, Kirche und Wertevermittlung. Eine empirische Perspektive, in: *W. Marhold / M. Schibilsky* (Hg.), *Ethik, Wirtschaft, Kirche. Verantwortung in der Industriegesellschaft*, FS K.W. Dahm, Düsseldorf, 327-343.
- (Hg.), Karl-Gerhard Steck, Wolfgang Philipp, Adolf Allwohn, Hans-Werner Bartsch, Walter Dignath, Hans-P. Schmidt. Evangelische Theologie und Religionsphilosophie an der Universität Frankfurt a.M. 1945 bis 1989, Frankfurt a.M. u.a.
- A.-K. Szagun*, Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche zu seiner Anbahnung, Erprobung und Einübung, (Diss. phil. Göttingen) Münster (Comenius-Institut).
- M. Tworuschka*, Das Bild des Christentums in türkischen Religionsbüchern mit Ausblick auf einige iranische Schulbücher. Erste Eindrücke eines umfangreichen Forschungsfeldes, in: *Tworuschka* (Hg.), 563-574.
- U. Tworuschka* (Hg.), Gottes ist der Orient, Gottes ist der Okzident. Festschrift für Abdoljavad Falaturi zum 65. Geburtstag, Köln/Wien.
- M. Veit*, Zur Planung eines schülerorientierten Biblischen Unterrichts, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 103-119.
- K. Wegenast*, Religionsunterricht in der früheren DDR? Überlegungen aus der Sicht eigenössischer Verhältnisse, *EvErz* 43, 26-31 (= *Wegenast a*).
- , Hermeneutik und Didaktik. Vorläufige Bemerkungen zu einem nach wie vor ungelösten Problem im Hause der Theologie, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 23-43 (= *Wegenast b*).
- N. Weidinger*, Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 210-226.

D. Zilleßen, Die Gunst der Stunde ist die Gunst des neuen Dialogs, EvErz 43, 68-76 (= Zilleßen a).

–, Sehlandschaft und Weltkonzept. Zugänge zu Arbeiten von Edgar Hofschien, EvErz 43, 114-129 (= Zilleßen b).

–, Grundprobleme ökologischer Erziehung, EvErz 43, 252-261 (= Zilleßen c).

–, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen, EvErz 43, 564-571 (= Zilleßen d).

–, Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung, in: Ders. (Hg.), 59-85 (= Zilleßen e).

–, »Symbole geben zu lernen«. Elementare Erfahrungen bei der Wahrnehmung der Dinge, in: Oelkers/Wegenast (Hg.), 150-168 (= Zilleßen f).

– u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik (FS Henning Schröer), Rheinbach-Merzbach.

H. Zinser, Okkulte Praktiken unter erwachsenen Schülern des zweiten Bildungswegs in Berlin (West), Materialdienst der EZW 54, Heft 6, 176-189.

K. Zißler, Gemeinsam Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung lernen. Schwierigkeiten und Chancen, RpB 27, 138-146.

H. Zirker, Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam, RpB 28, 17-40.

H.A. Zwergel, Vorwort zu Heft 27 RpB 1f.

