

Freiheit – ist die einzige, die zählt?

Gedanken zu einem religionspädagogischen Schlüsselbegriff

Von Clauß Peter Sajak

1. Freiheit als Thema im Kontext religiöser Bildungsprozesse

Freiheit

*Die Verträge sind gemacht
Und es wurde viel gelacht
Und was Süßes zum Dessert*

*Freiheit, Freiheit
Die Kapelle rum-ta-ta
Und der Papst war auch schon da
Und mein Nachbar vorneweg*

*Freiheit, Freiheit
Ist die Einzige, die fehlt
Freiheit, Freiheit
Ist die Einzige, die fehlt*

*Der Mensch ist leider nicht naiv
Der Mensch ist leider primitiv*

*Freiheit, Freiheit
Wurde wieder abbestellt*

*Alle, die von Freiheit träumen
Sollten's Feiern nicht versäumen
Sollen tanzen auch auf Gräbern
Freiheit, Freiheit
Ist das Einzige, was zählt*

Marius Müller-Westernhagen (1990) ¹

„Ist das Einzige was zählt“, so endet Marius Müller-Westernhagens gleichnamige Hymne, die im Kontext der Euphorie um den Zusammenbruch des Ostblocks und die gelungene deutsche Wiedervereinigung 1990 entstanden ist. Wie sehr sich die Zeiten seither geändert haben: Freiheit als Epochenwort ist angesichts gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Umbrüche im letzten Jahrzehnt offensichtlich aus der Mode gekommen. Im Kontext von Gesellschaft wird Freiheit in der Form von Vielfalt und Pluralität zwar noch als Programm der sog. großen Inklusion propagiert, exklusivistische und identitäre Strömungen gewinnen aber zugleich enorm an Größe und Einfluss². In der politischen Landschaft ist nun auch in Europa eine deutliche Bewegung weg von der jahrhundertlang unumstrittenen Staatsform der freiheitlichen Demokratie hin zu autokratischen und diktatorischen Herrschaftsmodellen zu erkennen – von Erdogan, Putin und Trump ganz zu schweigen. Und im Bereich der Ökonomie ist spätestens seit der Weltfinanzkrise von 2008 die Idee einer Freiheit der Märkte, an denen sich freie Kräfte zum Wohle aller entfalten, vollständig diskreditiert, wenn nicht ad absurdum geführt worden. Nicht nur in der Ökonomie, auch in Gesellschaft und Politik scheint der Schlüsselbegriff nun vielmehr der der ‚Ordnung‘ zu sein. Wichtiger als persönliche und kollektive Freiheit ist offensichtlich der Wunsch nach Ordnung und Sicherheit – besonders deutlich ist dies in den postkommunistischen Staaten Osteuropas zu beobachten, in denen fast ausnahmslos autokratische Regime und Herrscher regieren³. Inzwischen müsste man wohl wieder mit der ersten Refrain-Variation in Marius Müller-Westernhagens Klassiker anheben, in der es noch heißt: „Freiheit, Freiheit ist die Einzige, die fehlt“.

