

Situativer Ansatz und überlieferter Glaube

Thesen zu Grundfragen des Religionsunterrichts heute

Von Georg Baudler

Als die Religionspädagogik vor etwa einem halben Jahrzehnt einsah, daß die kerygmatische Konzeption des Religionsunterrichts in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft nur einen sehr kleinen Teil der Kinder und Jugendlichen wirklich erreichen und bleibend prägen konnte, während der große Rest der Schüler am Ende der Schulausbildung zusammen mit der Schulmappe auch den in vielen Religionsstunden übermittelten Glauben in die Ecke stellte, erfolgte die sogenannte »curriculare Wende« des Religionsunterrichts: nicht mehr das »Kerygma«, die zu überliefernde Botschaft des Glaubens, habe im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen, sondern die Lebenssituation des Schülers; von dieser her sei zu bestimmen, welche Qualifikationen der Schüler besitzen müsse, um sein Leben sinnvoll bewältigen zu können; Religionsunterricht sei wie jeder andere Unterricht dadurch als schulischer Unterricht zu legitimieren, daß er solche Qualifikationen vermittele¹. Gegenwärtig beginnt man einzusehen, daß die Überbetonung dieses situativen Ansatzes zu unüberwindlichen Abgrenzungsschwierigkeiten des Religionsunterrichts gegenüber benachbarten Fächern wie Deutsch oder Sozialkunde führt, und man besinnt sich wieder stärker auf die Funktion der in den christlichen Kirchen überlieferten Glaubensinhalte für diesen Unterricht².

Soll diese Besinnung wirklich als Fortschritt und nicht als Rückschritt erfolgen, dann darf sie sich nicht darauf beschränken, danach zu fragen, in welcher Art und Weise, mit Hilfe welcher Methoden, die Inhalte der Glaubensüberlieferung in den Religionsunterricht eingebracht werden können³; vielmehr geht es darum, die *grundsätzliche Funktion* der Überlieferung für den religiösen Lernprozeß unter den Bedingungen einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft zu bestimmen und dabei zu bedenken, daß möglicherweise diese Inhalte stärker zur Geltung kommen können, wenn sie in unterrichtliche Handlungsprozesse *übersetzt* werden, anstatt sie vorwiegend in sachhaften begrifflichen Aussagen, das heißt als Lerngegenstand, zu entfalten.

¹ Vgl. G. Stachel, Curriculum und Religionsunterricht. Zürich/Einsiedeln/Köln 1971.

² Das Thema der Katechetiker-Tagung 1975 in Straßburg war Bibeldidaktik (wichtige Vorträge dazu sind abgedruckt in: »Katechetische Blätter«, Heft 3 (1976), S. 146 ff. und S. 155 ff.); bei der für dieses Jahr im Herbst geplanten Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) geht es um »Inhalte religiöser Lernprozesse«.

³ Vgl. dazu G. Baudler, »Rückkehr« zur Bibel im Religionsunterricht? Überlegungen zur Didaktik eines erfahrungs- und problemorientierten Bibelunterrichts – das »Bibeldidaktische Viereck«. In: »Katechetische Blätter«, Heft 6 (1975), S. 331–352.

Andernfalls besteht die Gefahr, daß die Diskussion wieder in den unfruchtbaren Streit der späten sechziger Jahre zurückfällt, wo man fragte, ob die Inhalte der Glaubensüberlieferung als »Information« oder als »Verkündigung« zu vermitteln seien⁴. Dieser Alternative gegenüber ist zu bedenken, daß es schon biblisch neben dem Begriff des »Kerygmas« den der »Martyria« gibt⁵, der ursprünglich »Zeugenschaft« bedeutet, das heißt Wort dessen, der – etwa vor Gericht – für etwas oder für jemanden spricht und dessen Standpunkt vertritt. In diesem »Zeugnis« wird jedoch das zu Bezeugende nicht in voller Inhaltlichkeit entfaltet, sondern in einem Symbol, einer situationsbezogenen Geste und deren Interpretation, gegenwärtig gesetzt. Dabei geht es darum, daß diese vom überlieferten Glauben geprägte Handlung und ihre Interpretation das Ganze des Glaubens möglichst genau auf die Situation hin aussagt, von der das Zeugnis gefordert wird. In der Zeit der römischen Christenverfolgungen konnte diese Geste zum Beispiel allein darin bestehen, das vom Staat geforderte Opfer für den römischen Kaiser zu verweigern; darin kam situationsbezogen das Ganze des christlichen Glaubens zum Ausdruck: daß der gekreuzigte Jesus und nicht der regierende römische Kaiser der »Messias« der Christen, der rettende Orientierungspunkt ihres Lebens, ist.

Einerseits ist diese »Martyria« gegenüber dem »Kerygma« härter, objektiver; sie ist ja Bekundung nach außen, Bekundung in einer Öffentlichkeit, die dem christlichen Glauben gegenüber gleichgültig oder gar feindlich eingestellt ist – ein Religionsunterricht, der sich von diesem Begriff her konzipiert, vermeidet schon im Grundansatz ein Mißverständnis der Schulklasse als christlicher Gemeinde –, sie hat ein starkes kognitives Element (die lateinische Übersetzung von »Martyria« ist »argumentum«), bedeutet Argumentation, Darlegung, Auseinandersetzung. Andererseits bringt der Begriff gegenüber der religiösen Information das Moment des Bekenntnisses und der Eindeutigkeit des Vorverständnisses zum Ausdruck.