Abkürzungsverzeichnis

aej.M	aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.)-Materialien, Stuttgart Bd. 1,1980ff
aej.SB	aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.)-Studienbände. Beiträge zur evangelischen Jugendarbeit, Stuttgart Bd. 1,1980ff
aej.ST	aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.)-Studientext, Stuttgart Bd. 1,1980-25,1986 (> StudT)
AevRU.A	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Aktuelle Information (Blaue Folge), Erlangen 1/1979ff
AevRU.G	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Gelbe Folge, Erlangen 1/1969ff
AevRU.T	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge (Grüne Folge), Erlangen 1/1970ff
AevRU(H)	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Hannover 1/1958ff
apropos	apropos... Bulletin für die evangelische Erwachsenenbildung in der Schweiz (AGEB), (< EvEB), Zürich 1987
APRU	Analysen und Projekte zum Religionsunterricht (in einigen Heften identisch mit »Quellentexte zum Religionsunterricht. N.F.« und »Arbeitshefte zum Theologischen Forum«), Göttingen Bd. 1,1972ff
ArKS	Arbeitshilfen für die katholische Schule in freier Trägerschaft, Münster 1/1977ff
ArKU	Arbeitshilfen KU (< Arbeitshilfen für den Konfirmandenunterricht), Loccum 14/1988ff
ArSEL	Arbeitshilfen Schüler – Eltern – Lehrer, Münster 1/1972ff
AzKU	Arbeiten zum Konfirmandenunterricht, Hannover Bd. 1,1985ff
AzRP	Arbeiten zur Religionspädagogik, Göttingen Bd. 1,1982ff
b:AES	betrifft: AES(Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerarbeit) (< »AES-inform« und »Informationen«), Wuppertal 1979-
bag.inf	bag-informationen. Informationsblatt der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten, Stein b. Nürnberg 1976-
bakeb	bakeb (Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich) informationen, Wien 1971-
BauG	Das Baugerüst. Mitarbeiterzeitschrift für außerschulische Jugendbildung, Nürnberg 1(1949)-
bb	braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku, Braunschweig 1/1977ff
BBJP	Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral, München Bd. 1,1989ff
Bildung	Bildung. Informationsdienst der Arbeitsstelle für Bildungsfragen und Organ der Konferenz Katholischer Schulen und Erziehungsinstitutionen der Schweiz, Luzern 1(1973)-
BirkB	Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik, Stuttgart Bd. 1,1981ff
BRU	BRU. Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern (< ReLL), Menden 1/1984ff
bud	botschaft und dienst. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Gütersloh (ab 1977: Bielefeld) 1(1950)-
BuE	Bildung und Erziehung (< Schule und Erziehung; Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik; Pharus; Die Katholische Privatschule), Düsseldorf 1934-1938

- BuG Begegnung und Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. Beilage zu »Christ und Bildung« und zu »Bayerische Schule«, München 1,1969-
- ChrL Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst, Berlin (DDR) 1(1948)-
- CIBEDO.B CIBEDO. Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen (< CIBEDO.D und CIBEDO.T), Frankfurt a.M. 1(1987)-
- CIBEDO.D CIBEDO (Christlich-Islamische Begegnung – Dokumentationsleitstelle)-Dokumentation, Köln (ab 10/1981: Frankfurt a.M.) 1/1978-29/1986 (> CIBEDO.B)
- CIBEDO.T CIBEDO (Christlich-Islamische Begegnung – Dokumentationsleitstelle)-Texte, Köln (ab 12/1981: Frankfurt a.M.) 1/1980-42/1986 (> CIBEDO.B)
- CpB Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für den katechetischen Dienst, Wien 1(1878)-
- CuB Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands (< Die katholische Schule 1955-1967; Christ und Schule 1968-1974), München 21(1975)-
- DEAE.I Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.-Informationspapier, Karlsruhe 1/1975ff
- DEAE.N Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.-Nachrichtendienst, Karlsruhe 1978-
- DEE Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (< ZEvRU und MERU), Göttingen 45(1934)-49(1938); (> ERU)
- Diak. Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche (< Diakonia + Seelsorger), Mainz/Wien 1(1970)-
- Diakonie Diakonie. Theorien, Impulse, Erfahrungen, Stuttgart 1(1975)-
- Disk. Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung, Karlsruhe 1/1969ff
- Eh Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Rheinland/Saar/Westfalen), Sachsenheim-Hohenhaslach 1(1951)-
- EHS.R Europäische Hochschulschriften. Reihe 33. Religionspädagogik, Frankfurt a.M. / Bern / New York Bd. 1,1976ff
- ejj evangelische jugendinformation, Stuttgart 1(1951)-
- EIth Elementa Theologiae. Arbeiten zur Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. / Bern / New York Bd. 2,1983ff [Bd. 1 erschien später]
- eng. engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (Untertitel bis 1982: Anregungen, Informationen, Mitteilungen für katholische Schulen), Bonn 1976-
- entw. entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen, Stuttgart 1970-
- ERU Evangelischer Religionsunterricht (< DEE), Frankfurt a.M. 49(1938)-52(1941)
- ERuf Elternruf. Werkblatt für die Katholische Elternschaft Bayerns (< Elternweckruf), München 2/1964-2/1984; (> EuE)
- ErwB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift, Ratingen (ab 1959: Osnabrück; ab 1979: Düsseldorf) 1(1955)-
- ESchE Eltern-Schulen-Erzieher. Evangelischer Informationsdienst für Bildungsfragen (< Die Evangelische Elternschaft), Duisburg 1976-
- EU Evangelische Unterweisung, Dortmund 1(1946)-25(1970) (> ZRelPäd)
- EuE Eltern und Erziehung. Informationen der Katholischen Elternschaft Bayerns (< ERuf), München 3/1984-12/1987
- EvEB Evangelische Erwachsenenbildung, Zürich 1967-1986 (>apropos)
- EvErz Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Neue Folge der Zeitschriften: »Haus und Schule«, »Evangelische Erziehung«, ZEvRU, DEE, MERU), Frankfurt a.M. 1(1949)-

