

Gottfried Adam

# Religion und Sache Jesu

## Überlegungen zur Grundlegung einer Religionspädagogik

Wer sich der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion zuwendet, wird finden, daß Religion seit einigen Jahren an vielen Orten ein beliebtes Thema ist. Es gibt eine Reihe von Ansätzen, die Religionsunterricht und Religionspädagogik zentral religionstheoretisch begründen und begreifen wollen. Es kann hier nicht darum gehen, die ganze Breite der Diskussion aufzugreifen. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf eine konkrete Position. Allerdings steht dahinter die Überlegung, daß bei aller Verschiedenheit der religionstheoretischen Ansätze doch bestimmte gemeinsame Grundtendenzen vorhanden sind, die exemplarisch an der kritisch zu analysierenden Position „Allgemeiner Religionsunterricht“ deutlich werden.

### 1. Teil: Analyse des Konzeptes „Allgemeiner Religionsunterricht“

Die religionspädagogische Konzeption des „Allgemeinen Religionsunterrichts“ ist in dem von Gert Otto und Mitarbeitern verantworteten *Neuen Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg 1972, greifbar.<sup>1</sup> Weil die Konzeption hier am deutlichsten herausgearbeitet ist, halten wir uns im folgenden im Sinne einer exemplarischen Erörterung an dieses Werk. Das Handbuch des Religionsunterrichts war 1964 zunächst erstmals veröffentlicht worden. Es brachte es rasch auf 3 Auflagen. Es war seinerzeit von vielen Lehrern als befreiend empfunden worden. Als Studenten ließen wir uns damals durch das Buch gerne in das Feld der Religionspädagogik einführen.

Im Jahre 1972 erschien das Werk dann in 4. Auflage unter dem veränderten Titel „*Neues*

*Handbuch des Religionsunterrichts*“. Das Vorwort gibt Auskunft, was die Titeländerung anzeigen soll: „Schule wandelt sich... Dem Fortgang der Diskussion seit Erscheinen des *Handbuchs des Religionsunterrichts* (1964; 3. Aufl. 1967) konnte nicht mehr eine bloße Bearbeitung entsprechen, sondern nur ein völlig neuer Entwurf. Die entscheidendste Korrektur dürfte darin liegen, daß es uns um *Religionsunterricht* geht, in des Wortes allgemeinsten Bedeutung, nicht aber um Unterricht, der sich durchgängig als biblischer oder biblisch begründeter Unterricht versteht.“<sup>2</sup>

Hier wird bereits dreierlei deutlich: Erstens geht es um einen von der Schule her entworfenen Religionsunterricht; zweitens geht es um *Religionsunterricht*, wobei die Betonung auf *Re-*

1 G. Otto / H. J. Dörger / J. Lott, *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg 1972 (im folgenden abgekürzt: *Neues Handbuch*), Die grundlegenden Ausführungen finden sich z. T. wörtlich in: G. Otto, *Schule und Religion*, Hamburg 1972. Die Position wird unverändert vertreten in: G. O., Art. *Religionsunterricht*, in: Ders. (Hg.), *Praktisch-Theologisches Handbuch*, Hamburg, 2. Aufl. 1975, S. 506 ff. Vgl. ebenso G. O., *Konfessioneller oder allgemeiner Religionsunterricht?*, in: *EvTh* 34, 1974, S. 341–349. — Daß die Position des *Neuen Handbuchs* exemplarisch für bestimmte Überlegungen und Tendenzen, die auch andernorts durchaus vorgetragen werden, vor allem auch, was das zugrundeliegende Religionsverständnis betrifft, zeigt der neue „*Agreed Syllabus*“ von Birmingham. Er setzt in vielen Punkten ähnlich an wie die religionspädagogische Konzeption des *Neuen Handbuchs* (City of Birmingham District Council Education Committee, *Living Together. A Teachers' Handbook of Suggestions for Religious Education*, Birmingham 1975). Dies unterstreicht die Dringlichkeit der Fragestellungen des *Neuen Handbuchs*.

2 *Neues Handbuch*, S. 15.

ligion liegt und drittens geht es nicht um biblischen Unterricht.

### 1.1 Begründung des Religionsunterrichts von der Schule her

Schule, Religion, Konfessionalität, Gesellschaft, Unterricht und Theologie — das ist die äußere Abfolge der Paragraphen in der Gliederung des Neuen Handbuchs. Sie dürfte gewiß auch signalisieren, daß die Schultheorie den Gesamtrahmen des allgemeinen Religionsunterrichts vorgibt. Die Folge ist, daß die Religionspädagogik und die theologische Reflexion sich danach zu richten haben. Von solcher Unterordnung folgt eine apologetische Tendenz, weil die Religionspädagogik ständig bemüht sein muß, vor dem Forum der Schultheorie die Zuverlässigkeit oder auch soziale Nützlichkeit von Religionsunterricht für die Schule zu erweisen.<sup>3</sup> Das Neue Handbuch bezieht sich auf Aussagen aus Theodor Wilhelms Theorie der Schule (1967; 2. Aufl. 1969), wo Schule als eine „Stätte des Denken- und Sehenlernens“ bezeichnet wird, die in der „anthropologischen Notwendigkeit des Lernens“ begründet ist, woraus die „Notwendigkeit zu einer systematischen Lernökonomie“<sup>4</sup> gefolgert wird. Die Schule hat die Aufgabe, Vorstellungen kritisch zu ordnen: „In der Schule wird nicht irgend etwas gelernt, sondern es wird gelernt, wie man denkt und sein Verhalten durch einen reflektierten Vorstellungszusammenhang fundiert.“<sup>5</sup> Damit ist aber das Ziel der Schule als Erlernen eines Instrumentariums festgelegt.<sup>6</sup>