Und trotzdem bleibt Freiheit ein anthropologisches Grundmoment, das nicht nur im Kontext einer philosophischen oder biologischen Definition vom Menschen – u. a. bei Friedrich Nietzsche in dem berühmten Wort, der Mensch sei das nicht festgestellte Tier⁴ –, sondern auch aus theologischer Perspektive seine Bedeutung beibehalten hat. Daran ändern auch jüngste Anfechtungen und Infragestellungen durch die Neurowissenschaften nichts⁵. Im religionspädagogischen Diskurs ist das Motiv der Freiheit zuletzt vor allem im Gefolge systematisch-theologischer Debatten durchdekliniert worden⁶. Längere Tradition hat die Betonung und Bewertung von Freiheit als anthropologisches Existential in der Religionspädagogik des Jugendalters, wie sie einst von Günter Biemer, Albert Biesinger und Werner Tzscheetzsch im Anschluss an Karl Rahners Existentialien des Menschseins entfaltet worden ist. Geheimnisverwiesenheit, leibhaftig-geschichtliche Freiheit, Interkommunikation und Zukünftigkeit, auf diese vier theologischen Kategorien und die in ihnen ausgesprochenen anthropologischen Leitideen – also Sinn, Freiheit, Liebe und Hoffnung – hat Karl Rahner seine pastoraltheologischen Reflexionen aufgebaut⁷. Günter Biemer und Werner Tzscheetzsch haben dann in ihrer theologischen Grundlegung des kirchlichen Dienstes an der Jugend diese Kategorien entfaltet: „*Meine Sehnsucht ist groß*“ – „*Frei will ich sein*“ – „*Gut, dass du da bist*“ – „*Ich hoffe auf die Zukunft!*“ – dies sind die Lebensthemen, die als Konstitutiva das jugendlich-Sein eines heranwachsenden Menschen bestimmen und auf die eine Religionspädagogik, die am Menschen als „*Hörer des Wortes*“ (Karl Rahner) orientiert sein will, aufbauen muss⁸. Freiheit ist hier also nicht das Einzige, was zählt, aber immerhin eines der vier großen Schlüsselthemen des jungen Menschen.

Im Folgenden soll deshalb der Freiheitsbegriff aus drei religionspädagogischen Perspektiven beleuchtet werden: Zum Ersten soll Freiheit theologisch erschlossen und definiert werden. Zum Zweiten muss die Bedeutung von Freiheit im Kontext der Bildungstheorie systematisch-pädagogisch behandelt und bedacht werden. Und zum Dritten geht es darum zu prüfen und zu diskutieren, welche Rolle die so bedachte Freiheit im Kontext unterrichtlicher Bildungsprozesse aus fachdidaktischer Perspektive haben kann. Allen drei Perspektiven sind poetische Texte vorangestellt, von denen die Betrachtung über den Begriff der Freiheit jeweils ausgehen kann.

2. Freiheit als theologische Dimension

*Liebesgedicht für die Freiheit und
Freiheitsgedicht für die Liebe*

*Mit der Freiheit ist das so ähnlich wie mit der Liebe
Wenn dann das sogenannte Glück mich nach Jahren wieder
herausholt aus dem verschlossenen Schrank
und sagt: Nun darfst du wieder! Nun zeig was du kannst!
Werde ich dann einatmen und meine Arme ausbreiten und
wieder jung sein und voller Lebensmut
oder werde ich dann nach Mottenkugeln riechen und mit
den Knochen klappern im Takt eines fremden Herzschlags?
Mit der Freiheit ist das so ähnlich wie mit der Liebe
und mit der Liebe ist das so ähnlich wie mit der Freiheit*

*Erich Fried*⁹

Untersucht man den Freiheitsbegriff, wie er von Jugendlichen und jungen Erwachsenen heute verwendet wird, so erkennt man unschwer, dass unter „*frei will ich sein*“ ein Lebensgefühl verstanden wird, das aus der Möglichkeit gespeist wird, „*über sich selbst zu bestimmen und das persönliche Leben frei zu gestalten*“¹⁰. Freiheit zielt also auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung. Das entspricht einem modernen, durch die Aufklärung geforderten und geförderten Verständnis von Freiheit im Sinne von Autonomie, also der Fähigkeit ‚sich selbst das Gesetz zu geben‘ (Immanuel Kant). Diese Freiheit wird in unserem Staat durch eine rechtsstaatlich-demokratische Verfassung geschützt: „*Verbürgert sind die Grundrechte, die sich aus der Würde des Menschen ergeben: Das Recht auf Leben ist unantastbar, ebenso die Freiheit des Gewissens, die Religions- und die Meinungsfreiheit.*“¹¹ Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigen jüngste Entwicklungen auch in Europa, z. B. in Polen und Ungarn: Hier sind Freiheitsrechte zuletzt stark eingeschränkt worden. Der Mehrheit des Wahlvolks sind hier offensichtlich Ordnungsmaßnahmen wichtiger als Freiheitsräume.