Von diesen Überlegungen her ergeben sich folgende Thesen für die Gestaltung des Religionsunterrichts heute und für die Bedeutung, die Lernprozesse der im Religionsunterricht angestrebten Art für die Kirche als Ganze in unserer weltanschaulich pluralen Gesellschaft haben:

1. *Die Schulklasse ist keine christliche Gemeinde*; Ziel eines religiösen Lernprozesses in einer solchen Gruppe, in der sich die weltanschauliche Pluralität der heutigen Gesellschaft widerspiegelt, ist deshalb nicht unmittelbar der im

⁴ Vgl. H. Halbfas, Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach«. In: ders., Aufklärung und Widerstand, Beiträge zur Reform des RU und der Kirche. Stuttgart/Düsseldorf 1971, S. 50–58. (Dieser Aufsatz geht zurück auf einen schon vor längerer Zeit im WDR ausgestrahlten Vortrag »Religionsunterricht als Information und Aufklärung«.)

⁵ Auf diesen möglichen religionspädagogischen Ansatz machte ich schon vor vielen Jahren aufmerksam in dem Beitrag: G. Baudler, Atheisten im Religionsunterricht? Überlegungen zum Problem eines obligatorischen Religionsunterrichts in der pluralistischen Gesellschaft. In: »Katechetische Blätter«, Heft 11 (1967), S. 661–667.

gemeinschaftlichen Tun sich ausdrückende christliche Glaube, sondern die »Sensibilisierung für das, was hinter dem vordergründig Feststellbaren und Handhabbaren liegt und das für den Menschen und seine Welt sinngebend ist, und die Anleitung zu gemäßen Ausdrucksformen für die Beziehung des Menschen zum sinngebenden Grund seines Daseins.«⁶

Dieser Gesichtspunkt wendet sich ursprünglich gegen die Konzeption der religiösen Erziehung als einer kerygmatisch-katechetischen Unterweisung. Wenn diese Konzeption zumindest in der Theorie heute auch kaum mehr vertreten wird, so sind doch häufig im konkreten Religionsunterricht, aber auch noch in manchen Lehrplanentwürfen und Theoriebeiträgen, mehr oder weniger unreflektierte Restbestände dieser Konzeption zu finden; diese können den religiösen Lernprozeß in einer weltanschaulich-pluralen Gruppe sehr stark blockieren. Solche kerygmatischen Blockierungen sehe ich überall dort am Werk, wo die allgemein unbestrittene Ausgangssituation des Lernprozesses, nämlich die weltanschaulich-plurale Gruppe⁷, in der Organisation und im Fortgang des Lernprozesses entweder nicht genügend ernst genommen wird oder eine Zielsetzung vorherrscht, die aus der pluralen Gruppe am Ende doch eine Art gläubiger Gemeinde zu machen sucht, ohne vorher die »Existenzbedingungen« der Gruppe zu ändern. (Zum Beispiel die Freiwilligkeit des Zusammenschlusses, die in einer Schulklasse trotz Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht niemals existentiell zum Tragen kommen kann; hier wird die plurale Ausgangssituation vom Lehrer überspielt.)

Nicht ernst genommen wird die plurale, nicht-gemeindliche Struktur der Lerngruppe, wo wichtige Elemente der christlichen Tradition in einer Weise in den Lernprozeß eingebracht werden, daß zu ihrem Verständnis ein ansatzhafter Glaube oder zumindest eine gewisse Offenheit für den Glauben vorausgesetzt ist. Die in den Paulus-Briefen enthaltenen Christus-Hymnen, in denen sich häufig eine bekenntnishafte »Deszendenz-Christologie«⁸ ausdrückt, kann ich zwar mit meinen Schülern struktural analysieren, ich kann mit ihnen darüber rätseln, was die Menschen, die diese Hymnen gedichtet haben, bewegt haben mag, kann von daher vielleicht auch eine Umdichtung und Neudichtung dieser Hymnen versuchen und dabei eventuell Elemente aus der Gegenwartserfahrung der Schüler mit einbeziehen⁹, aber ich kann nicht ein Derivat aus diesen Hymnen, ein zu einer Art »Kurz-

⁶ So definiert A. Exeler die Aufgabe religiöser Erziehung in einer säkularisierten Gesellschaft, ders., Religiöse Erziehung in einer säkularisierten Gesellschaft. In: »Katechetische Blätter«, Heft 12 (1973), S. 717.

⁷ Vgl. den Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« vom 22. 11. 1974, Kap. 1, die Situationsbeschreibung, dabei bes. Pkt. 1. 4. »Religionsunterricht – Gemeindekatechese«.

⁸ Vgl. K. Rahner, Die zwei Grundtypen der Christologie. In: Schriften zur Theologie, Bd. X. Zürich/Einsiedeln/Köln 1972, S. 227–238.

⁹ Diese Art des Umgehens mit Bibeltexten wird gegenwärtig in der Religionspädagogik unter dem Stichwort »Transformation biblischer Texte« verhandelt. Vgl. A. Stock, Umgang mit theologischen Texten. Zürich/Einsiedeln/Köln 1974, bes. S. 68–72.

formel des Glaubens« geronnenes Bekenntnis (etwa: »Jesus ist wahrer Gott«, oder »Gott ist Mensch geworden«) der Gruppe vorsetzen und erläutern wollen¹⁰. Das wäre ein Konglomerat aus kerygmatischer Unterweisung und religiöser Information, das die Fehler beider Konzeptionen potenziert in sich enthält¹¹. Bekenntnisformeln dieser Art – dazu gehören auch die heutigen Bemühungen um sog. »Kurzformeln des Glaubens« – haben ihren Ort in der Gemeinde, nicht in der pluralen Öffentlichkeit¹². Ein kerygmatisch-inhaltliches (nicht: »martyrial«-zeichenhaftes!) Bekenntnis in einer Situation zu geben, in der es nicht konstitutiv von der Gesamtgruppe mitgetragen wird und in der es erst nach langatmigen Erklärungen (und auch dann allenfalls kognitiv) verstanden werden kann, bedeutet eine Verletzung der Arkandisziplin gegenüber der christlichen Tradition und heißt »Perlen vor die Säue werfen«¹³.