Damit besteht die Gefahr, daß die schultheoretische Erörterung auf die Frage der Optimierung von Lernprozessen, die Effektivität des Lernens beschränkt wird. Die Begründung des Religionsunterrichts erfolgt daher nicht mehr von einem inhaltlichen Angebot, sondern aus der Notwendigkeit einer systematischen Lernökonomie. Bei solchem Ansatz dürften sich weitreichende Konsequenzen für Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts ergeben, und es könnte unter Umständen sein, daß bestimmte fachspezifisch wichtige Aufgaben nicht mehr voll wahrgenommen werden können.

Natürlich ist es notwendig zu fragen, ob und wie für den Religionsunterricht in der Schule Raum ist und welches die allgemeinen Bildungsziele sind, zu denen er seinen Beitrag leisten kann. Aber das darf nicht bedeuten, daß man nicht auch vom Fach Religion her fragt, ob und gegebenenfalls welche fachspezifischen Ziele notwendig sind. Der Deutsche Bildungsrat differenziert in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 m. E. in sachgemäßer Weise nach allgemeinen und fachspezifischen Zielen des Unterrichts. Es bleibt als Anfrage an den allgemeinen Religionsunterricht, ob die fachspezifischen Ziele des Religionsunterrichts zureichend

Berücksichtigung finden.<sup>8</sup> Das führt aber zum nächsten Punkt: dem Gegenstand des Religionsunterrichts.

### 1.2 Religion als allgemeines Phänomen

Der Gegenstand des Religionsunterrichts soll Religion sein, verstanden in des Wortes allgemeinsten Bedeutung. Dabei geht es um ein soziologisch-funktionales Religionsverständnis, das Religion ausschließlich von seiner Funktion her zu begreifen versucht. „Religionen sind Konstrukte zur Weltdeutung und Weltbewältigung.“<sup>9</sup> Als wesentlich für die Beschäftigung mit Religion im Unterricht wird herausgestellt, daß Religionskritik die Bedingung der Möglichkeit einer Beschäftigung mit Religion überhaupt ist.<sup>10</sup> Dabei geht es aber nicht um Religion und Religionskritik an sich, noch um ihren Selbstanspruch oder ihr Selbstverständnis, sondern „der Ort der Religion, ihre Wirkung und ihre Bedeutung in der Gesellschaft, dies in kritischer Hinsicht und nicht in unreflektiert stabilisierender Absicht gegenüber Bestehendem.“<sup>11</sup> Ort der Wahrheit wird so die gesellschaftliche Praxis. Daher ist im Unterricht zu realisieren: „Religionskritik ist immer auch Gesellschaftskritik; Gesellschaftskritik ist immer auch Religionskritik.“<sup>12</sup> Somit ist ein religionskritischer Unterricht entworfen, dem es um den Bedingungs- und Zusammenhang von gesellschaftlicher Funktion der Religion und der hieraus sich bildenden Infrastruktur des religiösen Verhältnisses geht. Das Globalziel dieses Unterrichts besteht darin: „Heranwachsende unter konstitutiver Beachtung der eigenen Lebenssituation in die Reflexion des komplexen Zusammenhanges von Religion und Gesellschaft einzu-

3 Vgl. die entsprechenden Warnungen K. E. Nipkows vor einer allzu einseitigen Adaption an schultheoretische Konzepte, in: E. Felfel u. a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik I, Gütersloh u. a. 1973, S. 280 ff.

4 Neues Handbuch, S. 25 unter Verweis auf Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1969, S. 244 und S. 10.

5 Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1969, S. 233.

6 Vgl. auch K. E. Nipkow in seiner Rezension „Umriss und Problematik einer modernen Schultheorie“, in: ZfP 1968, S. 192: „Nicht ‚wes‘ sprachliche Dokumente aussagen, sondern ‚daß‘ die gelistete Welt generell Interpretationscharakter hat, d. h. gedeutete und einer neuen Auslegung bedürftige Welt ist, soll im Mittelpunkt stehen. Es geht auch hier um das Erlernen eines Instrumentariums.“

7 Stuttgart 1960, S. 82 ff.

8 Für die Grundschule hat G. Otto mit H. Rauschenberger den Verzicht auf spezifisches Fachwissen und auf sachspezifische Leistungsanforderungen ausgesprochen, in: Malzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: W. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen III, München/Wuppertal 1972, S. 219.

9 Neues Handbuch, S. 345.

10 Ebd. S. 31.

11 Ebd. S. 32.

12 Ebd. S. 32.

führen.<sup>13</sup> Diese Globalzielbestimmung für den Religionsunterricht ist doch wohl mit der Schultheorie konform, insofern es um das Erlernen eines methodischen Instrumentariums geht; die Einführung in Reflexionsmethoden. Der Religionsunterricht wird so ein Methodenfach. Zur Erreichung dieses Zieles fungieren die herangezogenen Inhalte einschließlich der biblischen Texte nur als „Vehikel“, mit deren Hilfe man Vorstellungen klärt.