Auch für eine angemessene theologische Konzeptionierung des Freiheitsbegriffes ist die Integration dieses modernen Freiheitsdenkens unabdingbar¹². Die theologische Dimension greift aber weiter aus, indem in ihr die Autonomie als Freiheit des Menschen in den Horizont göttlicher Freiheit gestellt wird, durch die Mensch und Welt als Geschöpf und Schöpfung ins Leben gerufen worden sind. In diesem Sinne liegt in der Freiheit jene ontologische Analogie, die im biblischen Denken als „*Gottesebenbildlichkeit*“ (Gen 1,26f)

beschrieben worden ist: „*Frei ist der Mensch so verstanden nicht aus sich, sondern letztlich immer schon aus Gott, wenn es um den Gott der Freiheit geht.*“¹³ Dieser wirkt Freiheit in einem grundlegenden Gnadenakt, „*aus dem alles hervorgeht, was ist. Dieser Akt geht allem menschlichen Handeln voraus, weil er dieses überhaupt erst ermöglicht, und ist gerade deshalb unverfügbar und in diesem Sinne ungeschuldet.*“¹⁴ Damit entsteht durch Gottes Handeln ein transzendentaler Horizont von Freiheit, in dem aber „*der Mensch gänzlich autonom und in keiner Art und Weise von Gott determiniert oder gar limitiert*“¹⁵ ist. Somit hat Gott selbst „*schon von Anfang an alle Möglichkeiten dafür bereit gestellt, dass sein Geschöpf eben in Freiheit, bar jeglichen Zwangs, selbst Wege zu Heil, Befreiung und Erlösung finden und zu beschreiben vermag*“¹⁶.

Auch im Kontext philosophischer Freiheitsreflexion lässt sich über den Selbstbestimmungsgedanken hinausgehen. Exemplarisch kann hier Jean-Paul Sartre genannt werden, der in seinem atheistischen Existentialismus einen Schöpfer-Gott verneint und sich auf den Menschen allein konzentriert¹⁷. Dieser radikale Ansatz ist aber nicht als extremer Individualismus zu verstehen, wie er sich im modernen Freiheitsverständnis inzwischen im Zuge der Postmoderne entwickelt hat. Vielmehr – und hier ist Sartre dem christlichen Freiheitsverständnis gar nicht so fern – bezieht der einzelne Mensch sich selbst entwerfend alle Menschen mit ein: „*Wenn wir sagen, der Mensch wählt sich, verstehen wir darunter, jeder von uns wählt sich, doch damit wollen wir auch sagen, sich wählend wählt er alle Menschen.*“¹⁸ Sartres atheistischer Freiheitsbegriff kommt also aufgrund seiner strengen Forderung nach dem Gemeinschaftlichen dem christlichen Freiheitsbegriff näher als die tendenziell hedonistischen Ausrichtungen, die sich heute gesellschaftlich zeigen.

Schülerinnen und Schüler sollten diese verschiedenen Dimensionen des Freiheitsbegriffs durchaus einordnen und als entscheidende Differenz zwischen philosophischem und theologischem Freiheitsbegriff die Bedeutung Gottes als Bedingungsgrund der Möglichkeit von Freiheit erkennen können. Als Medium für einen solchen Lernprozess könnte das oben abgedruckte Gedicht von Erich Fried dienen: In diesem wird die Freiheit im Zusammenhang mit der Liebe beschrieben. Beide sind – mit Karl Rahner gesprochen – Existenziale des Menschseins, beide sind aber nicht selbstverständlich erfolgreich zu leben, sie bedürfen viel mehr der Bemühung, der Übung und der Pflege: „*Werde ich dann einatmen und meine Arme ausbreiten und wieder jung sein und voller Lebensmut /*

oder werde ich dann nach Mottenkugeln riechen und mit den Knochen klappern im Takt eines fremden Herzschlags?“ Und: „*Wenn dann das sogenannte Glück mich nach Jahren wieder herausholt aus dem verschlossenen Schrank [...].*“ Freiheit und Liebe sind nicht selbstverständlich und nicht dauerhaft. Beide Existenziale sind vielmehr kontingent, sie lassen sich nicht erzwingen, sondern hängen auch davon ab, wie der oder die freie Andere auf mich einwirkt und reagiert. Somit lässt sich an dieser Stelle die theologische Dimension von Liebe und Freiheit einholen und eintragen: Nicht kontingent, sondern absolut ist allein die bedingungslose, rechtfertigende Liebe Gottes zu jedem Menschen und allein die Freiheit, die er damit vor Gott gewinnt.