EvKK	Evangelische Kinderkirche. Zeitschrift für Mitarbeiter im Kindergottesdienst, Stuttgart 1(1925)-
fjr	forum jugendreligionen, Münster 1979ff
ForR	Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichts, Stuttgart 1975-
FPDR	Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion, Weinheim Bd. 1,1988ff
GLe	Glaube und Lernen. Zeitschrift für theologische Urteilsbildung, Göttingen 1(1986)-
GPäd	Gemeindepädagogik, Berlin/Gütersloh Bd. 1,1985ff
GSThR	Gießener Schriften zur Theologie und Religionspädagogik des Fachbereichs Religionswissenschaften der Justus-Liebig-Universität, Gießen Bd. 1,1982ff
HbKJ	Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Freiburg/Basel/Wien Bd. 1,1985ff
HBR	Handbücherei für den Religionsunterricht, Gütersloh Bd. 1,1965-21,1977
HbRE	Handbuch Religiöser Erziehung (2 Bde.; durchgehend paginiert), Düsseldorf 1987
HbRG	Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (2 Bde.; durchgehend paginiert), München 1986
HKiU	Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht, München Bd. 1,1949-12,1959
HPT(B)	Handbuch der Praktischen Theologie, Berlin (DDR) Bd. 1(1975)-Bd. 3(1978)
HPT(G)	Handbuch der Praktischen Theologie, Gütersloh Bd. 1(1981)ff
HRP	Handbuch der Religionspädagogik, Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1(1973)-3(1975)
ibw.j	ibw journal. Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen e.V., Paderborn 1(1963)-
imp.	impulse aus der Hauptabteilung Schule und Hochschule (< Schulinformationen), Köln 1978ff
inf.	informationen, Kassel 1969-1+2/1970 (>izru)
Inf.M.	Information. Mitteilungsblatt für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft in den Diözesen Fulda, Limburg und Mainz, Wiesbaden 1972-1986 (> WGERz)
Inf(B)	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin, Berlin (West) 1(1971)-
Inf(B).A	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Aktuell, Berlin (West) September/1983ff
Inf(B).S	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Studien, Berlin (West) 1987ff
Inf(E)	Informationen für Religionslehrer im Bistum Essen, Essen 1973-
Inf(L)	Informationen für Religionslehrer, Limburg 1980-
Inf(M)	Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. titel – tips – termine, München 1/1980ff
IRP.M	IRP(Institut für Religionspädagogik)-Mitteilungen, Freiburg 1(1971)-
IuV	Information und Verkündigung. Vierteljahresschrift für Religionspädagogik, Katechese und Schulseelsorge (< RpW), Düsseldorf 12(1972)-14(1974)
izru	informationen zum religions-unterricht(< inf.), Kassel 3+4/1970(> rh.izru)
izru.B	informationen zum religionsunterricht. Beilage zur Zeitschrift RELIGIO für Lehrer, Eltern und Erzieher, Fulda 2/1988-
JRP	Jahrbuch der Religionspädagogik 1(1984), Neukirchen-Vluyn 1985ff (Abkürzung abweichend von TRE)
JuK	Jugend und Kirche. Fachzeitschrift für Jugendarbeit und Jugendpastoral, Wien 1(1967/68)-
kageb	kageb erwachsenenbildung (Bulletin der KAGEB [Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein]), Zürich 1(1963/64)-