Überspielt wird die nicht-gemeindliche, plurale Struktur einer Lerngruppe, wo der Lernprozeß zwar im Ansatz die plurale Struktur ernst nimmt, dann aber die »Sensibilisierung für das, was hinter dem vordergründig Feststellbaren und Handhabbaren liegt und für den Menschen sinngenebend ist«¹⁴ in einer Art und Weise anstrebt, daß dadurch die Pluralität oberflächlich ausgeglichen und die Gruppe in einem kontinuierlich fortschreitenden Lernprozeß zu einem gemeinsamen Glaubensvollzug geführt wird. Zwar bin ich mit A. Exeler der Meinung, daß die bloße »Sensibilisierung« für den sinn-

¹⁰ Vgl. R. Bleistein, *Kurzformel des Glaubens. Prinzip einer modernen Religionspädagogik, Grundlegung (Bd. I) und Texte (Bd. II)*, Würzburg 1971; dazu G. Baudler, *Glaube aufgrund von Erfahrung? Zu Kriterien und Möglichkeiten des Umgangs mit Kurzformeln des Glaubens aus praktisch-theologischer Sicht*. In: G. Baudler/W. Beinert/A. Kretzer. In: *Den Glauben bekennen. Formel oder Leben?* Freiburg/Basel/Wien 1975, S. 117 ff.

¹¹ Ein wenig in diese Richtung gehen auch noch einzelne Formulierungen im »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht« für die Sekundarstufe I; vgl. z. B. »Grundlegung«, München (DKV) 1973, S. 30 Formulierungen wie: »Glaubensaussagen der Kirche kennenlernen; die unterschiedliche Bedeutsamkeit der Glaubensinhalte aufzeigen; das apostolische Glaubensbekenntnis verstehen und erklären«.

¹² Vgl. G. Baudler, *Glaube aufgrund von Erfahrung? Zu Kriterien und Möglichkeiten des Umgangs mit Kurzformeln des Glaubens aus praktisch-theologischer Sicht*, a. a. O., S. 96–105.

¹³ Vgl. H. Spaemann, *Lauter Utopien?* In: »Christ in der Gegenwart«, Nr. 13 vom 31. 3. 1974, Artikeldienst, S. 1: »Die Kirche sündigt seit Jahrzehnten zunehmend und mit immer schlimmeren, wenn auch jetzt noch unterschwelligem Folgen durch die beharrliche Nichtbeachtung der Weisung Jesu: »Gebt das Heilige nicht den Hunden, und werft die Perlen nicht vor die Schweine!« (Mt 7, 6). In einer Zeit und Welt des Neuheidentums wäre eine neue Form von Arkandisziplin längst gefordert. – Wie das Verständnis etwa einer Bachschen Fuge nicht nur den Sinn für Musik, sondern dazu noch die intensive Schulung dieses Sinnes voraussetzt, so sind die Geheimnisse des Gottesreiches nur dem Glauben und jeweils bestimmten Glaubensstufen zugänglich ... Heute setzen wir in den Schulen, aber auch in den Massenmedien, den Glauben mancherorts noch genauso voraus, wie es in einer von christlichen Grundsätzen bestimmten Zeit und Welt berechtigt sein mochte – obwohl jeder Religionslehrer bezeugen kann, daß eine größere Zahl von Schülern nicht mehr die geringste Bereitschaft für die Welt der Offenbarung mitbringt ...«

¹⁴ Vgl. die in Anm. 7 zitierte Exelersche Definition von religiöser Erziehung in der säkularisierten Gesellschaft.

gebenden Grund des Daseins als Ziel der religiösen Erziehung auch in der weltanschaulich-pluralen Gesellschaft nicht genügt, diese vielmehr auch dazu befähigen muß, die Beziehung, die der Lernende zum Daseinsgrund findet, in entsprechender Weise *auszudrücken*. Aber der religiöse Lernprozeß ist nur dann »offen«¹⁵, das heißt entsprechend der pluralen Ausgangssituation gestaltet, wenn sich in ihm diese plurale Struktur durchhält und auch noch in der *Endsituation*, dann vielleicht sogar verschärft, weil stärker konturiert, zum Ausdruck kommt. Denn wenn die »Sensibilisierung« für den Daseinsgrund wirklich »offen«, in freilassender Weise, geschieht, dann ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit anzunehmen, daß sich dieser Daseinsgrund den einzelnen Mitgliedern der Lerngruppe (entsprechend den verschiedenartigen Vorprägungen und Verstehensvoraussetzungen) in unterschiedlicher Weise erschließen wird: den einen als dunkle, beunruhigende Frage, den anderen als ein Protest herausforderndes Schweigen, wieder anderen als großes Geheimnis, dessen sich das Kind oder der Erwachsene in träumerischem Staunen inne wird, und einigen als personaler Daseinsgrund, dem man vertrauen kann. Das aber bedeutet, daß entsprechend dieser verschiedenartigen Beziehung auch der *Ausdruck* dieser Beziehung, zu dem der Lernprozeß befähigen soll, verschieden sein muß: für den einen bedeutet Schulung des Ausdrucks der Beziehung zum Daseinsgrund Anleitung und Hilfe zum Suchen und Fragen, für den anderen Hilfestellung in der Formulierung eines aus Gewissensverantwortung erfolgenden Protestes, für den einen Hilfe zur Meditation, für den anderen Anleitung zum persönlichen Gebet. Das bedeutet keineswegs, daß der Lehrer seinen Schülern eine Art Einzelunterricht geben muß (auch wenn eine gelegentliche Aufteilung der Arbeitsgruppe nach solchen »religiösen« Gesichtspunkten durchaus angebracht erscheint), vielmehr kann ein und derselbe Lernprozeß sowohl eine Hilfestellung zum Fragen und Suchen als auch zum Protestieren, zum Meditieren wie zum christlichen Beten sein: das Kind, dem in der Erfahrung seines Pulsschlags und dem darauffolgenden Einblick in außerchristliche und christliche Schöpfungserzählungen die Endlichkeit und das Umgriffensein seines Daseins durch eine transzendente Macht aufgeht¹⁶, kann sich dadurch zum Fragen und Suchen, zum Protest, zur Meditation oder zum Beten eines Schöpfungspsalms herausgefordert sehen. Jede dieser Haltungen – auch der Protest¹⁷ – ist ein von der

¹⁵ Vgl. die Synodenvorlage »Der Religionsunterricht an der Schule«, a. a. O., bes. den Abschnitt 2, 4. 4.: »Weil Evangelium Befreiung bedeutet, darf trotz des dringenden Ernstes der Botschaft die unterrichtliche Vermittlung nichts von Manipulation an sich haben«.