Diesem allgemeinen Religionsunterricht „geht es nämlich gar nicht mehr nur um jene Gebilde, die wir phänomenologisch als Religionen bezeichnen, sondern in den Kreis kritischer Betrachtungen müssen gegebenenfalls auch alle jene Deute-Schemata, Weltauffassungen, Philosophien, Ideologien und die durch sie bedingten Verhaltensstrukturen einbezogen werden, die sich selbst zwar gar nicht als ‚Religion‘ verstehen, aber ihrerseits Funktionen von Religion in konkreten Situationen, Urteilen oder Entscheidungen übernehmen.“<sup>14</sup> Damit ist aber eine Fassung des Religionsverständnisses gegeben, die an Weite nicht mehr zu übertreffen ist, die den Begriff Religion unendlich macht und die Möglichkeit gibt, alles, was gerade interessant erscheint, hierunter zu subsumieren. Das Konzept dieses „allgemeinen Religionsunterrichts“ geht damit über alle bisherigen Ansätze hinaus. Es ist weder ein konfessioneller, noch ein gemeinsamer christlicher Religionsunterricht, noch auch ein überkonfessioneller Religionsunterricht, der bestimmte sach- und fachspezifische Inhalte des Religionsunterrichts verbindlich festhätte. Begründet wird ein solcher Religionsunterricht im Neuen Handbuch aus der geistesgeschichtlichen und gesellschaftlichen Lage und einer realistischen Einschätzung der Stellung der Kirche in der Gesellschaft.<sup>15</sup> Es ergibt sich die Frage, wo die Kriterien der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und Kriterien der Kritik herkommen. Die Auswahl der Fragestellungen und der Materialien soll durch die „Geschichts- und Interessenbezogenheit von Religionsunterricht“<sup>16</sup> gesteuert werden. Die leitenden didaktischen Kriterien sind damit sozialpsychologischer, gesellschaftspolitischer und sozialökonomischer Ort und ihre Funktion. Freilich: wer entscheidet, was Geschichts- und Interessenbezogenheit ist? Wo liegt der Schlüssel zur Interpretation? Wo ist das Sachkriterium, das es ermöglichte, eine kritische Funktion wahrzunehmen? Folgt aus der bedingungslosen Überführung von Religion in Religionskritik respektive Gesellschaftskritik nicht letztlich, daß aus diesem Religionsunterricht ein politisch-gesellschaftskundliches Fach wird? Bestünde auf Dauer gesehen nicht die notwendige Konsequenz darin, daß dieser Religionsunterricht integriert würde in ein Fach neuer Art aus Geschichte, politischem Unterricht, Erdkunde und Religion, und daß Religionspädagogik überführt würde in eine sog. religionswissenschaftli-

che-religionspädagogische Sektion innerhalb eines Fachbereichs Sozial- oder Gesellschaftswissenschaften?<sup>17</sup> Was bedeutet das für die Rolle der Theologie?

### 1.3 Theologie als Religionswissenschaft neuen Typs

Innerhalb dieses allgemeinen Religionsunterrichts wird die Theologie herangezogen, „sofern die im Zusammenhang der Generalaufgabe herangezogenen Unterrichtsinhalte in der Fachwissenschaft Theologie verhandelt werden“.<sup>18</sup> Die Autoren des Neuen Handbuchs meinen, daß es darum gehe, eine Theologie als Religionswissenschaft im weiten anthropologischen Horizont zu entwerfen in einer Weite, die der Weite des Religionsverständnisses entspricht. Freilich hätte man an dieser Stelle gerne etwas Genaueres erfahren, wie die „anthropologisch-religionswissenschaftlich“ sich verstehende Theologie neuen Typs näher aussieht, die zu der Hoffnung Grund gibt, daß eine sich derart „anthropologisch-religionswissenschaftlich“ verstehende Theologie neuen Typs überhaupt erst zu einem beachtenswerten Gesprächspartner für andere Wissenschaften werden könne.<sup>19</sup>

Theologie wird hier, wenn ich recht sehe, soweit generalisiert und verallgemeinert, daß sich die Frage nach ihren Konturen stellt. Es ist die kritische Anfrage zu stellen, ob das Verständnis von Religionswissenschaft, das hier intendiert ist, die Religionen als Religionen wirklich zu Gesicht bekommt, oder werden die Religionen nicht so instrumentalisiert, daß eine solche Behandlung nicht Einleitung in das Verständnis von Religion, sondern eher eine kritische Neutralisierung bewirken könnte? Angesichts dieser Andeutungen bleiben Fragen.

Gewiß: das vorgelegte Konzept versucht, Religion und Religionsunterricht aus der Isolierung innerhalb der Schule zu befreien. Das ist überaus positiv und eine Aufgabe, die jeder religionspädagogischen Theoriebildung in unseren Tagen gestellt ist. Freilich: werden bei der vorgelegten Lösung nicht Vorentscheidungen gefällt, die letztlich einen Bruch mit wesentlichen Elementen christlicher Theologie und Tradition beinhalten? Als offene Frage stellt sich, ob die Herausführung aus schulischer Isolation am Ende gar um

13 Ebd. S. 21.

14 Ebd. S. 32.

15 Neues Handbuch, S. 32.

16 Ebd. S. 34.

17 So wie das etwa von der Fachschrift der PH Oldenburg seinerzeit formuliert wurde in der „Stellungnahme der Fachschaft Theologie und Religionspädagogik zur Errichtung einer religionswissenschaftlich-religionspädagogischen Sektion innerhalb des sozialwissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Oldenburg vom Juni 1972“.