3. Freiheit als bildungstheoretisches Integral

Ich will dich

*Freiheit
ich will dich
aufrauchen mit Schmirgelpapier
du geleckte*

*(die ich meine
meine
unsere
Freiheit von und zu)
Mondfrau*

*Du wirst geleck
mit Zungenspitzen
bis du ganz rund bist*

*Kugel
auf allen Tüchern*

*Freiheit Wort
das ich aufrauchen will
ich will dich mit Glassplittern spicken
daß man dich schwer auf die Zunge nimmt
und du niemandes Ball bist*

*Dich
und andere
Worte möchte ich mit Glassplittern spicken
wie es Konfuzius befiehlt
der alte Chinese*

Die Eckenschale sagt er
muß
Ecken haben
sagt er
Oder der Staat geht zugrunde

Nichts weiter sagt er
ist vonnöten
Nennt
das Runde rund
und das Eckige eckig

Hilde Domin (1968)¹⁹

Freiheit hat aber auch im pädagogischen Kontext eine ganz grundlegende Bedeutung, die es zu bedenken gibt. Während im theologischen Zusammenhang die von Gott gegebene Freiheit die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und damit zur Mündigkeit darstellt, richtet die bildungstheoretische Perspektive den Blick auf die Freiheit als Ermöglichungsgrund von Bildung. Wird nämlich Bildung als das Vermögen verstanden, sich in eine reflexive Distanz zur Wirklichkeit zu bringen und sich mit dieser kritisch auseinanderzusetzen, braucht es hierfür Freiheit im Sinne von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung. Ein solches Bildungsverständnis, das auf Autonomie und Mündigkeit zielt, markiert die Anschlussstelle zwischen der idealistischen Bildungsidee des Bürgertums und dem Bildungsbegriff der Frankfurter Schule: War Wilhelm von Humboldts Bildung noch geleitet von der Idee individueller Selbstkonstitution und Entfaltung, so postulierte die Frankfurter Schule – exemplarisch bei Theodor W. Adorno – geprägt durch den Zivilisationsbruch im 20. Jahrhundert eine Bildung, deren Kern die „Kraft zur Differenz, zur Unterscheidung und Entschiedenheit, die im Widerstand reift“²⁰, ausmacht. Zusammengefasst: Bildung zielt auf das Vermögen einen Schritt zurückzutreten und sich in Differenz zu setzen.

Einer der ältesten Texte der Philosophiegeschichte hat prägnant ausgemalt, welche Bedeutung der Freiheit in Bildungszusammenhängen zukommt: Die Rede ist vom Höhlengleichnis des Platon in seinem Dialog ‚Politeia‘, Buch VII. Dieses Gleichnis dient eigentlich zur Veranschaulichung der platonischen Ideenlehre und stellt den Aufstieg des Menschen durch vier Stufen der Erkenntnis sinnbildlich dar²¹:

„Die Menschen leben in einer Höhle an Ketten gefesselt und blicken auf eine Felswand, während hinter ihnen ein Feuer flackert. Auf der Felswand sehen sie nur die Schatten von

Gegenständen, die hinter ihnen vorübergetragen werden und welche vom Schein des Feuers als Schattenbilder an die Wand vor ihnen projiziert werden. Die Menschen halten einzig diese Schattenbilder für die Wirklichkeit (das Seiende) und befinden sich damit auf der ersten Stufe der Erkenntnis: der bloß sinnlichen Wahrnehmung.

Einem Gefangenen werden die Fesseln genommen, er wird umgewendet (das ist der wesentliche Akt der philosophischen Erziehung) und sieht nun die irdische Realität. Nach einiger Zeit hält er diese zwar für wahr, möchte aber, da das Feuer ihn blendet, wieder zurück ins bequeme Dunkel.