- KatBl Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit, München 1(1874)-70(1944); 71(1946)-
- KathB Katholische Bildung. Organ des Vereins Katholischer deutscher Lehrerinnen (< Katholische Frauenbildung), Paderborn 75(1974)-
- KatWb Katechetisches Wörterbuch, Freiburg/Basel/Wien 1961
- KatZs Katechetische Zeitschrift, Stuttgart u.a. 1(1898)-8(1907)H.10(> MERU)
- KEB NW KEB NordWest. Mitteilungsblatt für katholische Erwachsenenbildung. Information. Dokumentation. Diskussion, Hannover 1(1972)-16(1987); (ab 1988: Regionalbeilage in ErWB)
- KevSH Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime, Bielefeld 1(1960)-
- KGD.L Der Kindergottesdienst – Laß mich hören. Arbeitshilfen für Mitarbeiter im Kindergottesdienst (< Der Kindergottesdienst. Monatsschrift zur Förderung der gottesdienstlichen Pflege der Jugend, Bremen 1890-1924; Der Kindergottesdienst. Monatsschrift für die Kindergottesdienste in Deutschland, Bremen 1925-1938; Laß mich hören), Gütersloh/Bielefeld/Neukirchen-Vluyn 1982ff
- KiE Kieler Entwürfe für Schule und Kirche, Kiel 1/1984ff
- Kont. Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg, Augsburg 1982-
- ku ku-praxis für die Arbeit mit Konfirmanden, Gütersloh 1/1974ff
- KuS(Mst) Kirche und Schule. Mitteilungsblatt der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer, Schulseelsorger und Lehrer an katholischen Schulen(< 300 aktuell), Münster 8(1982)-
- LehB Der Lehrerbote. Zeitschrift der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft in Württemberg. Nachrichten für Freunde christlicher Erziehung, Freudenstadt 1(1949)-
- LexKJ Lexikon der kirchlichen Jugendarbeit, München/Düsseldorf 1986
- LKat Lebendige Katechese. Beihefte zu »Lebendige Seelsorge«, Würzburg 1(1979)-
- LOG Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Evangelischen Zentrum Rissen, Hamburg 1983-
- LSThR Landauer Schriften zur Theologie und Religionspädagogik, Landau Bd. 1, 1986ff
- MatBGK Materialheft GK. Bausteine für die Gemeindekatechese, München 1/1979-[seit 1/1988 Beiheft zu KatBl]
- MatBRU Materialheft RU. Bausteine für den Religionsunterricht (5.-10. Klasse). Beiheft zu den katechetischen Blättern, München 1/1988-
- MCVJM Mitarbeiterhilfe der Christlichen Vereine Junger Menschen (bis 1985: Männer). Zweimonatsschrift für evangelische Jugendarbeit, Wuppertal 1(1946)-
- MERU Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht(< KatZs), Göttingen 1(1908)-25(1932);(> DEE)
- MKRU Materialien, Medien, Modelle für Katechese und katholischen Religionsunterricht, Münster 1/1975ff
- MPädB Marchtaler Pädagogische Beiträge, Rottenburg a.N. 1(1978)-
- paed. Beiträge für Studenten und Junglehrer (Beilage zu »Christ und Bildung«), München 1973-
- PBl Pastoralblätter. Praktikum für Prediger und Seelsorger, Stuttgart u.a. 13(1871)-88(1945); 89(1949)-
- PBl(K) Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück, Köln 1(1949)-
- PIGEE Presse- und Informationsdienst des Gesamtverbands Evangelischer Erzieher in Bayern, Nürnberg 1/1973ff
- PrPI Protokolle aus dem Religionspädagogischen Institut Loccum, Loccum