¹⁶ Vgl. das bei G. Baudler, *Der Religionsunterricht als curricular strukturierter, offener Sprach- und Denkprozeß*, In: ders. (Hrsg.), *Religionsunterricht im Primarbereich*. Zürich/Einsiedeln/Köln 1973, S. 17–20, erläuterte Unterrichtsbeispiel.

¹⁷ Wie große Gestalten aus der biblischen Tradition (z. B. Hiob) zeigen, ist der Protest gegen das Schweigen und Sichabwenden des sinngebenden Grundes menschlichen Daseins durchaus als christliche Haltung zu verstehen; vgl. von religionspädagogischer Seite: W.

christlichen Tradition her möglicher Ausdruck der Beziehung des Menschen zum Daseinsgrund und muß vom Lehrer, wo er auftaucht, verständnisvoll aufgegriffen und auf je seine Art gefördert werden. Wo am Ende einer Lernreihe die *gesamte* ursprünglich plurale Lerngruppe geschlossen fragt und sucht oder geschlossen protestiert oder geschlossen meditiert oder geschlossen betet, »riecht« der Lernprozeß nach Bevormundung und Manipulation; er ebnet ein, statt durch stärkere Konturierung eine sinnvolle, zu Toleranz und Mündigkeit führende Interaktion im Religionsunterricht zu ermöglichen.

2. *Basis auch des nicht-gemeindlichen, auf plurale Öffentlichkeit hin angelegten religiösen Lernprozesses ist die christliche Glaubensüberlieferung, als deren Anwalt sich der Organisator und Anreger des Lernprozesses versteht.*

Diese These wendet sich ursprünglich gegen die Konzeption, die religiöse Erziehung in der weltanschaulich-pluralen Gesellschaft als »religiöse Information« verstehen will. Zwar wiesen viele Vertreter dieser Konzeption schon ziemlich zu Anfang ein Verständnis ihres Ansatzes zurück, das Information »neutral« verstehen wollte und Religionsunterricht in diesem Ansatz zu einem neutralen Religionskundeunterricht umfunktioniert sah. Religiöse Information könne und müsse »engagiert« sein, sagte man. Heute wird die Konzeption der »religiösen Information« zwar kaum mehr irgendwo ausdrücklich vertreten, aber ihr Grundansatz, gegen den sich meine These richtet, hielt sich meiner Ansicht nach durch im Streit um den in der Religionspädagogik zu verwendenden Religionsbegriff. Denn obwohl heute weitaus die meisten Religionspädagogen mit einem Religionsbegriff arbeiten, der in Anlehnung an Paul Tillich Religion als Beziehung des Menschen zu dem umgreifenden und den Menschen »unbedingt angehenden« Daseinsgrund versteht¹⁸, wird dieser so gefaßte Religionsbegriff doch in verschiedener Absicht und Zielrichtung verwendet.

Es gibt eine nicht unbedeutende Gruppe von Religionspädagogen¹⁹, die den Akzent auf die existential-ontologische Perspektive des Tillich'schen Religionsbegriffs legen und von daher Religiosität als anthropologische Grundkategorie verstehen, deren Erschließung unabhängig von einer bestimmten religiösen Tradition (etwa der christlichen) möglich und notwendig ist, ja von deren Erschlossenheit aus erst das Verständnis einer konkreten Religion und ihre Tradition als möglich erscheint. Diese Religionspädagogen gehen

Wössmann, Protestieren – Nachdenken – Meditieren – Beten, Texte, Kommentare, Unterrichtsentwürfe. München 1970.

¹⁸ Vgl. die oben Anm. 7 zitierte Exelersche Definition von religiöser Erziehung in der säkularisierten Gesellschaft sowie die Erörterungen zum Religionsbegriff im »Handbuch der Religionspädagogik«, hrsg. von E. Feifel/R. Leuenberger/G. Stachel/K. Wegenast, Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln, bes. den Beitrag von E. Feifel in Bd. 1, 1973, S. 34–48: »Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff«.

¹⁹ Zu ihnen zählt neben H. Halbfas unter anderem die Gruppe um S. Vierzig (vgl. z. B. Heinemann/Stachel/Vierzig, Lernziel und Religionsunterricht. Zürich/Einsiedeln/Köln 1970, bes. S. 18–23).

davon aus, daß es einen »objektiven«, durch keine geschichtliche religiöse Tradition vermittelten Zugang zur Erschließung des menschlichen Daseinsgrundes gibt und zielen in den von ihnen entworfenen Lernprozessen eine solche Erschließung an, um dann von ihr aus die verschiedenen geschichtlichen religiösen Traditionen kritisch sichten und beurteilen zu können²⁰. Der Lehrer, so sagen sie, müsse im religionspädagogischen Lernprozeß in der weltanschaulich pluralen Lerngruppe wenigstens zeitweilig von der konkreten religiösen Überlieferung, in der er selber als Glaubender steht, absehen, um sich voraussetzungslos und ehrlich auf den anders denkenden Menschen einlassen zu können. Am weitesten in diese Richtung geht Hubertus Halbfas, wenn er nicht mehr die Theologie als die herkömmliche Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts betrachtet, sondern diese durch eine allgemeine Religionswissenschaft (neuer Art) ersetzt sehen will, wobei sich die Religionspädagogik (im Unterschied zur »Katechetik«) als das vermittelnde Bindeglied zwischen Religionsunterricht und Religionswissenschaft versteht.

Dem gegenüber steht eine Gruppe von Religionspädagogen, die den Tillichschen Religionsbegriff so verwenden, daß dabei der Akzent auf die bei Tillich ebenfalls vorhandene *theologische* Dimension zu liegen kommt²¹. Diese Gruppe geht davon aus, daß es eine voraussetzungslose, von geschichtlicher Tradition unabhängige, rein anthropologische Religiosität nicht gibt. Kaspar Hauser und andere sogenannte »wilde Kinder«, die ohne menschliche Beziehungen aufwuchsen, was sich am deutlichsten im Fehlen der Sprache ausdrückt, haben auch ihre (sicher vorhandene) Beziehung zum Daseinsgrund nicht in menschlicher (das heißt sprachlicher oder vor-sprachlicher) Weise realisiert und sind in diesem Sinne nicht religiös. Solange sie losgelöst von menschlichen Beziehungen und abgetrennt von einer menschlichen Sprache leben (in der sich nicht nur stets religiöse Überlieferung ausprägt, die vielmehr durch ihren Charakter vorbewußt die Haltung des Menschen gegenüber dem Daseinsgrund bestimmt), haben sie kein »Organ« für das, was den Menschen unbedingt angeht. Wenn einer dieses »Organ« besitzt, dann ist es geweckt durch die Beziehung und die Korrespondenz zu anderen Menschen, eine Korrespondenz, die selbst wiederum niemals im luftleren Raum stehen kann, sondern immer schon geprägt ist durch eine bestimmte geschichtlich vermittelte Art zu leben und dem anderen zu begegnen, also notwendig in Tradition eingebettet ist. Was die verschiedenen geschichtlichen Traditionen kennzeich-

²⁰ Vgl. z. B. das von Vierzig entworfene Globalziel des Religionsunterrichts: »Globalziel des Religionsunterrichts ist die Fähigkeit, die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidungs- und Konfliktsituationen zu stellen und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten religiöser und weltanschaulicher Traditionen, vornehmlich der biblischen Botschaft, zu einer eigenen Antwort zu kommen«, in: Heinemann/Stachel/Vierzig, Lernziel und Religionsunterricht, a. a. O., S. 61.

²¹ Vgl. G. Tillich, Die verlorene Dimension. Hamburg 1962, S. 56–71, sowie das verschiedentlich von Tillich zur Geltung gebrachte »prophetische Prinzip«.

net, ist gerade die je spezifische Art und Weise der Beziehung des Menschen zum Daseinsgrund, die sich in den verschiedenen Lebensäußerungen konkret ausdrückt.

Religion sowohl als auch Religiosität ist deshalb immer notwendig eingebettet in Überlieferung. Für die Unterrichtspraxis heißt das, daß sich der Lehrer im religionspädagogischen Lernprozeß niemals voraussetzungslos auf den anders denkenden Menschen einlassen kann. Er kann nur dann ein wirksamer »Katalysator« im Lernprozeß sein, der zur Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Daseinsgrund anregt, wenn er nicht in einem grundsätzlich gebrochenen, sondern einem kritisch-konstruktiven Verhältnis zu der Tradition steht, aus der er kommt oder in der er lebt, und wenn er bereit und fähig ist, diese Tradition im religionspädagogischen Lernprozeß zur Geltung zu bringen (und zwar schon in dessen Struktur). Sobald er zugunsten einer vermeintlichen Voraussetzungslosigkeit und Vorurteilslosigkeit von dieser seiner Tradition absieht, ist der Lernprozeß in der Gefahr, in ein unverbindliches und dadurch letztlich auch unwirksames Reden und Tun abzugleiten.

Das bedeutet jedoch nicht, daß die satzhaft und begrifflich faßbaren Inhalte dieser Tradition die ausschließlichen oder auch nur die zentralen »Gegenstände« des religionspädagogischen Lernprozesses in der weltanschaulich pluralen Lerngruppe bilden müßten. Im Gegenteil: je konstruktiver und überzeugender die Tradition durch den Unterrichtsstil des Lehrers und durch die innere Struktur der von ihm entworfenen Lernprozesse zur Geltung gebracht wird – was durchaus ohne eine ins einzelne gehende satzhafte und begriffliche Entfaltung möglich ist –, desto mehr können der Mensch und seine Fragen, freilich immer wieder auch gespiegelt in der Tradition und schärfer konturiert durch einen freien und kreativen Umgang mit ihr, das eigentliche Anliegen des Lernprozesses sein. Tradition wird ja in dem Maße museal und wirkungslos, als sie vergegenständlicht und nur mehr um ihrer selbst willen weitergegeben wird, statt je unmittelbar der Menschwerdung des Menschen, seiner Sinnorientierung im konkreten Leben, zu dienen. In der weltanschaulich-pluralen Lerngruppe muß die religiöse Tradition als hermeneutische Basis des Lernprozesses wirken und bleibt dadurch lebendig. Darum ist nicht eine irgendwie geartete allgemeine Religionswissenschaft, sondern die Theologie die entsprechende Bezugswissenschaft auch für den heutigen Religionsunterricht.

3. In der weltanschaulich-pluralen Gesellschaft ist nach Ausgangspunkt, Struktur und Ziel zu unterscheiden zwischen dem gemeindlichen und dem nicht-gemeindlichen, auf Öffentlichkeit hin angelegten religiösen Lernprozeß.

Das Anliegen dieser These wird in der gegenwärtigen Religionspädagogik verhandelt unter dem Thema »Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese«. Der Synodenbeschluß zum Reli-

gionsunterricht an der Schule geht von dieser Unterscheidung aus und baut auf ihr auf²². Eine eigene Synodenkommission hat Vorschläge um Neuaufbau einer gemeindlichen Katechese in der Bundesrepublik Deutschland ausgearbeitet²³. Die Unterscheidung ist also mehr oder weniger »kirchenamtlich« geworden, was freilich keineswegs heißt, daß sie in ihrer Art und Bedeutung überall gleichermaßen gesehen und verstanden wird²⁴. Vom hier entfalteten Ansatz her ergibt sich die Unterscheidung aus der Einsicht, daß das Kerygma (biblisch verstanden als »Weissagung«, als »Zungenreden«, das von vernünftiger Auslegung begleitet ist, als »Belehrung«, »Lobpreis« und »Offenbarung«) dem Aufbau der Gemeinde dient (vgl. 1 Kor 14, 4. 5. 12. 26 u. ö.). Es ist auf die versammelte Gemeinde oder den glaubenswilligen Einzelnen hin gesagt und setzt das ausgesagte Heil in der Situation gegenwärtig²⁵. So findet es seinen Wesensvollzug im sakramentalen Wort. In dieser jeweils neuen Gegenwärtigsetzung des Heils – in dem Frieden, in der Tröstung, in dem Leben, wie sie von der Situation ausstrahlen, in der das Wort vom lebenden Gekreuzigten einen »Sitz im Leben«, einen sinnvollen Lebenskontext findet – liegt die spezifische Eigenart des Kerygmas, Gemeinde zu stiften und zu festigen. Es kann nicht gesagt werden ohne diese Absicht und dieses Ziel. Aus diesem Grunde taugt es auch in einer veränderten und abgeschwächten Form (vielleicht ein bißchen mit »religiöser Information« vermischt) nicht für eine Lerngruppe, die ihren »Existenzbedingungen« nach, das heißt von der Art her, wie sie zustande kommt und sich organisiert, weltanschaulich-plural ist und bleiben will. Vor Gericht und in der pluralen Öffentlichkeit ist der Ort für die »Martyria«, nicht für das Kerygma.

Darin besteht die Not gegenwärtigen kirchlichen Sprechens, daß infolge des Säkularisierungsprozesses, wie immer man diesen näherhin versteht²⁶, die Öffentlichkeit (auch wie sie in den sonntäglichen Gottesdiensten in großen Gotteshäusern immer noch besteht) aufgehört hat, ein wenn auch vielleicht »ungelegener«, so doch grundsätzlich *möglicher Ort für das Kerygma* zu sein. Immer noch sagt man das Kerygma, wo eigentlich die »Martyria« ihren Platz hätte, und vergißt darüber, dem Kerygma einen neuen Ort zu suchen und auszuweisen. Diesem Ziel soll der Neuaufbau einer Gemeindegatechese in der Bundesrepublik Deutschland dienen. Die kleine Gruppe von glaubenswilligen Menschen, die sich nicht »öffentlich«, sondern »privat« trifft, ihre

²² Vgl. den Synodenbeschuß »Der Religionsunterricht in der Schule«, a. a. O., Pkt. 1. 4 »Religionsunterricht – Gemeindegatechese«.

²³ Vgl. das Arbeitspapier der Sachkommission I der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland »Das Katechetische Wirken der Kirche«, hrsg. vom Sekretär der Synode, dann 1974 als Sonderdruck aus der Zeitschrift »Synode«, Heft 3/1974 erschienen.

²⁴ Vgl. G. Baudler (Hrsg.), Erneuerung der Kirche durch Katechese. Zum Synodenpapier »Das Katechetische Wirken der Kirche«. Düsseldorf 1975.

²⁵ Vgl. K. Rahner/H. Vorgrimmler, Kleines theologisches Wörterbuch. Freiburg/Basel/Wien 1961, S. 196.

²⁶ Vgl. A. Exeler, Religiöse Erziehung in einer säkularisierten Gesellschaft, a. a. O., S. 722–725.

Lebensprobleme austauscht und Orientierung an der christlichen Tradition sucht, ist der neue Ort, wo das Kerygma wieder einen »Sitz im Leben« finden kann. Denn es ereignet sich sichtbar und spürbar (jenseits eines magischen Sakramentenverständnisses) dort, wo der im eigenen Leben erfahrene und im Gespräch mit den anderen aufgedeckte Daseinsgrund in der christlichen Tradition (sei es als »Gott und Vater«, das heißt als Daseinsgrund Jesu, oder sei es in der Gestalt des Gekreuzigten oder sei es in der Art und Weise, wie der Mensch Jesus mit seinen Mitmenschen umgeht, usw.) *identifiziert* wird, dadurch seine Anonymität verliert und als geschichtliches Gegenüber ergriffen und angesprochen werden kann. Wo dies geschieht, wird dem Menschen nicht bloß Befreiung zugesagt, sondern er *erfährt* sie, indem sie ihm zugesagt wird; und das vor allem meint »Kerygma«.

Es gilt also in der weltanschaulich-pluralen Gesellschaft bei der Gestaltung religiöser Lernprozesse nach Ausgangslage, Struktur und Ziel zwei Arten dieser Prozesse möglichst genau zu unterscheiden: die eine Art (Religionsunterricht, allgemeine theologische Erwachsenenbildung) hat als Ausgangslage und als sich durchhaltende soziologische Struktur einen Kreis von weltanschaulich-pluralen, verschiedengradig sinnenfremdeten Menschen und zielt auf die »Sensibilisierung für das, was hinter dem vordergründig Feststellbaren und Handhabbaren liegt« und auf einen gemäßen Ausdruck für die (jeweils in ihrer Art verschiedene) Beziehung des Menschen zu diesem seinem Daseinsgrund; die andere Art (Gemeindekatechese) geht dagegen von einem Kreis glaubenswilliger, für religiöse Fragen aufgeschlossener Menschen aus und versucht, die eigene, immer wieder als unbefriedigend empfundene Beziehung zum Daseinsgrund an der in den biblischen Überlieferungen erzählten Art und Weise dieser Beziehung auszurichten und sie dadurch tiefer und erfüllender zu gestalten: sie zielt darauf ab, den im eigenen Leben erfahrenen Daseinsgrund immer neu in dieser Überlieferung zu identifizieren und ihn dadurch zu aktivieren.

4. Im nicht-gemeindlichen, auf religiöse »Sensibilisierung«, auf Weckung und Stärkung einer freien, außerkirchlichen Religiosität hin angelegten Lernprozeß eröffnet sich der Kirche und der von ihr weiterzugebenden religiösen Tradition ein bisher viel zu wenig beachtetes Aufgabenfeld, dessen sie zu ihrer Selbstverwirklichung in der weltanschaulich-pluralen Gesellschaft notwendig bedarf.

Die Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese, wie sie die Synode vollzog, entpuppt sich bei längerem Hinsehen als die Spitze eines Eisberges, der langsam aus dem Wasser emporragt; in dem Problem, das zu dieser Unterscheidung geführt hat, kündigt sich eine viel weiter reichende, die Grundstrukturen der Kirche betreffende Entwicklung an, deren eigentliche »Masse« und deren Kern erst sehr undeutlich, wie durch bewegtes Wasser hindurch, sichtbar ist. Zweifellos ist die Notwendig-

keit dieser Unterscheidung ein Ergebnis jenes »fortdauernden Prozesses der Freisetzung weltlicher Verhaltens- und Bewußtseinsstrukturen aus dem Einflußbereich religiöser Vorstellungen«, den man »Säkularisierung« nennt und den man, in diesem Sinn verstanden, auch bei einer da und dort feststellbaren Renaissance einer mehr außerkirchlich orientierten Religiosität als unwiderlich und mit wachsendem Tempo in Gang befindlich akzeptieren muß²⁷. Weil und in dem Maße, als sich unter dem Druck einer wachsenden weltanschaulichen Pluralität in der Gesamtgesellschaft die Aufgabe der Bildung und Erziehung aus dem kirchlichen Bereich herausgelöst hat (vgl. die kirchliche Schulaufsicht, die noch weit in die Neuzeit hinein bestanden hat), prägte sich auch in der Schule dieser weltanschauliche Pluralismus aus, der es verbietet, eine Schulklasse als mögliche christliche Gemeinde anzusprechen und in ihr den Prozeß des Kerygmas, der innerlich notwendig auf den Aufbau einer Gemeinde hinzielt, zu initiieren. Bei allem Streit um die Begriffe »Volkskirche«, »Gemeindekirche« oder »Verbandskirche« als Stichworte für die durch die Säkularisierung notwendig gewordene Neustrukturierung der Kirche heute wird doch kaum in Frage gestellt, daß das christliche Kerygma am besten dort wirksam werden kann, wo sich anstelle der anonymen Großstrukturen kleinere Gruppen von Menschen bilden, die einander kennen und außerhalb der formellen Zusammenkünfte miteinander Kontakt haben. Der dabei gegebenen Gefahr, daß in solchen Gruppen eine Sektenmentalität entsteht, versucht man durch die Forderung zu begegnen, daß die verschiedenen Gruppen untereinander Kontakt haben müssen und auf diese Weise auch Raum bleibt für die »Großpfarrei« und die Kirche als umfassende Institution. So berechtigt diese Forderung unter anderen Gesichtspunkten ist, so wenig kann sie der hier genannten Gefahr wirksam begegnen. Denn auch eine Großpfarrei, ja eine weltweit organisierte Großkirche, kann sektiererische Züge annehmen, die sich zum Beispiel darin ausdrücken, daß in diesen Gebilden eine Art »Insider-Sprache« gesprochen wird, in der man nicht mehr sinnvoll mit den Menschen »draußen« kommunizieren kann und der Christ also gespalten ist zwischen seiner Existenz als Christ und als Bürger dieser weltanschaulich-pluralen Welt.

Der bessere Weg, das drohende Getto (auch der Großkirche) zu vermeiden, scheint mir darin zu liegen, mit dem Kapital der reichen religiösen Traditionen, das die Gemeinden besitzen und verwalten, auf die pluralen Marktplätze dieser Welt zu gehen und damit in einer Weise zu »wuchern«, die bisher weitgehend unbekannt ist und deren Konturen erst in ganz vagen Umrissen auszumachen sind. Ein klein wenig aber sehe ich diese neu auf die Kirche zukommende Aufgabe in der Konzeption eines problemorientierten Religionsunterrichts verwirklicht, der, indem er dem Schüler auf eine freilassende, je individuell zu realisierende Weise den sinngebenden Grund seines

²⁷ Ebd., S. 722.

Daseins erschließt, auf eine Identitätsstärkung des jungen Menschen hinzielt. Wie die These 2 zu erläutern versuchte, bedarf dieser Lernprozeß der religiösen Tradition, die hier aber nicht als Kerygma, sondern als »Martyria« eingebracht wird und so dem Lernprozeß eine tragfähige hermeneutische Basis gibt, die eine therapeutisch wirksame Interaktion und Kommunikation im Religionsunterricht ermöglicht.

Ist dies aber nicht ein Dienst, nach dem die plurale Welt auch außerhalb des schulischen Religionsunterrichts verlangt? Wird nicht heute immer deutlicher erkannt, daß sich mit den naturwissenschaftlich geprägten Denk- und Verhaltensweisen nur ein, wenn auch wichtiger *Ausschnitt* der Gesamtwirklichkeit des Lebens artikulieren, gestalten und bewältigen läßt, nicht jedoch das *Ganze*? Zeigt nicht der deutliche Trend zu Meditation, Gruppendynamik und Tiefenpsychologie, daß die Suche nach dem, was mit naturwissenschaftlichen Kategorien nicht faßbar ist, die Suche nach Selbstverwirklichung, nach Kultur der zwischenmenschlichen Beziehungen, nach einer sinngebenden Lebensorientierung, nach einem tragenden Daseinsgrund, in großem Maßstab eingesetzt hat? Diese Trends wurden bisher von den christlichen Gemeinden und kirchlichen Institutionen im allgemeinen wenig unterstützt, bisweilen sogar mit Mißtrauen verfolgt. Dabei zeigt die neue Konzeption von Religionsunterricht, daß die christliche Tradition wesentliche Impulse für diese notwendige Suche des heutigen Menschen bereithält, sofern sich dabei diese Tradition nicht als Kerygma, als worthaftes Gegenwärtigsetzen des Heils (und damit notwendig bezogen auf Gemeinde) versteht, sondern als »Martyria«, als Bekundung, Belebung, als Einbringen einer Haltung, in der sich die christliche Überlieferung zeichenhaft ausdrückt.

Man hat heute oft den Eindruck, als sei die Institution Kirche in sich selbst gespalten: auf der einen Seite hält sie an der »Insider-Sprache« fest und läßt den Reichtum ihrer religiösen Tradition in das Getto abgleiten, auf der anderen Seite betreibt sie in vorbildlicher Weise Entwicklungshilfe, kümmert sich um eine sachverständige Ehe- und Familienberatung, um die Hilfe für Behinderte und vieles mehr im caritativen Bereich. Aber dieser Bereich ist keineswegs mehr wie früher mit einer mehr oder weniger aufdringlichen Missionierung verbunden. »Gott sei Dank«, möchte man und muß man wohl im Blick auf die Vergangenheit dazu sagen. Und doch: ist es denn richtig, daß sich der Glaube und seine Überlieferung in die Kirchen und Bibelkreise zurückzieht und dort ein Eigenleben führt, dessen Zusammenhang mit den caritativen Tätigkeiten draußen nur noch sehr vage und allgemein – etwa unter dem ziemlich abgeblaßten Stichwort »Nächstenliebe« – gesehen wird? War die Hilfe, die Jesus aus Nazareth seinen leidenden und unter jahrhundertelanger politischer Fremdherrschaft orientierungslos gewordenen Landsleuten zukommen ließ, allein ein »Akt der Nächstenliebe«? Oder war sie nicht vielmehr (*als* solcher Akt und in eins damit) das Zeichen des beginnenden

den neuen Mächtigwerdens Jahwes in seinem Volk und hat seine Hilfe nicht gerade als *solches Zeichen* die Menschen aufgerichtet?

Viele katholische Kindergärten, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, unterscheiden sich, sofern sie das überhaupt tun, von den kommunalen Kindergärten in erster Linie dadurch, daß in ihnen ein obligatorisches Morgenbet gesprochen wird, gelegentlich biblische Geschichten erzählt und biblische Figuren gemalt oder aus Karton ausgeschnitten werden und hin und wieder die Eltern zu meist recht mäßig besuchten Vortragsabenden mit religiöser oder pädagogischer Themenstellung eingeladen werden. Könnte die Impulskraft der christlichen Tradition nicht besser dadurch zur Geltung gebracht werden, daß die Träger der Einrichtung nach Art der Initiativ-Kindergärten die Eltern auffordern, sich in kleinen Gruppen zusammenzuschließen, in denen auch die Erzieher und Erzieherinnen mitwirken, dort ihre je verschiedenen Ansichten über Kindererziehung und die damit verbundenen Lebensprobleme auszutauschen und der Erziehung dadurch eine besonders geprägte Struktur zu geben? Auch wenn diese Struktur nicht »christlich« im Sinne eines möglichst häufigen Betens ist, kann das von den Trägern des Kindergartens eingebrachte und ausdrücklich auf der christlichen Tradition basierende Verständnis des Menschen als Impuls wirken, der die Eltern in der Suche nach Orientierung und Selbstverwirklichung, die sich ja nicht zuletzt in der Beziehung zu ihren Kindern ereignet, unterstützt und fördert.

Was Dieter Stoodt die »therapeutische Funktion« eines im wesentlichen als Interaktion verstandenen schulischen Religionsunterrichts bezeichnet²⁸ und worin er jenseits der bloßen Weitergabe von Sätzen und Inhalten das *Zur-Geltung-Bringen* des Evangeliums sieht, signalisiert ein Feld von Aufgaben, deren Erfüllung weit über Religionsunterricht und kirchliche Unterweisung hinausgreift, die christlichen Gemeinden vor der Abkapselung im Getto bewahrt und sie in Kommunikation hält mit der weltanschaulich-pluralen Welt. Es ist die in den christlichen Kirchen der westlichen Welt vergessene Aufgabe der »Martyria«. Sie besteht darin, in Gesten der Freiheit und Selbstverantwortung und in heilenden und helfenden Handlungen und der situationsbezogenen Interpretation dieser Zeichen die Überlieferung von Jesus dem Christus noch diesseits einer systematisch-satzhaften Entfaltung und ohne Einsatz äußerlicher Machtmittel in der weltanschaulich-pluralen Gesellschaft zu bezeugen und sie damit in Korrespondenz zu bringen mit der Welt. Erst wo frei von obrigkeitlicher Zensurierung, frei von Diplomatie und politischem Tauziehen, eine Kommunikation dieser Art stattfindet, ist den christlichen Gemeinden und Kirchen die Möglichkeit erschlossen, sich wie ehemals in einer ursprünglichen Weise zu verwirklichen und als Zeichen des Heiles (weil als eine *Institution des Heilens*) in einer unheilen Welt sichtbar zu werden.

²⁸ Vgl. D. Stoodt, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht. In: »Der Evangelische Erzieher«, Heft 1 (1971), S. 1–10.