Zum weiteren Aufstieg muss man ihn also zwingen (der Mensch unterwirft sich nur widerwillig Lernprozessen). In der oberen Welt wiederholt sich auf einer höheren Erkenntnisstufe das Erlebnis, das er in der Höhle gehabt hatte: Er erkennt anfangs (mit Hilfe mathematischer Begrifflichkeit) nur die Abbilder der Wirklichkeit. – Erst wenn er die Augen zum Himmel erhebt, erkennt der Mensch die Ideen – symbolisiert durch die Gestirne –, insbesondere die Idee des Guten, deren Sinnbild die Sonne ist.

Der Mensch kehrt in die Höhle zurück, um seine ehemaligen Mitgefangenen zu befreien; diese wehren sich jedoch, weil sie die Bequemlichkeit der Höhle der Erkenntnis vorziehen.“

An zwei entscheidenden Punkten dieser Bildungsparabel kommt der Freiheit eine entscheidende Rolle zu: Zum ersten in dem Moment, an dem der Mensch in der Höhle von seinen Ketten ‚befreit‘ wird, denn nun kann er wählen zwischen dem Verharren in der Bequemlichkeit und dem beschwerlichen Aufstieg aus der Höhle ins Licht. Zum zweiten in dem Moment, in dem er außerhalb der Höhle die ‚wirkliche‘ Wirklichkeit im Licht der Sonne erblickt hat, denn nun muss er sich wiederum zwischen dem Genuss der Wahrheit oder dem Abstieg in die Unterwelt und damit der Mission der Aufklärung und Erziehung zur Wahrheit entscheiden. Damit ist klar: Bildung aus der Dunkelheit der Trugbilder hin zur Helligkeit der wahren Ideen – das sprichwörtliche ‚per aspera ad astra‘²² – ist ein unbequemer und anstrengender Prozess, dem sich kein Subjekt, das sich bilden will, entziehen kann. Und der Gebildete muss sich wiederum in Freiheit entscheiden und verantworten, ob er seine Erkenntnis mit anderen teilen und sich deshalb der Mühsal des Abstiegs und der Erziehung der anderen stellen und damit neue Bildungsprozesse ermöglichen will. In diesem Sinne bildet die Freiheit ein integrales Moment

Peter Paul Etz, „Und gehen, wohin du willst...“, Juli/August 1995, Öl auf Leinwand 70 x 100 cm

von Bildung. Hilde Domin bringt dieses Moment der Anstrengung und der Mühe in das Wort von der Freiheit, die „mit Schmirgelpapier“ aufgeraut und „mit Glassplittern“ gespickt werden soll, die „mit Zungenspitzen“ geleckert werden soll, bis sie „ganz rund ist“.

Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert hat im Kontext der PISA-Studie vier „Modi der Weltbegegnung“²³ identifiziert, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig wie unersetzbar sind: die kognitiv-instrumentelle (Mathematik, Naturwissenschaften), die moralisch-evaluative (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (Sprache, Literatur, Kunst, Musik) und die konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie)²⁴. Konstitutiv ist diese Rationalität, weil sie Grundkategorien (z.B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z.B. Schöpfung) liefert, mit denen der Mensch über die Totalität von Wirklichkeit reflektieren und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann. In diesem Referenzrahmen reformuliert zielt *religiöse Bildung* auf das Vermögen, das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen²⁵. Für den katholischen Religionsunterricht ist eine solche Zielsetzung nichts neues, denn schon der Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* aus dem Jahr 1974 formuliert als Leitaufgabe religiöser Bildung in der Schule nicht etwa, Schülerinnen und Schüler im Katholischen zu sozialisieren oder gar zu domestizieren, sondern das Bildungsziel der freien und selbstbestimmten Entscheidungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Sachen Religion konsequent zu verfolgen. Dies kommt in den Zielen und Aufgaben zum Ausdruck, die die Würzburger Synode in diesem Beschluss bis heute gültig formuliert hat:

„Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion befähigen. [...]“

Deshalb ergibt sich für den Religionsunterricht:

1. *Er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach Sinn und Wert des Lebens [...] und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;*
2. *er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt [...];*
3. *er befähigt zur persönlichen Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien [...];*

4. *und er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“²⁶*

Vor allem in der zweiten Zielformulierung spiegelt sich ein solches Verständnis von religiöser Bildung, die zur Freiheit der Autonomie und Mündigkeit in Sachen Religion führen soll.