18 Neues Handbuch, S. 55.

19 Ebd. S. 56.

den Preis von Isolation von der Theologie geschehen könnte?

Die Hauptpunkte der Anfrage gehen auf die Formalisierung des Bildungsvorganges, den pluralistischen Ansatz von Religion im weitesten Sinne des Wortes und die Instrumentalisierung der Inhalte. Wird die Kriterienfrage nicht insoweit ausgeklammert, als jeweils die Rezeptionsprozesse in Sicht kommen, aber nicht deutlich wird, wo das Konzept des allgemeinen Religionsunterrichts inhaltlich festgemacht ist? Orientierung an Emanzipation ist intendiert. Freilich: welche meinen wir? Veränderung als Kriterium wird herausgestellt, aber: Veränderung wohin und zu wessen Gunsten? Wenn Kritik an den Folgen des Christentums geübt werden soll, so muß doch wohl zugleich die Rückfrage nach den bedingenden Ursachen gestellt werden. Wenn gegenwärtige Wirkungsgeschichte kritisiert werden soll, ist ein Kriterium nötig, vor das gegenwärtige Wirkungsgeschichte zu bringen ist. Es könnte ja sein, daß die Wirkungsgeschichte unsachgemäß war. Damit stellt sich die Frage, ob der Schüler nicht auch in einer ausgewogenen Weise im Sinne von Lehrgängen mit christlicher Tradition vertraut gemacht werden muß, damit er Möglichkeiten bekommt für die Beurteilung von Funktionen von Religion in der Gesellschaft. Andernfalls könnte es sein, daß allgemeiner Religionsunterricht zu einem Spielball der jeweiligen zeitspezifischen Trends und der öffentlichen Meinung würde. Da der allgemeine Religionsunterricht, wenn ich recht sehe, die Sache Jesu, und das heißt die Frage nach der Wahrheit, die christliche Kirche und christlichen Glauben vertreten, und damit die Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Kirche und Nicht-Kirche, zwischen Glauben und Nicht-Glauben nicht explizit thematisiert, bleibt keine andere Wahl, als die Definition der gesellschaftlichen Rollen der Kirche durch die „reale Einschätzung der Menschen“<sup>20</sup> vornehmen zu lassen. Wie will man dann unsachgemäße Rollenerwartungen an den christlichen Glauben abwehren können? Darum muß m. E. die Sache des Religionsunterrichts über den Zusammenhang von Religion und Gesellschaft hinaus thematisiert werden. Das soll versucht werden.

## 2. Teil: Die Religionspädagogik vor dem Anspruch der Sache Jesu

Religionspädagogik ist – wissenschaftstheoretisch gesehen – konstituiert durch die kritische Kooperation von Theologie und Erziehungswissenschaft, wobei beide Partnerdisziplinen sich in gegenseitiger Verschränkung befinden. Die Disziplinen differenzieren sich aus nach den drei grundlegenden Aspekten der empirischen, der ideologischen und der hermeneutischen Arbeitsweise. In den folgenden Ausführungen wird dies Konzept nicht im einzelnen thematisiert gemacht, sondern ist implizit enthalten.

## 2.1 Religion und Gesellschaft: konkret buchstabiert

Erinnern wir uns, Gegenstand des Religionsunterrichtes sollte nach dem Neuen Handbuch sein: Religion. Religion ist jedoch immer konkrete Religion und damit soziologisch faßbare Religion. Diese Überlegung führt auf den Bezug zu den konkreten Religionsgemeinschaften. Carl-Heinz Ratschow hat auf diesen Sachverhalt hingewiesen: „Religion gibt es nur in Religionen... Von Religion oder der Religion zu reden, ist immer eine Abstraktion. Es gibt Religion nur in den Religionen.“<sup>21</sup>

Was bedeutet diese Einsicht für die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule? Es bedeutet zunächst dies, daß eine sachliche Verbindung zu den Religionsgemeinschaften besteht. Es sei die These aufgestellt, daß die Bedingung der Möglichkeit von Beschäftigung mit Glaube und Religion in der Schule nicht Religionskritik (so das Neue Handbuch) darstellt, sondern die gesellschaftlich wirksame Aktivität von Kirchen und Religionsgemeinschaften in unserer Gesellschaft. Damit ist eine Grundlage im Sinne einer tragenden Basis gegeben. Das ist auch in seinen hermeneutischen Konsequenzen in der Weise zu bedenken, daß von daher ein bestimmtes Vorverständnis, bestimmte Einstellungen gegeben sind, die für den Unterrichtsprozeß relevant sind. Damit ist die Konfessionalität des Religionsunterrichts sachlich-inhaltlich gegeben. Das künftige Schicksal des Religionsunterrichts hängt daher sowohl von dem Selbstverständnis der Schule wie dem der Kirche ab. Mit Stallmann würde ich formulieren „Religionsunterricht: noch immer zwischen Kirche und Schule“.<sup>22</sup> Nach beiden Seiten, sowohl schultheoretisch wie theologisch gilt es, diesen Unterricht zu begründen und zu vertreten. Man sollte den dadurch konstituierten Freiheitsraum für dieses Fach nicht gering achten. Religionsunterricht ist m. E. nicht allein von der Schule her begründbar, sondern als ein Angebot in die Schule einzubringen, wobei freilich aus dem Faktum des didaktischen Ortes „Schule“ Konsequenzen zu ziehen sind.