- 1/1981ff
- PTh Pastoraltheologie. Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft(< WPKG), Göttingen 70(1981)-
- PThH Praktischtheologisches Handbuch, Hamburg 1970, ²1972
- PThI Pastoraltheologische Informationen, Passau 1(1981)-
- PWRP Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik, Wien/Freiburg/Basel 1973
- rabs Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Beiheft zu KatBl, München 1(1969)-
- rel. religio. Das ökumenische Magazin über Religion in Gesellschaft, Kirche und Kultur für Schulen, Kirchen, Sozialarbeit und Erziehung, ab H. 2/1988 mit der Beilage izru.B, Fuldatal 2(1988)- [bis 1987 mit dem Untertitel »Magazin für Religion in Kirche, Kultur und Gesellschaft; angehängt mit fortlaufender Seitenzahl als Gesamtausgabe: »Informationen zum Religionsunterricht«, Oldenburg i.O.]
- RelL Der Religionslehrer. Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Langen 1(1953)-31(1983)
- Rh Religion heute(< Rh.ZRelPäd), Menden (ab 2/1987: Frankfurt) 6/1984-
- rh.izru Informationen zum religionsunterricht(< izru), Hannover (ab 1972: Hannover/Zürich/Köln; ab 1978: Hannover) 2(3+4/1970)-13(1981); [mit Regionalausgabe Bremen 1970-1974 und Regionalausgabe Kurhessen Waldeck 1970-1974] (> Rh.ZRelPäd)
- Rh.ZRelPäd Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik(< rh.izru), Hannover 1982-5/1984(> Rh)
- rhs Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e.V., Düsseldorf 1(1958)-
- RKDN.II Religions- und Kulturgeschichte in Dokumentation und Nachdrucken. Abteilung II. Geschichte der Religionspraxis und Religionspädagogik, Köln/Wien Bd. 1, 1990ff
- RKGS Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht für Gehörlose und Schwerhörige. Ein Informationsdienst, Hamburg 1/1976-
- RL Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich/Köln 1(1972)-
- RP.TP Religionsunterricht – Theorie und Praxis(< UuV), Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 20, 1972-33, 1976
- RPA(A) Religionspädagogische Arbeitshilfen, Aachen 1/1973ff
- RPA(Mst) Religionspädagogische Arbeitshilfen, Münster 1/1972ff
- RpB Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten, Kaarst 1/1978ff
- RpBl Religionspädagogische Blätter, Speyer 1972-1980(> RpH)
- Rph Religionspädagogik heute, Frankfurt a.M. (ab 1980: Aachen) Bd. 1, 1979ff
- RpH Religionspädagogische Hefte (< RpBl), Speyer 1981-
- RpP(L) Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik, Landshut 1(1977)-
- RpP(S/M) Religionspädagogische Praxis, Stuttgart/München Bd. 1, 1971-20, 1977 (20,²1981)
- RpPe Religionspädagogische Perspektiven, Essen Bd. 1, 1984ff
- RpW Religionspädagogische Werkbriefe. Handreichungen für den katholischen Lehrer, Düsseldorf 3/1962-2/1971(> IuV)
- RRU.N Regensburger RU Notizen. Informationen zum Religionsunterricht, Regensburg 1(1982)-
- ru Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, München 1(1971)-
- ru int ru intern. Korrespondenz für evangelische Religionslehrer in Westfalen und Lippe, Bielefeld 1(1972)-
- RUh Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernats Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz, Mainz 1973-