4. Freiheit als religionsdidaktisches Thema

Invictus

*Aus finsterner Nacht, die mich umragt,
durch Dunkelheit mein' Geist ich quäl.
Ich dank, Welch Gott es geben mag,
dass unbezwung'n ist meine Seel.
Trotz Pein, die mir das Leben war,
man sah kein Zucken, sah kein Toben.
Des Schicksals Schläg in großer Schar.
Mein Haupt voll Blut, doch stets erhob'n.
Jenseits dies Orts voll Zorn und Tränen,
ragt auf der Alp der Schattenwelt.
Stets finden mich der Welt Hyänen.
Die Furcht an meinem Ich zerschellt.
Egal, wie schmal das Tor, wie groß,
wieviel Bestrafung ich auch zähl.
Ich bin der Meister meines Los'.
Ich bin der Käpt'n meiner Seel.*

William Ernest Henley (1875)

„I am the master of my fate: I am the captain of my soul.“ – Diese Verse des viktorianischen Dichters William Ernest Henley (1849–1903) sind spätestens seit Clint Eastwoods Spielfilm *„Invictus – Unbezwungen“²⁷* auch in die Populärkultur eingegangen: Sie finden sich heute auf unzähligen Social Media Accounts, gerne als Teil von Selbstporträts und Selbstdarstellungen. Der Film *Invictus* erzählt die Geschichte, wie Nelson Mandela kurz nach seiner Wahl zum Präsidenten Südafrikas die Überwindung der Apartheid auch dadurch erreichen wollte, dass er das traditionell von den Weißen unterstützte Rugby-Nationalteam der *Springboks* auch für die farbige Mehrheit der Bevölkerung zum Identifikationssymbol für die neue vereinte Nation machen wollte. Dazu bediente er sich des weißen Sporthelden Francois Pienaar, welcher der Kapitän der neuen, die Apartheid überwindenden Nationalmannschaft werden sollte. Der schwarze Präsident und der weiße Sportstar kommen sich im Laufe der Handlung näher und auf die Frage Pienaars, wie denn Mandela die

lange Haft auf der Gefängnisinsel Robben Island überlebt habe, antwortet Mandela, er habe sich in Haft und Folter immer wieder das Gedicht von Henley aufgesagt:

„Die Furcht an meinem Ich zerschellt. / Egal, wie schmal das Tor, wie groß, / wieviel Bestrafung ich auch zähl. / Ich bin der Meister meines Los'. / Ich bin der Käpt'n meiner Seel.“

Ursprünglich in schwerer Krankheit verfasst – Henley litt seit seinem 12. Lebensjahr an Knochentuberkulose – wurde das Gedicht so zu einer popkulturellen Hymne an die Freiheit – an die Freiheit des Ichs, an die innere Unabhängigkeit, die Selbstbestimmung, an den freien Willen. Das jugendliche Grundbedürfnis „Frei will ich sein“ – wie Günter Biemer und Werner Tzscheetzsch es vor vielen Jahren formuliert haben – hat hier einen neuen Ausdruck im Zeitalter der sog. Sozialen Medien gefunden. Scheinbar gibt es in der Generation, der mit Blick auf ihre Lebenswelt häufig ein ausgeprägter Hang zu Konsumismus, Hedonismus oder gar Narzissmus nachgesagt wird, ein feines Gespür dafür, dass Freiheit sich eben nicht in ökonomischer oder gesellschaftlicher Partizipation erschöpft. Vielmehr entfaltet Freiheit ihre eigentliche Größe in der existentiellen Dimension der inneren Un-Abhängigkeit und Bedürfnis-Losigkeit – eine Erkenntnis, die zahlreiche spirituelle Wegweiser von Buddha über Sokrates und Jesus von Nazareth bis Mahatma Gandhi postuliert und vorgelebt haben. Entsprechend lässt sich hier im Kontext unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse anknüpfen, um weiterführende Korrelationen herzustellen, also Wechselbeziehungen zwischen Gegenwartserfahrungen von Schülerinnen und Schülern heute auf der einen und der Denk- und Glaubens-tradition auf der anderen Seite anzulegen.