Da Religionsunterricht in der Schule auf die reale gesellschaftliche und religionssoziologische Wirklichkeit bezogen ist, bedeutet diese Konkretheit von Religion zweitens, daß solcher Unterricht notwendig konfrontiert ist mit der Tatsache, daß die Schüler religiöse Erfahrungen mitbringen, daß durch Elternhaus und Umwelt religiös-kirchliche Einstellungen und Verhaltensweisen geprägt worden

<sup>20</sup> Ebd. S. 304.

<sup>21</sup> C. H. Ratschow, Von der Religion in der Gegenwart, Kassel 1972, S. 10/11.

<sup>22</sup> M. Stallmann, in: Theologie und Unterricht, Festschrift f. H. Stöck, Gütersloh 1969, S. 111–122, bes. S. 122.

sind – oder auch nicht. Unbeschadet der Tatsache, daß es keine allgemeine, von allen anerkannte Theorie der Sozialisation gibt und wohl auch nicht geben wird, ist es doch möglich, mit Hilfe des durch die Sozialisationsforschung bereitgestellten analytischen Instrumentariums im Fragebereich der Wirkungen des gesellschaftlichen Sozialisationsträgers Kirche wie im Blick auf den Zusammenhang von Sozialisationsvorgang und Persönlichkeitsentwicklung Einsicht in die Struktur des Arbeitsfeldes Religionsunterricht zu gewinnen. Das heißt, es gibt konkret Schüler-Religion und Schüler-Theologie, die es aufzuarbeiten gilt. Man könnte diesen Sachverhalt als unwesentlich beiseite schieben, dann bliebe die religionspädagogische Theorie theologisch unter sich. Man könnte diese Voraussetzungen bewußt machen, die Funktionen von Begriffen und Traditionsresten des christlichen Glaubens analysieren und dabei stehenbleiben. Dann würde Theologie für den Unterricht belanglos. Man kann aber auch die beschriebene Situation als Herausforderung begreifen und sich vor die Frage nach den theologischen Kriterien, die einen solchen Unterrichtsprozeß der Aufarbeitung leiten sollen, gestellt sehen. Hier wird unbegriffene oder falsch begriffene Religion als Aufgabe sichtbar. Das führt aber gerade auf die Frage nach den Kriterien, mittels derer vorhandene konkrete religiöse Erfahrungen und religiöse Sozialisation aufgearbeitet werden können.

## 2.2 Die Sache Jesu als zentrale theologische Norm

Diese Frage führt mit Notwendigkeit auf den Mann aus Nazareth und seine Botschaft, denn woanders als hier wäre die Frage nach dem grundlegenden Kriterium einer evangelischen Religionspädagogik und eines evangelischen Religionsunterrichts abzuklären: bef der Sache Jesu. Ich würde dabei an den Autoren des Neuen Handbuches G. Otto mit seinen eigenen Worten aus dem Jahre 1968 appellieren: „Religionsunterricht aber muß hinter die vom Evangelium herkommende Tradition zum *Evangelium* selbst vordringen.“<sup>23</sup> Anders formuliert: Religionsunterricht aber muß hinter den Zusammenhang von Religion und Gesellschaft zur Sache Jesu selber vordringen. Mit der Sache Jesu ist die inhaltliche Norm für evangelische Theologie und Religionspädagogik formuliert.

Der Begriff Sache Jesu wurde im Jahre 1964 erstmals von dem Neutestamentler W. Marxsen verwandt. W. Kasper hat jüngst auf die Gefahr hingewiesen, daß der Begriff der Sache Jesu zu einer Reduktion auf den historischen Jesus und seine „Sache“ bzw. auf das, was sich darüber mit heutigen historischen Methoden ausmachen lasse, führen könne bzw. sehr oft dazu geführt habe. Doch mit Hilfe einer solchen Plattfußtheologie lasse sich weder die Einmaligkeit noch die

Universalität des christlichen Bekenntnisses rechtfertigen.<sup>24</sup>

Kaspers Kritik wäre zu übernehmen, wenn der Terminus eo ipso im Sinne einer Plattfußtheologie verstanden werden müßte. Aber er ist m. E. überaus geeignet, als systematisch-theologischer Schlüsselbegriff zu fungieren. Er umgreift die Sache des Menschen und die Sache Gottes zusammen. Er ist geeignet, die verschiedenen Weisen, nach Jesus Christus zu fragen, zusammenzubinden: Von dem Menschen Jesus her nach Gott zu fragen, wie andererseits von Gott her nach Christus zu fragen. Der Begriff scheint mir überaus geeignet, um das alte Dilemma protestantischer Theologie in diesem Jahrhundert zu überbrücken, indem man sich entweder nur auf den historischen Jesus, oder nur auf den Christus des Glaubens beziehen zu können meinte.

Schließlich hat der Begriff sich als kommunikationsfördernd im Blick auf das Gespräch zwischen theologischen und nicht-theologischen, christlichen und außerchristlichen Interpretationen Jesu erwiesen.