SchH	Schönberger Hefte, Frankfurt a.M. 1(1971)-
SchK	Schulkorrespondenz, Bonn 1(1954)-
SchR	Schulfach Religion, Wien 1(1982)-
SInf	Schulinformationen, Aachen 1/1973-38/1986
SInf(P)	Schulinformationen Paderborn, Lippstadt (ab 1988: Paderborn) 1(1971)-
Sk	Senfkorn. Handbuch für den Katholischen Religionsunterricht, Klassen 5-10, Bd. I/1-IV/3, Stuttgart 1985-1988
SPTTh	Studien zur Praktischen Theologie, Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1, 1963ff
StudT	Studientexte. Zeitschrift für Konzeption und Geschichte evangelischer Jugendarbeit, Stuttgart 1988-
SuE	Schule und Evangelium. Monatsschrift für Religionsunterricht und Schule (< VER), Stuttgart 1[11](1926/27)-13[23](1938/39);(> UuG)
SuE(Mst)	Schule und Erziehung, Münster 5/1970
SuK(H)	Schule und Kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen, Wiesbaden 1(1964)-
SuK(R)	Schule und Kirche. Informationsdienst der Evangelischen Kirche im Rheinland zu Bildungs- und Erziehungsfragen, Düsseldorf 1971-
SuM	Schule und Mission. Hilfen für Religionsunterricht, Katechese und Predigt [Untertitel bis 1983: Missionspädagogische Zeitschrift für Priester, Lehrer und Katecheten] (< Heilige Kindheit), Aachen 1959-
SzRP	Schriften zur Religionspädagogik, Düsseldorf 1, 1982ff.
ThPQ	Theologisch-praktische Quartalzeitschrift, Linz 1(1848)-94(1941); 95(1947)-
ThPr	Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Hamburg (ab 1976: Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz) 1(1966)-15(1980); (> ThPTh-ThPr)
ThPr.S	Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Hamburg 1(1966)-15(1980), Sonderheft
ThPTh-ThPr	Themen der Praktischen Theologie – Theologia Practica (< ThPr), München 16(1981)-
TPSP	Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift (< Die christliche Kleinkinderschule 1870ff; Kleinkinderschulbote 1892ff; Die Christliche Kleinkinderpflege 1896ff; Evangelische Kinderpflege 1950ff), Witten (ab 1974: Bielefeld) 80(1972)-
TrKi	Treffpunkt Kindergarten. Beiträge für Einrichtungen der Frühpädagogik (Beilage zu CuB), München 1(1982)-
UuG	Unterweisung und Glaube (< SuE), Stuttgart 14(1939/40)-15(1940/41)
UuV	Unterweisen und Verkünden, Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1, 1968-72, 1972(> RP.TP)
VER	Verband evangelischer Religionslehrerinnen. Mitteilungsblatt, Elberfeld 1917-1925/26(> SuE)
W+W	Was und Wie? Arbeitshilfen zur religiösen Erziehung der 3 bis 7jährigen, Gütersloh 1(1972)-
WbRU	Wörterbuch zum Religionsunterricht. Für alle Schularten und Schulstufen (Herder-Bücherei 9042), Freiburg 1976
WdK	Welt des Kindes. Zeitschrift für Kleinkindpädagogik und außerschulische Erziehung (< Kinderheim), Bonn (ab 1918: München) 1(1916)-23(1940); 24(1946)-
WdL	Wege des Lernens, Neukirchen-Vluyn Bd. 1/1983ff
WGERz	Wissenschaft – Glaube – Erziehung. Informationen für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft in den Diözesen Fulda, Limburg und Mainz (< Inf.M), Wiesbaden 1986
Wort	Das Wort. Wiener Blätter für Evangelische Unterweisung, Wien 1982-
WPKG	Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft(< PTh), Göttingen 59(1970)-69(1980);(> PTh)

- zB Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche, Saterland (ab 1984: Wankendorf) 1(1976)-
- ZEVRU Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen, Berlin 1(1890)-44(1933); (> DEE)
- ZKRU Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen (< Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten), Düsseldorf 1(1924)-13(1936[?])
- Zor Zur Orientierung. Zeitschrift für Mitarbeiter in der Behindertenhilfe (< Zur Fortbildung, Stuttgart 1967-1976), Bad Oeynhausen 1(1977)-
- ZRelPäd Zeitschrift für Religionspädagogik (< EU), Dortmund (ab 1981: Dortmund/Hannover) 25(1970)-31(1976); 1977-1981; (> Rh.ZRelPäd)