Damit ist das Stichwort *Korrelation* gefallen: Dieser Begriff der Korrelation (von lat. *correlatio* = Wechselbeziehung) wird seit der Mitte des 20. Jahrhunderts auf das Verhältnis von Gott und Welt (Paul Tillich), von Wort Gottes und Hörer des Wortes (Karl Rahner) und von Gnade und Mensch (Edward Schillebeeckx) bezogen: Weil nach christlichem Glauben Gott in diese Welt hinabgestiegen ist und sich als „ewiges Wort“ (Joh 1,1-3) den Menschen vernehmbar gemacht, ja „unter uns gewohnt“ (Joh 1,15) hat, ist die Offenbarung im christlichen Verständnis nicht einseitig, monologisch, sondern immer wechselwirkend, dialogisch. Dies gilt diachron wie synchron, also historisch wie gegenwärtig: Zum einen ist die Botschaft Jesu Christi an die Welt nach dem Zeugnis der Evangelien zweifellos aus dem Gespräch und der Begegnung mit den Menschen hervorgegangen, also vom Ursprung her dialogisch. Zum anderen ist das Verstehen, das Auslegen und das Anverwandeln

der Botschaft durch den Menschen heute, den „Hörer des Wortes“ (Karl Rahner), immer ein hermeneutischer Prozess, in den eben auch die Perspektive und der Horizont des heute Lebenden und Glaubenden einfließt. Nur so kann die Botschaft des Evangeliums existentielle Bedeutung für den Menschen heute bekommen²⁸. Damit zeigt sich Korrelation als ein wesentliches Element religiöser Bildungsprozesse, denn es geht bei diesem ja um die persönliche, freiheitliche Aneignung und Anverwandlung einer konkreten religiösen Botschaft (z.B. die von Sünde, Umkehr und Gnade oder aber eben von Abhängigkeit und Freiheit). Für den konfessionellen und hier im Speziellen für den katholischen Religionsunterricht hat sich die Grundfigur der Korrelation deshalb über viele Jahrzehnte als ein bewährtes und unaufgebbares Grundprinzip erwiesen. Dieses zielt nicht auf eine anthropologische Verkürzung der Theologie, sondern auf ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene, wie eben Freiheit, Scheitern, Liebe, Hoffnung und Sinn. Die Würzburger Synode hat dies 1975 auf die Formel gebracht: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“²⁹ Vor diesem religionsdidaktischen Horizont ist das Phänomen der Freiheit ein elementares Thema für den Religionsunterricht, das es immer wieder zu verschiedenen Anlässen und aus unterschiedlichen Anlässen aufzugreifen und zu bearbeiten gilt. Heute mehr denn je.

Anmerkungen

- 1 *Marius Müller-Westernhagen*, Freiheit, Album: Live, WEA Musik GmbH, 1990.
- 2 Vgl. zu diesen Zusammenhängen ausführlich *Andreas Rödder*, 21.0: Eine kurze Geschichte der Gegenwart, München 2017; *Ivan Krastev*, Europadämmerung: Ein Essay, Frankfurt/M. 2017 und *Jörg Baberowski*, „Der Mensch lässt sich nicht beliebig zurecht“ Ein Interview mit Martin Beglinger, in: Neue Züricher Zeitung vom 30.09.2019.
- 3 Vgl. *Baberowski*, „Der Mensch lässt sich nicht beliebig zurecht“ (Anm. 2).
- 4 *Friedrich Nietzsche*, Jenseits von Gut und Böse, in: *ders.*, Werke in drei Bänden, München 1954, Band 2, 621-625.
- 5 Vgl. *Klaus Müller*, Verlorene Freiheit? Ein Interview mit Clauß Peter Sajak, in: RellIS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht 2014, H. 1, 12f.
- 6 Vgl. *Markus Tomberg*, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit: Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin – New York 2010; *Paul Platzbecker*, Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen: Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie, Stuttgart 2012.
- 7 Vgl. *Karl Rahner*, Sämtliche Werke, Bd. 19, Düsseldorf/Freiburg 1995, 181-196. Rahner erwähnt noch eine fünfte Kategorie, der Mensch als „Wesen des Scheiterns“. Ich folge im Weiteren *Günter Biemer* (Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung, Freiburg/Basel/Wien 1985, 74-75), wenn ich das Scheitern als Teil der anderen Kategorien, im Besonderen der Kategorie „Freiheit“, verstehe.