Was immer das Christentum an Wirkungen gehabt, an Entwicklungen vorangetrieben oder aufgehalten hat, in der Sache Jesu, in der Aussage von Jesus als dem Christus Gottes ist der nicht mehr reduzierbare Kern des christlichen Glaubens angezeigt. Damit ist die evangelische Norm namhaft gemacht, nämlich die „christologische Frage: Kennen wir Jesus?“<sup>25</sup> Inhaltlich heißt das: „Darin unterscheidet sich Christus von den anderen Herren, daß er Freiheit wirkt. Und er ruft nicht nur zu ihr, das wäre das Gesetz. Jesus gibt Freiheit. Das ist seine Unverwechselbarkeit...“<sup>26</sup>

Nur ein solch inhaltlich konkretisiertes Kriterium vermag dagegen zu sichern, daß nicht private Frömmigkeit zum Maß des Christlichen erhoben wird, daß nicht bestimmte religiöse Lebensformen zum Maß des Christlichen proklamiert werden, daß nicht bestimmte gesellschaftlich vorgefundene Funktionen oder Trends zum Maß des Christlichen etabliert werden. Neben der religionskritischen Fragestellung des Neuen Handbuchs ist eine weitere Religionskritik einzuführen: die Religionskritik des christlichen Glaubens selber. Ohne diese Orientierung an der biblisch begründeten Norm gibt es schwerlich eine theologische Kontrollmöglichkeit und Kritikmöglichkeit für religiöse Erfahrung, gibt es keine theologische Beurteilungskriterien und Kritik für Funktionen des Christentums und christlichen Glaubens in der Gesellschaft.

23 G. Otto, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1968, S. 51.

24 Jesus der Christus, Mainz 1974, S. 19.

25 E. Käsemann, Der Ruf der Freiheit, Tübingen 1968, S. 142.

26 Ebd. S. 208.

Die Beschäftigung mit Christentum und Kirche ist an vorfindlichen Zusammenhängen religiöser Sozialisation so auszuführen, daß vorfindliche empirische Kirche, vorfindliche religiöse Funktionen mit dem normativen Anspruch, Kirche Christi zu sein, konfrontiert werden, so daß Zusammenhang und Spannung zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit von Religion und der Sache Jesu sichtbar werden. Anders gewendet: das Christliche ist mit dem Glauben nicht identisch. Das Christliche ist vielmehr die religiöse Lebensform des Glaubens. Dabei hat das theologische Denken die Aufgabe, das Christliche zu kritisieren: und zwar kritisch und positiv. Im Gegensatz zu bestimmten Traditionen im Gefolge der dialektischen Theologie sind die religiösen Gestaltungen in ihrer positiven Funktion zu sehen. Denn das Christliche ist die Lebensform des Glaubens. „Der Glaube, der ja nicht ohne Liebe lebt, ist auf solche Lebensformen angewiesen. Es sind freilich als Lebensformen des Glaubens lebendige Formen, Formen, die... für die geschichtliche Stunde entwickelt wurden. Der Glaube darf sie nicht ohne Not verwerfen.“<sup>27</sup> Andererseits kettet der Glaube sich nicht auf Gedeih und Verderben an bestimmte Lebensformen. Jede einzelne Ausprägung, jede konkrete Gestaltung bleibt bezogen auf den gemeinsamen Grund: die Sache Jesu, und ist von daher kritisierbar und revidierbar. Ziel des christlichen Glaubens ist nicht die religiöse Einheitsperson oder die religiöse Einheitsgemeinschaft, sondern die Gemeinsamkeit der Perspektive, der gemeinsame Bezug auf die Sache Jesu bei unterschiedlichen Menschen und unterschiedlichen religiösen Lebensformen, die auch darin begründet sind, daß im Christentum die Person und die Freiheit des Subjekts fundamentale Bedeutung haben.

Freilich ist die Sache Jesu noch in einem anderen Zusammenhang zu sehen und zu bedenken. Wir alle unterliegen jenen Folgen, welche die Arbeitsteilung und Bürokratisierung unserer Welt auf unser Leben ausüben. Das reibungslose Funktionieren wird immer wichtiger. Man fragt immer weniger, wozu eigentlich alles funktionieren muß. Die unabweisbare Frage, die sich von daher stellt, ist die: Wie kann das Menschsein des Menschen gewahrt werden? Die Antwort hierauf führt auf letzte Grundentscheidungen und Grundpositionen.

Nach dem Verständnis des christlichen Glaubens ist die Freiheit des Menschen nur dann zu ermöglichen, wenn das Mensch-Sein des Menschen in einem Jenseits der Gesellschaft und Natur verankert ist. Das heißt, wenn Gott als das Gegenüber des Menschen festgehalten wird. Im Blick auf die Frage nach dem Religionsbegriff bedeutet dies, daß nur ein Religionsverständnis, das einen Bezug auf Gott oder eine Transzendenz offenhält, für ein sachgemäßes Verstehen des christlichen Glaubens infrage kommen kann.

Gegenüber einem soziologisch-funktionalen sowie einem ontologisch-anthropologischen Religionsbegriff, der im wesentlichen auf Grund einer einseitigen Rezeption der Tillich'schen Religionsdefinition durch die deutsche Religionspädagogik des letzten Jahrzehnts zustande kam, ist an Paul Tillich zu appellieren, den Religionsphilosophen, der bereits in seiner ersten Habilitationsthese geschrieben hat: „Der Religionsbegriff muß aus dem Gottesbegriff abgeleitet werden, nicht umgekehrt.“<sup>28</sup>

Wenn wir diesen Sachverhalt „Gott als Gegenüber des Menschen“ anthropologisch wenden, so ist die Frage, ob das Wesen des Menschen aus der Begegnung mit dem Menschen, aus der Begegnung mit der Natur oder aus dem Leben in der Gesellschaft gewonnen wird, oder ob es definiert wird durch die in Jesus Christus geschehene Begegnung Gottes mit dem Menschen, die als Evangeliumsaktion auch heute wirksam ist. Damit ist die letzte und maßgebende Norm des Religionsunterrichts anvisiert. Man wird fragen müssen, ob eine Religionspädagogik, die sich von dieser Norm löste, nicht ihre entscheidende Orientierung verlore und letztlich zum Unverständnis für christliche Religion und christlichen Glauben führen müßte.

Was ergibt sich aber aus der Konstellation von konkreter vorfindlicher Religion und Sache Jesu für den Unterrichtsprozeß?

### 2.3 Tradition und Erfahrung im Kommunikationsprozeß eines problembezogenen Religionsunterrichts

Das Dilemma der gegenwärtigen Religionspädagogik besteht darin, sich zwischen Orthodoxie und Orthopraxie zu befinden. Orthodoxie wäre die Reduktion des Unterrichts auf die Weitergabe eines dogmatischen Systems, das zwar richtig wäre, aber letztlich steril bliebe und immisierende Wirkungen hervorrufen dürfte: das Modell einer einseitigen Traditionsorientierung. Die Gesellschaftsferne evangelischer Religionspädagogik nach 1945 würde erneut perpetuiert. Das Evangelium würde dabei als objektive Wahrheit, aber nicht mehr als Wort lebensermöglichender Freiheit erscheinen.

Orthopraxie bestünde darin, daß man sich in die sozialen Dienstleistungen abdrängen ließe, die im Interesse des Funktionierens der Gesellschaft liegen. Kirche wäre dabei in der Gefahr, sich in einen Dienstleistungsbetrieb zu verwandeln, Glaube würde auf seine religiösen Lebensformen reduziert: das Modell einer einseitigen Erfah-

<sup>27</sup> M. Josuttis, Was heißt „christlich“?, in: Streit um die Christlichkeit der Schule, hg. v. H.-B. Kaufmann, Gütersloh 1970, S. 65.

<sup>28</sup> Zitiert nach M. Satrom, Der Begriff der Religion im Werk Paul Tillich's. Theol. Diss. Marburg 1973, S. 1943, Anm. 368.

rungsorientierung. In der Weigerung, sich In Orthodoxie und Orthopraxie abdrängen zu lassen, ist die Tendenz sichtbar zu machen, daß Menschsein etwas anderes ist als Rationalität gesellschaftlichen Funktionierens. Der Mensch ist ein Wesen der Verantwortung und der Freiheit. Damit ist nicht ein partikuläres empirisches Datum bezeichnet, sondern die Grundverfassung des Menschen. Schultheoretisch ist in Auseinandersetzung mit der szientistischen Schultheorie noch einmal das Gespräch mit jener pädagogischen Tradition aufzunehmen, die die hermeneutische Schultheorie verantwortet hat und die etwas davon weiß, daß es dem Menschen in seinem Leben um seine Freiheit und Verantwortung geht.

Die Frage nach der Freiheit des Menschen stellt sich allerdings nicht nur auf der Ebene des Bewußtseins und des Selbstverständnisses, sondern auch im Blick auf die konkreten Vermittlungen und Objektivationen. Wenn wir zwischen Ursprungsdimension der Freiheit und Verwirklichungsdimension der Freiheit unterscheiden, so darf das nicht so verstanden werden, daß die Objektivationen der Freiheit belanglos seien. Es kann nur bedeuten, daß die Freiheit hinsichtlich der Ursprungsdimension eindeutig auslegbar ist, während sie hinsichtlich der Objektivationen ambivalent ist und auch bleibt.

Konkret stellt sich das Problem im Blick auf das Erzählen von Geschichten im Unterricht als Frage danach, wie sich Christus-Geschichten und Christen-Geschichten zueinander verhalten. Oder anders formuliert: welche Rolle kommt den Vorlesebüchern Religion (zum Beispiel von Dietrich Steinwede) im Religionsunterricht zu? Damit ist aber der Zusammenhang von Tradition und Erfahrung, von Theologie und Lebensgeschichte thematisiert. Der Mensch steht in Bezügen. Er erlebt etwas. Ihm stößt etwas zu. Die Ereignisse seines Lebens werden verarbeitet und werden so zu Erfahrungen. Erfahrungen prägen dann Lebensstile. Erfahrungen des Glaubens prägen und formen dann etwa Lieder, Gemeinschaftsformen (z. B. Bekennende Kirche, Jugendbewegung), Baustile usw. Es gibt Zeiten, wo solche Formen zerfallen, wo Lebensstile zerbrechen und durch neue abgelöst werden. In mancher Hinsicht leben wir in einer solchen Zeit. Mit dem Problem der Erfahrung ist aber etwas angesprochen, was nicht additiv zur Theologie und Religionspädagogik hinzukäme, sozusagen von den Humanwissenschaften in unseren Tagen herangetragen würde, sondern es handelt sich um eine Frage, die der Theologie und dem Glauben von Haus aus immanent ist. Denn: Erfahrungen werden erinnert, durchgearbeitet und vergegenwärtigt. Dabei gilt: „Bestimmte Erfahrungen werden als fundamentale Erfahrungen aufgefaßt... tägliche Erfahrungen werden meist im Lichte solcher Fundamentalerfahrungen gedeutet, und diese erweisen an der Deutung ihre

Tragfähigkeit und Orientierungskraft.“<sup>29</sup> Hier stellt sich die Aufgabe des Religionsunterrichts, den christlichen Glauben in Richtung auf Fundamentalerfahrungen auszulegen. Die Bedeutung der Sache Jesu ist auszulegen in fundamentale Dimensionen des menschlichen Lebens. Es sei erinnert an die Dimensionen: Sinn des Lebens gegen Sinnlosigkeit – Leben gegen Tod – Hoffnung gegen Hoffnungslosigkeit – Liebe als Anerkennung des anderen und damit das Spezifikum der Ethik Jesu – Freiheit gegen Unfreiheit – Gerechtigkeit gegen Ungerechtigkeit.

So sind Religionspädagogik und Religionsunterricht einerseits gebunden an die Sache Jesu und andererseits verwiesen an die Erfahrungen und den Fragenhorizont der Schüler. Es geht darum, daß beides in einen Prozeß der offenen Kommunikation hineingerät. Vor ungefähr einem Jahrzehnt hat man den problemorientierten Religionsunterricht entdeckt. Es erscheint mir notwendig zu sein, innerhalb der Rede vom problemorientierten Religionsunterricht zwischen einer Problemorientierung im engeren Sinne und einer Problemorientierung im weiteren Sinne zu unterscheiden. Unter einer Problemorientierung im engeren Sinne verstehe ich Unterrichtseinheiten, die ethischen Fragestellungen zugewandt sind (z. B. Behinderte, Kriegsdienstverweigerung, Autorität).

Unter Problemorientierung im weiteren Sinne meine ich, daß damit eine Perspektive für jeden Religionsunterricht bezeichnet ist, ganz gleich, an welchen Fragestellungen, biblischen Texten oder sonstigen Themen gearbeitet wird. Damit ist ein grundlegendes Strukturgefüge bezeichnet, innerhalb dessen der Vermittlungsprozeß von Tradition und Erfahrung sich vollzieht.

Wenn das Menschsein des Menschen, seine Freiheit, etwas ist, das in der Verheißung zugesprochen wird, so liegt hierin ein Hinweis darauf, daß wir unser Menschsein vor Gott nicht durch Selbstbetrachtung erfahren, sondern gerade in der Kommunikation, in der wir als Menschen immer schon leben und innerhalb deren unser Mensch-Sein immer wieder auf dem Spiele steht und zugleich seine Heilung erfährt, Wirklichkeit wird.

Dieser Prozeß der Kommunikation ist auch ein Lernvorgang. Unterricht hat es ja bekanntlich mit Lernen zu tun. Allerdings ist festzuhalten, daß Unterricht und Lernen nicht ausschließlich als Instrument zur Erzeugung von Endverhaltensweisen, die im Vorhinein festgelegt sind, verstanden werden dürfen. Wäre Unterricht ein Instrument zur Erzeugung eines vorher klar definierten Out-put, dann hätten wir ein produktorientiertes Lernverständnis. So sehr es notwendig ist, Lern-

<sup>29</sup> J. Moltmann, Kirche in der Kraft des Geistes, München 1975, S. 307.

ziele des Unterrichts präzise zu formulieren, so sehr muß man auf der Hut sein, in den Bann eines lernpsychologisch-technologischen Lernverständnisses zu geraten. Im Blick auf den Lernvorgang sind vielmehr pädagogisch-didaktische Kriterien zur Anwendung zu bringen, die die Freiheit des Schülers in Rechnung stellen und ihn als Menschen ernst nehmen. Jene pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingeführt wurde, behält für evangelische Religionspädagogik auch heute ihre Gültigkeit. „Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können.“<sup>30</sup> Dieser pädagogische Sachverhalt korrespondiert dem theologischen Thema der christlichen Botschaft, die auf Freiheit und Befreiung des Menschen gerichtet ist. Wenn wir so der Frage „Wer ist Jesus?“ die andere Frage zuordnen: „Wer bin Ich?“, kann ein offener Kommunikationsprozeß, der theologisch und didaktisch verantwortlich ist, ermöglicht werden.

Ich hoffe nicht, daß mein Plädoyer so verstanden werden kann, daß gegenüber der einseitig pädagogisch-schulischen Konzeption des Neuen Handbuches nun wiederum eine einseitige theologisch-kirchliche Konzeption á la Martin Rang

zum Zuge kommen sollte. Die Geschichte der Religionspädagogik ist gekennzeichnet von einem Wechsel zwischen einer stärker pädagogischen und einer stärker theologischen Akzentuierung der Theoriebildung. Ich skizziere grob: Die Aufklärung akzentulierte pädagogisch. Im 19. Jahrhundert wurde weitgehend theologisch-kirchlich gedacht. Ende des neunzehnten, Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts schlägt das Pendel wieder zur Pädagogik hin (Stichwort: Reformpädagogik). In den 30er Jahren erfolgt der Umschwung zur anderen Seite (Stichworte: Kirche in der Schule, Verkündigungstheologie, Gemeinde als Bezugspunkt). Seit etwa einem Jahrzehnt ist der pädagogische Akzent erneut entdeckt worden (Stichworte: Curriculum, Schultheorie). Ich frage mich, warum sollte es nicht möglich sein, jetzt zu einer sinnvollen Synthese zu kommen, bei der Religionsunterricht und Religionspädagogik sowohl theologisch wie pädagogisch bedacht, begründet und verantwortet würden. Das erste Drittel des 20. Jahrhunderts gehörte der einseitig pädagogischen Akzentuierung, das zweite Drittel der einseitig theologischen Profilierung. Daß das dritte Drittel die sinnvolle Synthese ausarbeite, dies scheint mir das Gebot der Stunde zu sein.

---

<sup>30</sup> H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975, S. 41.