- 8 Vgl. *Günter Biemer*, *Der Dienst der Kirche an der Jugend* (Anm. 7). Grundlegung und Praxisorientierung, Freiburg/Basel/Wien 1985, 73–112; *Günter Biemer – Werner Tzscheetzsch* (Hg.), *Anstiftungen*, Freiburg/Basel/Wien 1982.
- 9 *Erich Fried*, *Liebesgedicht für die Freiheit und Freiheitsgedicht für die Liebe*, in: Volker Kaukoreit – Klaus Wagenbach (Hg.), *Erich Fried, Gesammelte Werke, Gedichte 2*, Berlin 1993, 371f.
- 10 *Gerd Kruhöffer*, *Was heißt christliche Freiheit heute?*, in: *Loccumer Pelikan 2/2003*, 115–119, hier 115.
- 11 Ebd.
- 12 Dieses Anliegen war das Lebenswerk des Münsteraner Theologen *Thomas Pröpper*. Vgl. exemplarisch seinen Art.: *Freiheit*, in: Peter Eicher (Hg.), *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München 2005, 389–421.
- 13 *Saskia Wendel*, *Frei geboren. Freiheit als anthropologische Grundbestimmung*, in: *ReliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht 2014*, H. 1, 4–7, hier 7.
- 14 Ebd.
- 15 Ebd.
- 16 Ebd.
- 17 „*Der atheistische Existentialismus, den ich vertrete [...] erklärt: wenn Gott nicht existiert, so gibt es zumindest ein Wesen, bei dem die Existenz der Essenz vorausgeht, ein Wesen, das existiert, bevor es durch irgendeinen Begriff definiert werden kann, und dieses Wesen ist der Mensch oder, wie Heidegger sagt, das Dasein.*“ (*Jean-Paul Sartre, Der Humanismus ist ein Existentialismus*, Hamburg 2018, 149.)
- 18 Ebd., 150.
- 19 *Hilde Domin*, *Ich will dich*, in: *Der neue Conrad, Das große deutsche Gedichtbuch*, Düsseldorf – Zürich 2000, 797.
- 20 *Klaus Pongratz*, *Art. Bildung*, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 192–198, 197.
- 21 www.wissen.de/lexikon/hoehlengleichnis (abgerufen am 15.04.2019).
- 22 Wörtlich „*Durch das Raue zu den Sternen*“. Diese lateinische Redewendung hat ihren Ursprung wohl bei Seneca. In dessen Tragödie *Hercules furens* (Der wildgewordene Herkules) heißt es: „*Non est ad astra mollis e terris via*“, deutsch „*Es ist kein weicher [= bequemer] Weg von der Erde zu den Sternen.*“
- 23 *Jürgen Baumert*, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: Nelson Killius – Jürgen Kluge – Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 106f.
- 24 Ebd.
- 25 Vgl. ausführlich *Clauß Peter Sajak*, *Abstieg ins Tal von Elah – Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung*, in: *Theologische Revue 105* (2009), Nr. 6, 441–452.
- 26 *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1974*, in: *Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1998, 127–160, hier 146.
- 27 *Invictus*, Regie: Clint Eastwood, Drehbuch: Anthony Peckham, USA 2009.
- 28 Vgl. auch *Clauß Peter Sajak*, *Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen*, Seelze 2013, 40–45.
- 29 Ebd., 143.

Prof. Dr. theol. habil. Clauß Peter Sajak lehrt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. 2002 bis 2008 war er Hochschulreferent im Dezernat Schulen/Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz.