

braunschweiger beiträge

für theorie und praxis von ru und ku



2/2001

herausgegeben vom



KIRCHENCAMPUS WOLFENBÜTTEL

schriftleitung: hans-georg babke

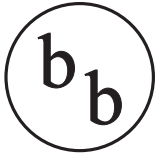
amt für religionspädagogik und medienarbeit

der ev.-luth. landeskirche in braunschweig

postfach 16 64, 38286 wolfenbüttel • telefon: (05331) 802-503 bis -506 •

fax: (05331) 802-713 • e-mail: arp@luth-braunschweig.de

96



impresum

Schriftleitung:

Dr. phil. Hans-Georg BABKE, Pfarrer, Leiter des ARP&M, Wolfenbüttel

Mitarbeiter dieses Heftes:

Manfred GERKEN, Orchideenweg 3, 27777 Ganderkesee

Rüdiger GOLZ, Ostlandstr. 8, 38442 Wolfsburg

Schulrat i.K. Willi KRAH, Küchenthalstr. 7, 31139 Hildesheim

Olaf KÜHL-FREUDENSTEIN, Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Pfarrer Michael KNOTTE, Heinrichstr. 5, 37581 Bad Gandersheim

Prof. Dr. Manfred KWIRAN, Litt. D. h. c., Pfarrer, Dorfstr. 3, 38835 Wülperode

Prof. Dr. Karl Ernst NIPKOW, Weiherstr. 49, 72074 Tübingen

Dipl.-Päd. Wolfgang PSCHICHHOLZ, Dorfstr. 3A, 38368 Querenhorst

Pfarrer Dieter RAMMLER, Predigerseminar, Schützenstr. 22, 38100 Braunschweig

Alfred REIMANN, ARP&M, Wolfenbüttel

Prof. Dr. Claus-Artur SCHEIER, Brahmsstr. 1, 38106 Braunschweig

Dipl.-Päd. Jos SCHNURER, Immelmannstr. 40, 31137 Hildesheim

Dr. Herbert SCHULTZE, Tangstedter Landstr. 32 B, 22415 Hamburg

Dr. phil. Dirk Chr. SIEDLER, Gerhard-Mercator Universität Suisburg, 47057 Duisburg

Layout:

Veronika SCHNEIDER, ARP&M, Wolfenbüttel

Druck:

Ernst KOTULLA, Wolfenbüttel

braunschweiger beiträge' erscheinen viermal im Jahr. Preis im Abonnement DM 18,00; Einzelheft DM 6,00.

Auflagenhöhe 'bb' Heft 96: 2.500 Exemplare

Bestellaufnahme: Amt für Religionspädagogik und Medienarbeit

Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1, 38300 Wolfenbüttel

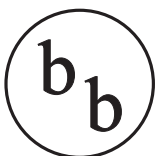
Tel.: (05331) 802 506, Fax: (05331) 802 713, e-mail: arp@luth-braunschweig.de

Landeskirchenkasse Wolfenbüttel: Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, Konto 6505, BLZ 250 607 01

Ab- und Raubdrucke sowie Fotokopien und sonstige Vervielfältigungen sind dringend erwünscht.

Bitte Quellenangaben nicht vergessen, zwei Exemplare immer als Beleg an uns.

Wir freuen uns, danke!



quellen

Titelbild / Beilagen (Folie): Karikatur von Horst Haitzinger "Vor der Müllflut rettet uns keine Arche! Aktion Abfall vermeiden der Ostfriesischen Inseln" (1992)

Fehlerkorrektur:

√ U-Vorschlag "Engel im Religionsunterricht" von Christine LEHMANN (Heft 93-3/2000) ist für Sek.I gedacht und nicht für die GS.

√ Im Heft 95-1/2001 sind die falsche Anschriftangaben von der Autorin Ingrid WEISS angegeben worden. Die richtige Anschrift lautet: Obere Sommerbachstr. 8, 34225 Baunatal

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sicherlich haben Sie die neueste Stellungnahme des Rates der EKD zum Religionsunterricht „Religion in der Grundschule“ erhalten (zu beziehen von: Kirchenamt der EKD, Tel.: (0511) 2796-0, Fax: (0511) 2796-277 oder <http://www.ekd.de>). Die Dozentinnen und Dozenten der religionspädagogischen Institute haben diese Ausgabe auf ihren Jahrestagungen erarbeitet und zu den derzeitigen Veränderungen in unserer Gesellschaft, in den Familien, in der Schule Stellung bezogen. So schreibt der Vorsitzende des Rates der EKD, Präses Manfred Kock: „Wer heute den Klassenraum betritt, hat immer häufiger getaufte und ungetaufte Kinder vor sich, deutsche und ausländische Kinder unterschiedlicher Familiensituationen und kultureller Herkunft; nur ganz wenige kommen aus kirchlich eng verbundenen Familien. In diesem Zusammenhang hat die Schule eine wichtige doppelte Aufgabe: Sie hat zum einen die Schülerinnen und Schüler mit den prägenden historischen Kräften und christlichen Traditionen der deutschen und europäischen Kultur vertraut zu machen. Die Schule hat zum anderen das Zusammenleben von Menschen anderer Länder, Kulturen und Religionen zu fördern... Für viele Kinder ist der konfessionelle Religionsunterricht in der Grundschule die erste Begegnung mit Christentum und Religion überhaupt...“ (S.3) In der Handreichung wird u. a. deutlich, wie wichtig unser Fach ist: „Religiöse Bildung gibt den nicht-ersetzbaren, grundlegenden Impuls, die beiden aufeinander bezogenen substantiellen Aufgaben der Grundschule wie jeder Schule, die Einführung in die Kultur und die Bildung der Person, zu vertiefen. Sie hilft den Kindern, sich in der pluralen Vielfalt möglicher Lebensentwürfe zurechtzufinden und eine eigene Identität zu entwickeln, die religiöse Orientierung und ethische Urteilsfähigkeit einschließt“ (S.6). Was dies alles für die Praxis bedeutet, wissen wir alle, die tagtäglich vorbereiten und im Unterrichtsprozess stehen.

Im Amt für Religionspädagogik und Medienarbeit versuchen die Mitarbeiter sowohl durch Beratung als auch in der Bibliothek und Medienzentrale Hilfen für den Unterricht anzubieten. In den vielen Seminaren der Fort- und Weiterbildung, 1999 waren es ca. 165 Fortbildungsveranstaltungen, kommen Fachleute zu Wort und werden durch Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsvorschläge vorgestellt. All dies auch im Sinne der Erkenntnisse der Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994): „Dies impliziert, dass weniger die Institution, sondern vielmehr die Jugendlichen selbst Ausgangspunkt religionspädagogischer Konzeptbildung für den Religionsunterricht sind und sein sollen“ (50ff.). Die Schwerpunkte von einer „Hermeneutik der Vermittlung“ zu einer „Hermeneutik der Aneignung“ korrespondiert somit in hervorragender Weise mit dem lerntheoretischen Verständnis von Bildung als „Prozess der Selbstbestimmung“. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte sind gewaltig gewesen, vom hermeneutischen und biblischen Unterricht über den problemorientierten hin zu einem Religionsunterricht, der auch bei Bedarf konfessionell-kooperativ sein kann und ohne Engführung und ohne falsche Harmonisierung auch Schwerpunkte des interkulturellen und interreligiösen Dialogs aufnehmen kann und muss.

Seit fast 22 Jahren arbeite ich im ARP, zuerst als pädagogischer Berater, dann als Leiter des Amtes. Seit dem 1. Mai bin ich im gewünschten vorzeitigen Ruhestand und werde wieder mehr meinen Interessen an der Universität Bern nachkommen. Am 16. Mai wurde ich von unserem Landesbischof in einem wissenschaftlichen Kolloquium verabschiedet. Gastreferent war Prof. Dr. Dr. Karl-Ernst Nipkow, der zu den Herausforderungen in einer pluralen Welt sprach.

Für Alles gibt es eine Zeit. Es war eine schöne und bewegende Zeit im ARP&M. Jetzt ist es Zeit zu danken!

Zu danken habe ich meinen Vorgängern Pfarrer Hartmut Padel und Pfarrer Dipl. Psych. Wilhelm Reinmuth für die vorangegangene Arbeit in der Entwicklung dieses Dienstes. Ich denke auch an meinen Kollegen Alfred Kaufmann, der immer so kreativ war, und meinen Kollegen Dr. Peter Hennig, mit dem das ARP so manche Höhepunkte erleben durfte, an Ralf Kleefeld, durch den die Medienarbeit erst in den Blick kam. Aber mein Dank gilt in ganz besonderer Weise den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Amtes. Ohne die Leitung des Sekretariats durch Ute Schramm und dem Team Silke Lilie, Veronika Schneider, Alfred Reimann wären viele Maßnahmen des ARP nicht möglich gewesen. Ich danke an dieser Stelle besonders meinem geschätzten Weggefährten und Freund OLKR Henje Becker, der zuerst als Schulreferent und dann als Personalchef die Arbeit des Amtes in jeder Hinsicht forderte und förderte. Ich danke Herrn OLKR Peter Kollmar, der als derzeitiger Schulreferent den konfessionellen Religionsunterricht voll unterstützt und die Arbeit mitträgt. Ich danke dem NLI, dem MK, den Bezirksregierungen, besonders aber meinen Kollegen und Freunden in der Braunschweiger Bezirksregierung, den Synodalen, die wissen, wie wichtig unsere Arbeit ist. Ich danke den vielen lieben Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen, die immer bereit waren, uns als Referenten behilflich zu sein. Und ich danke besonders den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, die mit uns gemeinsame Wege gingen und gehen. Sie wissen um die Verantwortung für die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Nicht zuletzt danke ich meinem Nachfolger Dr. Hans-Georg Babke für die sehr kollegiale und freundschaftliche Zusammenarbeit der vergangenen Jahre, zuerst als Schulpfarrer und dann im ARP&M.

Ich wünsche Dir, lieber Hans-Georg, viel Kraft, gute Einfälle, viel Geduld (auch mit Dir selber), gute Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, denen die Sache des Religions- und Konfirmandenunterrichts wichtig ist, die etwas von dem Teamgeist des Corporate Identity inhaliert haben und besonders Gottes Segen für neue Wege!

Manfred Kwiran



Sehen lernen - Entscheidendes entdecken und sich sagen lassen

Dietrich Zilleßen rät in seinem Beitrag „Bilder im Religionsunterricht“ (in: Bilder im RU. Bearb. Rita Burrichter. Comenius Institut, Münster o. J., S. 146) zu Gelassenheit im Angesichts der Bilderflut. Auf gar keinen Fall wäre diese „vom Teufel“. „Ein Bilderverbot für den Religionsunterricht würde diesen Unterricht nicht nur für Schüler unattraktiver machen. Es würde auch dazu führen, dass ihm viel an religiöser Qualität abhanden käme. Die theologische und religionspädagogische Diskussion über das sogenannte Bilderverbot weist auf die theologische Verkümmern einer reinen Worttheologie hin und auf die eigenständige, theologisch spannungsreiche und beunruhigende Qualität des Bildes gegenüber dem Wort. Beunruhigend konkret wie die Inkarnation des göttlichen Wortes im Leben und Sterben Jesu. Bilder dieses Lebens sind voll Reiz, weil sie die Menschen (im doppelten Sinn) reizen.“

Vieles ist über die Sintflut, über die „Arche Noah“-Geschichte(n) gedacht, theologisiert und geschrieben worden. Unzählige Künstler haben versucht, in ebenso vielen Kunstwerken die biblische Geschichte zu deuten. Immer konnten, ja mussten sie beides „zeichnen“, ihr Verständnis von der Geschichte und die Gegenwart mitgedeutet. Manchmal gelang es auch einem Künstler, mit prophetischer Sicht und Perspektive, den Menschen seiner Zeit die Zeit anzusagen und beinahe warnend wie Jona der Stadt Ninive Unheil zu künden. M. E. sind die Bilder und Karikaturen von Horst Haitzinger exakt solche Ansagen (s. Buchtipps). Seit 1972 nunmehr erscheinen jährlich die besten politischen Karikaturen als Sammelband im Bruckmann Verlag, München.

Das Motiv der Arche Noah hat Haitzinger mehrmals beschäftigt:

- Der barmherzige Noah... (Farbe, März 1992, in: H. Haitzinger, Weltsch(m)erz 1992, S. 119).

Kurzbeschreibung: Das Bild kommt in zwei Teilen vor und eignet sich als Folie. Zuerst wird das obere Bild gezeigt: Während die Arche bis an die Ränder voll scheint, steht Noah mit Regenschirm auf der Zugeplanke. Es kommen weitere Tiere und der Elefant sagt: „Von jeder Sorte nur ein Paar!? Das ist eine himmelschreiende Ungerechtigkeit!“ Noah: „Stimmt eigentlich!“ Im unteren zweiten Bildteil fragt Noah noch „Alles an Bord?“ Während die Arche sinkt und auf der Planke noch ein paar klägliches Tiere stehen und der untergegangenen Arche nachschauen. Was gab im März 1992 den Anlass für dieses Bild? Mit einer Jahreschronik können die Schüler den Ereignissen des Jahres 1992 nachspüren und Tagesthemen zu dem Bild finden. Es ist zugleich eine religiöse und politisch aktuelle Fragestellung, die den Unterricht beflügeln kann und / oder das Gespräch über diese biblische Geschichte auf eine ganz neue Weise aktuell werden lässt, an die derzeitige Verantwortung des Menschen appelliert, ohne zu moralisieren.

- Auf ein gutes Neues! (Farbe, Dezember 1986, in: H. Haitzinger, Globetrottler 1989, 3. Durchgesehene Auflage 1992, S. 27)

Kurzbeschreibung: Im Hintergrund Energietürme, Kirchen- o. auch Raketentürme, im verschmutzten Wasser schwimmen Giffässer, ein rotes Auto ist im Sinken. Auf der Zugeplanke kommt ein sehr gut gekleidetes Paar gelaufen, mit mehreren Koffern, gestikulierend, er mit einem geschlossenem Regenschirm, während die Arche schon das Ufer verlassen hat. Auf der Arche mit den Tieren ein schönes verwunschenes Häuschen mit viel Grün und Bäumen herum. Der Affe hat die Zugeplanke fast eingezogen und sagt: „Diesmal ohne euch!“



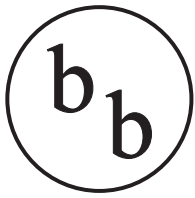
- Titel für das „WWF Journal“ anlässlich des 25jährigen Bestehens des World Wildlife Funds (Farbe, Juni 1986, in: Ebd., 29)
Kurzbeschreibung: Ein riesiger Ozeandampfer, auf dem die sog. wichtigsten Errungenschaften unser Welt zu sehen sind: Autobahnen, Kernenergie-türme, Wolkenkratzer, einer höher als der andere, aus den Türmen schweben gelbliche Chemiewolken. Das Bild und der Ozeanriese werden grau-in-grau gehalten. An der Seite des Dampfers hängt ein Holzschiff, die Arche mit den Tieren und mit sogar zwei reizvollen Häuschen und mit viel Grün. Soll es herunter gelassen werden? Oder steigen einige der Menschen und Tiere aus? Aus der globalen Welt des vermeintlichen Fortschritts?
- „...da wartete Noah 4000 Jahre, dann ließ er eine Taube mit Geigerzähler ausfliegen!“ (Farbe, Mai 1986, in: Ebd., S. 37.)
Kurzbeschreibung: Im Weltall, unten die Erde, die Länder sind mit dem rotem Zeichen der Kernenergie bedeckt. Die Taube hat soeben die gewaltige Raketen-Arche verlassen. Auf dem Deck dieser Arche sind grüne Wiesen mit Tieren, Gewässer, ein großes Fachwerkhaus mit vielen Gemächern, ringsherum prächtige Bäume unterschiedlicher Art, einige ihrer Kronen ragen aus dem Bild heraus. Es ist Arche zwei.



Unser Folienbild, als Poster auf Norderney entdeckt und dort mit dem Titel „Vor der Müllflut rettet uns keine Arche! Aktion Abfall vermeiden der Ostfriesischen Inseln“, unterstützt durch Bundesumweltministerium und Umweltstiftung WWF-Deutschland (Umweltpapier, Farbe, 1992).

Kurzbeschreibung: Die Arche steht in all dem, was wir an Unrat und Umweltverschmutzung produzieren. Die Zugehplanke ist noch auf und angelegt. Einige der letzten Tiere flüchten in die Arche, während andere schon Platz gefunden haben und uns als Betrachter anschauen, besonders das Auge der Ratte ist auf uns gerichtet. Auf der Arche zwei idyllische Häuser, davor genüsslich liegend und gehend Schafe und Enten. Vor den Dünen blaues Wasser und dann der Leuchtturm warnend und noch stehend. Auf einer Aussichtsplattform sitzen und stehen Wassertiere. Sie sind wachsam und warten auf das, was kommen mag. An der Seite der Arche hängt ein Aquarium mit munteren Fischen und sauberem Wasser. In der Mitte des Bildes, vorne am Bug der Arche flattert ein bunter Schmetterling. Was es da alles zu entdecken gibt, spiegelt unser Leben, unsere Werte, unser Handeln. Ist es schon zu spät? Gibt es auf dem Bild Hoffnungszeichen der möglichen Umkehr? Rette sich wer kann, kann doch nicht die Devise sein! Welcher Bezug ergibt sich hier zur biblischen Geschichte? Bilder sehen lernen ist scheinbar nicht schwer, ein Bild zu sich sprechen lassen, eindrücklich werden lassen, das uns Entscheidendes zu sagen hat, ihm sich aussetzen verlangt Anleitung. Dieses könnte in einer behutsamen Einführung in dieses Folienbild geschehen. An welcher Stelle stehen wir?

Manfred Kwiran



fachbeitrag: internationale und regionale religionspädagogik¹
theoretische und praktische Beispiele aus manfred kwirans projekten



herbert schultze

Es ist ein beachtlicher Schritt. Ein Assistenzprofessor aus Colleges in Illinois und Nebraska begibt sich in die deutsche religionspädagogische Szene. Es ist vorteilhaft, wenn seine wissenschaftlichen Arbeiten traditionelle europäische Ideen mit der Genauigkeit und den reichen Perspektiven amerikanischer Forschung verbinden. Der Schritt über die zivilisatorische Grenze ist nachteilig, wenn sein Pragmatismus und seine Unbefangenheit gegenüber Neuem sich nicht mit jenem „Wir machen das immer so“ vertragen. Die Ergebnisse solcher grenzüberschreitenden Wissenschaft sind für Kolleginnen und Kollegen auf beiden Seiten des Atlantik gut brauchbar. Ein Index zu Literatur über Barth, Bonhoeffer und Bultmann². Eine Darstellung des ersten Zusatzes zur amerikanischen Verfassung und seiner Bedeutung für den Unterricht über Religion, gespiegelt gegen die Regelungen des deutschen Religionsunterrichts³. Ein Aufsatz zum Unterrichtsthema Frieden, biblische Bezüge, systematische Entwürfe und Unterrichtsansätze umfassend.⁴ Das alles ohne rechthaberisches „Wie kann man nur behaupten?“ oder: „Ist denn ihr oder ihm nicht aufgefallen, dass...?“ Stattdessen gelassenes Darlegen von Daten und Fakten.

Merke: Wer Nützliches bietet, braucht sich um sein Publikum nicht zu sorgen.

Religionspädagogik braucht außer Daten und Fakten einen weiten Horizont, z.B. eine ökumenische Dimension. Nach der Literatur fügen sich folgende Elemente zu einer ökumenischen Dimension: weltweit wichtige Grundlagen, wie z.B. KARL ERNST NIPKOW sie sieht⁵, die interreligiöse Perspektive, die z.B. JOHANNES LÄHNEMANN hervorhebt⁶, die Relationen zwischen Staat, Gesellschaft und Kirchen, die JÖRG OHLEMACHER auf ihre bildungspolitische Relevanz hin prüft, Organisationsmodelle, von PETER SCHREINER notiert⁷, religionswissenschaftliche Kategorien, von UDO TWORUSCHKA empfohlen⁸, kirchliche Initiativen wie der konziliare Prozess „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“, u.a. von KLAUS GOSSMANN im COMENIUS-INSTITUT reflektiert⁹. Viele Sonden werden auf die ökumenische Dimension angesetzt.

Lehrende haben's gern geordnet. Doch Unterschiede, ja Gegensätze, z.B. zwischen den Niederlanden, England und Schweden sind zuweilen gewaltig. Kommen Frankreich und die 1989 noch existierende DDR hinzu, wird das Bild noch bunter. Darf niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen eine solche Spannweite von Erfahrungen zugemutet werden? MANFRED KWIRAN tut es. Bei

einem Kongress auf dem Sonnenberg im Hochharz lernen Vertreterinnen und Vertreter aus Primarstufe und Sekundarstufen ihnen z.T. völlig neue politische und gesellschaftliche Voraussetzungen des Unterrichts kennen. KWIRAN unternimmt Ähnliches mit einer Reihe von Tagungen zu den Weltreligionen.¹⁰

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Bergen und Ebenen des Braunschweiger Landes machen in der ökumenischen und internationalen Weite Entdeckungen, die für ihre Arbeit vor Ort interessant sind.¹¹ Umgekehrt ist es nicht anders. Ein Schulreferent der Niederländisch Reformierten Kirche, ein britischer Dozent der Naturwissenschaft, ein schwedischer Pädagogikprofessor bezeugen, sie hätten in den Harzer Bergen viel von diesen Lehrerinnen und Lehrern gelernt.

Merke: Wer die Tür weit öffnet, erlebt, dass viele hindurch gehen.

Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren und andere gehen mit ihren Mitmenschen auf die Suche nach Antworten auf die Fragen, die das Leben uns stellt. Sie reagieren auf die Lebenswelten, aus denen die jungen und erwachsenen Menschen kommen. Diese haben keine Scheu, sprechen deutlich von ihrem Alltag. So begegnen sie den von weit her gekommenen Experten. Es ist eine Sternstunde, als eine Lehrerin begeistert ein von ihr für ihre Klasse vorbereitetes Sedermaahl schildert. Es gehört zu dieser Sternstunde, dass Rabbiner ERNST M. STEIN energisch widerspricht: er käme nie auf den Gedanken, in seinem jüdischen Unterricht eine christliche Messe „zu zelebrieren“.¹² Eine Sternstunde ist es, als bei einer Akademietagung auf dem Hessenkopf zum Thema Islam sich plötzlich die Tür öffnet und Scharen von Goslarer Muslimen in den Raum strömen. Einer von ihnen meint, er lebe seit 28 Jahren in Deutschland, habe so lange auf ein Gespräch mit Christen warten müssen, 28 Jahre zu lange.¹³ Bei einem Besuch in der Moschee ließ es sich eine Lehrerkollegin nicht gefallen, von dem jungen Imam der Ahnungslosigkeit geziehen zu werden. Eine Sternstunde auch die Tagung von ISREV, der internationalen Forschergruppe für Religionspädagogik und Werterziehung im Haus Zeppelin zu Goslar. Damen und Herren aus allen Himmelsrichtungen des Erdballs erfahren handgreiflich, was der Abbau der Eisernen Vorhänge für das Leben der Menschen bedeutet.¹⁴

Merke: Wer Erfahrung und Widerspruch ermöglicht, regt zum Erleben und Denken an.

In den Projekten des Amtes für Religionspädagogik und Medienarbeit kommen vielfältige Erfahrungen zur

Sprache. Die Aufgeschlossenheit, Neugier und Dialogbereitschaft von MANFRED KWIRAN helfen dabei. Sie bestärken Aufgeschlossenheit, Neugier und Dialogbereitschaft bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern. KWIRANs Mitgliedschaft und Mitarbeit in diversen Instituten und Organisationen kommt der vielseitigen Offenheit zugute. Der Sitz im Vorstand der CARL-FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER GESELLSCHAFT stärkt die Zukunftsorientierung der Arbeit. Die Mitarbeit in der European Association for World Religions in Education (EAWRE) hilft, den Reichtum verschiedener Religionen wahrzunehmen.¹⁵ Zusammen mit ANDREAS FRITZSCHE vom St. Jakobushaus, der Katholischen Akademie der Diözese Hildesheim, begründet MANFRED KWIRAN die Symposien zur Ökumenischen Sozialethik.¹⁶ Der Mensch, Wirtschaft und Sozialpolitik, Kirche(n) und Sozialethik, Ethos lernen – Ethos lehren, sind die bis zum Jahr 2000 erörterten Themen. Was in den Disziplinen als gesichert gilt, findet Beachtung, wird aber überschritten. Unter den evangelischen und katholischen Sozialethikern werden Kontroversen ausgetragen. In einer knappen Auseinandersetzung mit ULRICH BECK meint MANFRED KWIRAN: „Breitet sich ein ‚global desorganisierter Kapitalismus‘ aus? Welche Vorteile werden hier versprochen, welche Nachteile müssen in Kauf genommen werden? Welche Werte spielen hier noch eine Rolle und welche Orientierung wird hier benötigt?“¹⁷

Diese Fragen locken Bischöfe, über erwartete kirchliche Absicherung hinauszugehen.¹⁸ Sie verbinden fachliche Neugier mit persönlicher Beteiligung. Diese Mischung von Neugier und Beteiligung hat MANFRED KWIRAN bei seiner Beschäftigung mit den Kindern von Tschernobyl geleitet.¹⁹ Er wirkt an einer kirchlichen Hilfsaktion mit, hilft einem Photographen und Autoren aus Weißrussland, ihre Botschaft medial zu gestalten. Zugleich gewinnt er eine Arbeitshilfe für den schulischen und kirchlichen Unterricht in Niedersachsen.

Merke: Wer in vielen Ländern Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner findet, wird niemals an Gedankenblässe leiden.

Das Beispiel Tschernobyl verweist auf einen theoretisch und praktisch brisanten Arbeitszweig: die Entwicklung, Bewertung und Anwendung von Medien. MANFRED KWIRAN gibt, zusammen mit MICHAEL KÜNNE, die Bildmappen „Impulse“ mit Photos und didaktischen Anregungen²⁰ heraus. Sie bieten mehr als Hilfe gegen das Scheitern der nächsten Unterrichtsstunde. MICHAEL KÜNNE hat die Theorie entfaltet²¹, die beide Autoren in ihren didaktischen Hinweisen bestimmt: keine Instrumentalisierung des Bildes, unvoreingenommene Interpretation. Leserinnen und Leser der 'braunschweiger beiträge' erhalten mit ihrer Zeitschrift jeweils ein Medium, eine Overheadfolie, ein Transparent oder ein Poster. Die didaktische Absicht entspricht jener der Impuls-Mappen. MANFRED KWIRAN gibt zusammen mit MICHAEL KÜNNE die „Weiße Reihe“ der 'braunschweiger beiträge' heraus. Jedes Heft enthält einen inhaltlich und unterrichtlich erschlossenen Satz von Dias.

HARTMUT BERLINICKEs Bilder zu den jüdischen Festen und zum Kirchenjahr²² gehören in diese Reihe, ebenso HERBERT SCHULTZEs Erschließung „Jüdische(r) Erfahrungen“ in Terezín/Theresienstadt²³.

Merke: Wer Sichtbares unverfälscht bietet, ohne sich in das Denken der Betrachtenden einzumischen, regt zu Kreativität an.

Über den Zaun schauen, heißt Verbindung zu anderen Ländern und ihren Menschen pflegen, unbekannte Bilder betrachten, mit solchen zusammenarbeiten, denen Neues einfällt, z.B. mit der Gesellschaft für Semiotik (DIRK RÖLLER u.a.), mit dem Niedersächsischen Verein Theresienstadt, von der ermordeten ARP-Mitarbeiterin VERONIKA GEYER-IWAND engagiert wahrgenommen. Aus Terezín/Theresienstadt und der Freundschaft mit Frau GEYER-IWAND datiert die Verbindung zu der böhmischen Malerin HELGA WEISSOVÁ, die Publikation ihres Buches²⁴ und die Organisation von Ausstellungen. Das dem zwölfjährigen Mädchen im Lager gegebene Motto „Zeichne, was du siehst“, gleicht einem Schlüssel zu den von MANFRED KWIRAN wahrgenommenen Arbeitsfeldern.

In den Tagungen der Evangelischen Akademie öffnen kompetente Referenten ein Schatzhaus von Erfahrung und Kenntnis. Der Mediziner KLAUS GAHL, der Philosoph CLAUS-ARTUR SCHEIER und der Pädagoge HEIN RETTER sind Beispiele für viele. Bis zum Frühjahr 2001 sind 34 Hefte der Protokoll-Reihe „EinSichten“ erschienen. In der Sammlung des Musikethnologen ROLF IRLE studieren Besucherinnen und Besucher des ARP&M, wie die Posaunen von Jericho aussahen, und wie die Trompeten und Trommeln aus dem Tibet. Die meisten der Instrumente dürfen gespielt werden.. Wenn dies nicht „Learning by doing“ ist!

Der Schritt von Illinois und Nebraska nach Braunschweig hat sich gelohnt.

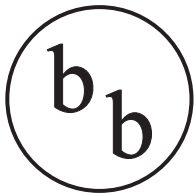
Merke: Internationales und Regionales helfen einander. Theologie, Pädagogik, Medien und Moderne lassen sich positiv vermitteln.

MANFRED KWIRAN beweist es.

Anmerkungen:

- 1 Wir leben in dem global village und erfahren täglich, dass Europa zusammenwächst. Kinder und Jugendliche, die heute in schulischen und kirchlichen Bildungseinrichtungen lernen, werden morgen das globale Dorf und das eine Europa gestalten. MANFRED KWIRAN, langjähriger Leiter des Amtes für Religionspädagogik und Medienarbeit (ARP&M) in Wolfenbüttel, hat herausragende Beispiele der wechselseitigen Verbindung von internationaler und regionaler Religionspädagogik gegeben. Im folgenden wird skizziert, dass die eine Arbeitsform von der anderen profitiert. Wechselseitige Beeinflussung besteht auch zwischen der Theorie und Praxis regionaler und internationaler Arbeit. In all dem leistet MANFRED KWIRAN Pionierarbeit.
- 2 MANFRED KWIRAN, Index to Literature on Barth, Bonhoeffer and Bultmann, Theologische Zeitschrift hrsg. von der Theologischen Fakultät der Universität Basel, Sonderband VII, Basel, 1977

- 3 MANFRED KWIRAN, Religionsunterricht in USA – ein Vergleich. Edukative und methodische Perspektiven amerikanischer Religionspädagogik – ein pragmatischer Ansatz, Frankfurt a. M. u.a., 1987
- 4 MANFRED KWIRAN, Friedenserziehung im Religionsunterricht, in: Der Religionslehrer an beruflichen Schulen, 27. Jg., 1979, H.5, S. 168-173
- 5 KARL ERNST NIPKOW, Bildung in einer pluralen Welt, bes. 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh, 1998
- 6 JOHANNES LÄHNEMANN, Evangelische Religionspädagogik in interkultureller Perspektive, Göttingen, 1998
- 7 JÖRG OHLEMACHER (Hrsg.), Religion und Bildung in Europa, Göttingen, 1991; ders., Religiöse Bildung in Europa und europäische Bildungspolitik, in: Berliner Theologische Zeitschrift, 17. Jg., H. 2, 2000, S. 238-261; PETER SCHREINER, RE in Europe, Münster, 1999
- 8 z.B. UDO TWORUSCHKA, Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?, in: JOHANNES A. VAN DER VEN/HANS GEORG ZIEBERTZ (Hrsg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen u.a., 1994, S.171 ff.
- 9 Vgl. u.a. KLAUS GOSSMANN, Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster, 1987
- 10 Wie bei vielen Tagungen des ARP&M werden Beiträge, Gruppenarbeiten und Ergebnisse zu Publikationen verarbeitet, die als Handreichungen für die Unterrichtspraxis dienen. Ebenso werden immer wieder, speziell in der Zeitschrift 'bb' (braunschweiger beiträge), siehe unten, Praxiserfahrungen veröffentlicht. Als Buchveröffentlichung vgl. z.B.: MANFRED KWIRAN/PETER SCHREINER/HERBERT SCHULTZE (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996
- 11 Internationaler Kongress „Schöpfung bebauen und bewahren“, Tagung des ARP, dokumentiert in: 'bb' (braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku), hrsg. vom ARP Braunschweig, Schriftleitung: Manfred Kwiran, Nr. 50, 1989/4
- 12 MANFRED KWIRAN/HERBERT SCHULTZE (Hrsg.), Bildungsinhalt Weltreligionen, Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster, 1988, S. 103
- 13 Tagung der Evangelischen Akademie der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig, 26./27.03.1993, dokumentiert in: EinSichten, Protokolle der Evangelischen Akademie..., H. 16
- 14 ISREV 1994
- 15 Die European Association ... (EAWRE) ist von MANFRED KWIRAN mehrfach in Deutungen heutiger Wirklichkeit eingeführt worden, die unter den Auspizien der von Weizsäcker-Gesellschaft (problematisiert und) gefördert werden. Die jüngsten Beiträge KWIRANs zu diesen Fragen werden im Laufe des Jahres von der EAWRE, zusammen mit den Beiträgen anderer Mitglieder veröffentlicht werden. Die Web-Adresse der Association lautet www.eawre.org.
- 16 ANDREAS FRITZSCHE/MANFRED KWIRAN, Schriftenreihe: Ökumenische Sozialethik, Bd. 1 Der Mensch, 1998; Bd. 2 Wirtschaft und Sozialpolitik, 1999; Bd. 3 Kirche(n) und Gesellschaft, 2000; Bd. 4 Ethos lernen – Ethos lehren, 2001; alle Bände © Bernward bei Don Bosco, München
- 17 Ebda Bd. 2, S. 6
- 18 So Bischof Dr. JOSEF HOMEYER, loc. cit., Bd. 3, S.10 ff und Bischof Dr. CHRISTIAN KRAUSE, ebda, S.15ff
- 19 PAUL KOCH/MANFRED KWIRAN, Kinder von Tschernobyl. Anatol Kljashtchuk. Fotomappe mit Arbeitshilfe für den Unterricht, Wolfenbüttel
- 20 MICHAEL KÜNNE/MANFRED KWIRAN (Hrsg.), Impulse, I, II, III und IV, Photos zur Motivation und Differenzierung, Wolfenbüttel. Mappen II und IV sind noch nicht vergriffen. Die Reihe „DurchSichten. Folien und Vorschläge für den Unterricht in Schule und Kirche“ erweitert das Angebot.
- 21 MICHAEL KÜNNE, Bildbetrachtung im Wandel. Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik, Münster u.a., 1999
- 22 Jüdische Feste Wurzeln des Glaubens. Bilderzyklus von HARTMUT R. BERLINICKE, „Die Weisse Reihe“ der 'braunschweiger beiträge', Wolfenbüttel
- 23 HERBERT SCHULTZE, Jüdische Erfahrungen – Jüdische Antworten. Terezín/Theresienstadt, „Die Weisse Reihe“ der 'braunschweiger beiträge', Wolfenbüttel
- 24 HELGA WEISSOVÁ, Zeichne, was du siehst. Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt/Terezín, Göttingen, 1998



fachbeitrag: religionsunterricht in einer pluralen welt
vortrag am 16.05. 2001 anlässlich der
verabschiedung von prof. dr. h. c.
manfred kwiran in wolfenbüttel



karl ernst nipkow

I. Pluralitätsfähiges Christentum? – Zum Weg von den Urgemeinden bis heute

Ist das Christentum pluralitätsfähig? Ist entsprechend der Religionsunterricht interreligiös fähig zum Gespräch? Ist das Unterrichtsfach zumindest ökumenisch-zwischenkirchlich kooperationsfähig?

Den Weg zu einer Weltreligion trat das Christentum im durch und durch vom religiös-weltanschaulichen Pluralismus geprägten *hellenistischen Zeitalter* an. Die christlichen Gemeinden überlebten nicht nur inmitten konkurrierender Vielfalt; sie wuchsen unaufhörlich – allerdings unter Opfern an Leib und Leben.

Die Ausbreitung des christlichen Glaubens ist wesentlich Paulus zu verdanken, der ein Christsein verkündete, das sich beschneidungsfrei und unabhängig von den Reinigungs- und Speisevorschriften des Judentums entwickeln durfte. Um Christ zu sein, mussten Griechen und Römer nicht zuvor Juden werden. Dies war der entscheidende Durchbruch zu einem Universalismus in der Praxis, der den Weg global öffnete. Andernfalls wäre zusammen mit den judenchristlichen Gemeinden das junge Christentum untergegangen.

Dann wurde das Christentum siegreiche Mehrheits- und Staatsreligion, weil es dem Kaiser Konstantin so passte und weil sich bei den Christen in den ersten drei Jahrhunderten „ein Bedürfnis nicht nur nach Loyalität, sondern auch ein neutestamentlich begründetes *Bedürfnis nach Übereinstimmung mit dem Staat* aufgestaut“ hatte (Aland 1980, 1. S.82). Später verstand sich der Papst wie zuvor der Kaiser als Pontifex Maximus mit geistlichen und weltlichen Herrschaftsansprüchen. Die Kirche trat das Erbe des römischen Imperiums an, die Leo IX als universale Herrschaft – ein anderer Universalismus als der der Befreiung durch Christus bei Paulus - auch gegenüber dem Osten durchsetzen wollte, mit der Folge der ersten großen inneren und äußeren Spaltung. Die Kirchengeschichte wird zu einer Geschichte eines offiziellen *institutionellen kirchlichen Pluralismus*.

Nach dem völlig verunglückten Unternehmen, Süditalien den Normannen zu entreißen, das kirchlich gesehen der griechisch-orthodoxen Kirche angehörte, schickt Leo eine Delegation nach Konstantinopel, und der Mönch Hildebrand, der spätere Papst Gregor VII, legt am 16. Juli 1054 in der Hagia Sophia die Bannbulle auf den Altar, dreht sich auf dem Absatz um und reist wieder ab. Der Patriarch antwortet mit dem Gegenbann. Die Katastrophe ist geschehen.

Sie wiederholt sich als Kirchenspaltung in der *Reformation*. Von jetzt an tritt auch im Abendland ein gleich mehrfa-

cher innerchristlicher Pluralismus auf den Plan, da die neue reformatorische Bewegung ebenfalls sofort zerfällt, und zwar tiefgreifend; die gegenseitige Verteufelung ist auf Dauer. Noch 1919 kann der lutherische Kirchenhistoriker Karl Holl den Ersten Weltkrieg als eine Fortsetzung des Kampfes gegen die Schwärmer und Calvinisten interpretieren, als Abwehrschlacht gegen die calvinistischen Westmächte und ihre individualistischen, demokratischen, aufklärerischen Ideen. Individualismus bedeutete Pluralismus, und dieser bedeutete Zerfall, Relativierung der Wahrheit.

Das schreckliche Ereignis kriegerischer christlicher Selbstzerfleischung sollte jedoch endlich auch eine Wende bringen, *die Entstehung der ökumenischen Bewegung* und nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Gründung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1948 in Amsterdam. Rom bleibt draußen. Die inzwischen erfolgten Annäherungen, zuletzt die Erklärungen zur Rechtfertigungslehre, sind bekannt, die retardierenden Schritte ebenfalls. Aber sie dürfen nicht beirren, denn die Zeit der wechselseitigen christlichen Ausgrenzungen ist abgelaufen.

Erstaunlicherweise ist gerade der konfessionelle *Religionsunterricht*, ein kleines unscheinbares Unterrichtsfach, zum *ökumenischen Schrittmacher* geworden, nicht zuletzt im Raum der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen. Die demnächst veröffentlichte DFG-Untersuchung von Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer über eine konfessionelle Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht an der Grundschule kann Besorgnisse zerstreuen. Bei den Kooperationsversuchen haben die Religionslehrkräfte der beiden Konfessionen ihre eigene konfessionelle Herkunft mit frischem neuem Bewusstsein entdeckt. Ebenso wurden den Kindern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlicher. Es glückte in nuce das von der Denkschrift der EKD erwünschte Zusammenspiel von „Identität und Verständigung“. Ermutigend sind auch die noch nicht veröffentlichten Ergebnisse einer Erprobung von Kooperation an 47 Schulen im Landesteil Württemberg, deren Anfänge schon länger zurückreichen. Zustimmung und Widerspruch zu konfessioneller Kooperation gehen freilich quer durch die Reihen der Deutschen Bischofskonferenz.

Warum aber existieren überhaupt Bedenken? Pluralität verunsichert besonders dann, wenn es sich um letzte Überzeugungen handelt. Der eigene Glaube wird gleich zweifach, in seiner zahlenmäßigen *Einzigkeit* wie in seiner wesensmäßigen *Einzigartigkeit, relativiert*; an beidem hängt aber die persönliche Selbstgewissheit, modern gefasst, die eigene Identität. Man stellt fest: Es gibt nicht nur unsere

Religion oder Konfession; neben uns existieren noch Andersgläubige mit ihrer irritierenden eigenen Glaubensgewissheit. Es wird heute den Menschen ein schwierigerer Weg zur eigenen religiösen oder konfessionellen Identität zugemutet, wenn diese angesichts ständig vor Augen stehender alternativer Möglichkeiten entwickelt und festgehalten werden muss. Aber was meint festhalten?

Die weitere Zumutung bezieht sich ja auch darauf, den eigenen Glauben möglichen Veränderungen auszusetzen, einer *autobiographischen Pluralisierung*. Wiederholt bin ich in den letzten Jahren aus evangelikalischen Kreisen aufgefordert worden, mich zu der Frage zu äußern „Abschied vom Kinderglauben oder werden wie die Kinder?“ Die weltberühmt gewordenen Forschungen von James W. Fowler über eine „Glaubensentwicklung“ (Fowler 1981, dt. 1991) haben zum Nachdenken provoziert, besonders dort, wo bislang der sog. „feste“ Glaube das höchste Ideal war. Wir erkennen mithin, wie mehrere Zumutungen gleichzeitig kumulieren in einer gesellschaftlichen, kirchlichen und persönlich-biographischen Situation, in der Eindeutigkeit und unveränderliche Gültigkeit nicht mehr gegeben sind.

Nun bliebe die Lage noch einigermaßen überschaubar, wenn es sich nur um die innerchristliche Pluralität handelte, also hierzulande hauptsächlich das Nebeneinander von evangelischer und katholischer Konfession. Was bedeutet es, wenn zugemutet wird, sich mit *Muslimen* zu verständigen? Die evangelischen Kirchen sind wenig vorbereitet (auf die hilfreiche „Handreichung“ des Rates der EKD zum „Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland“ vom vorigen Jahr komme ich freilich noch zurück, EKD 2000). Insgesamt hat sich die Systematische Theologie der Frage kaum angenommen. Wieder ist es mit der Religionspädagogik eine kleine theologische Randdisziplin, die für sich die Lage erkunden muss, weithin stellvertretend für die Theologie und Kirche im ganzen.

In diesem Zusammenhang ist die Funktion der religionspädagogischen Institute der Landeskirchen zu würdigen und heute besonders der frühe, bedeutende Beitrag von Manfred Kwiran zum internationalen Austausch über unsere Frage. Die Disziplin der Religionspädagogik verdankt Manfred Kwiran die von ihm vor dreizehn Jahren begründete erste Fachzeitschrift für Vergleichende Religionspädagogik in englischer Sprache in der Bundesrepublik, „Panorama“, eine unersetzliche Pionierarbeit. Er richtete ferner 1994 in Goslar die bisher einzige internationale Tagung jenes Kreises von Religionspädagogen auf deutschem Boden aus, der schon durch seine Zusammensetzung interreligiöses Lernen fördert, des „International Seminar on Religious Education and Values“. Als einer der älteren Mitglieder darf ich Ihnen, lieber Herr Kwiran, sehr herzlich für alles danken:

Der Religionsunterricht hat *mehrseitig pluralitätsfähig* zu werden, so unser *Zwischenergebnis* am Ende dieses knappen Einleitungsteils,

- zunächst stets bereits *individuell-persönlich* hinsichtlich jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen in Auf-

merksamkeit auf die lebens- und glaubensgeschichtlichen Entwicklung, ferner

- *interkonfessionell-ökumenisch* hinsichtlich eines geschwisterlichen Verhältnisses zwischen evangelischen und katholischen Christen sowie im weiteren Umkreis der ökumenischen Bewegung, wie sie der ÖRK verkörpert,
- außerdem bezüglich der *neuen religiösen Bewegungen*, einerseits besonders hinsichtlich der weltweit wachsenden charismatischen Bewegungen, andererseits hinsichtlich der New-Age-Religiosität – ein sich weiter ausdifferenzierendes Feld,
- sodann hinsichtlich der neuzeitlichen Verselbständigungen *philosophisch-ethischer Wertorientierungen*, wie sie in der Schule im Ethik- bzw. Philosophieunterricht und anderen Unterrichtsfächern präsent sind, schließlich
- hinsichtlich der *nicht-christlichen Religionsgemeinschaften*, ganz besonders im Blick auf den Islam.

Aus Raumgründen muss sich der zweite Teil konzentrieren; er wird sich dem Pluralismus in der letzten Gestalt zuwenden, dem interreligiös-interkulturellen Aufgabenfeld.

II. Ausgewählte Grundfragen interkultureller und interreligiöser Erziehung im Religionsunterricht

1. „Education to, about or from religion?“ – normative Vorentscheidungen gegenüber dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus gemäß dem kirchlichen Selbstverständnis

Vor fünf Wochen hielt der führende englische Religionspädagoge John M. Hull auf einem vom türkischen Erziehungsministerium veranstalteten internationalen Symposium in Istanbul ein Referat, das er mit einer leicht eingängigen Nennung von drei religionspädagogischen Ansätzen eröffnete. Der traditionelle Ansatz sei der einer „education to religion“ („Erziehung zum Glauben“), verstanden als Hinführung zu einem spezifischen Bekenntnis; der zweite eine „education about religion“ („Erziehung über Religion“), der dritte eine „education from religion“ („Erziehung von der Religion her“). Genauer besehen müsste beim zweiten und dritten Typ von Religionen im Plural gesprochen werden.

Johannes Lähnemann und ich sprachen anschließend mit John Hull, und Lähnemann bemerkte, der evangelische Religionsunterricht sei in der Bundesrepublik alles drei zusammen, ein Unterricht zu einer bestimmten Konfession hin, ein Unterricht über Religion und andere Religionen sowie ein Unterricht von der eigenen und von anderen Religionen her. Wir fügten hinzu, dass das die protestantische Sicht sei, auch offiziell (vgl. EKD 1994), während für die amtliche römisch-katholische die „bildende Kraft“ der eigenen Konfession in beherrschender Weise bestimmend werden soll (vgl. Die deutschen Bischöfe 1996, ein ausführlicher Vergleich in Nipkow 1998, 2, Kap. 8).

Die *katholische Amtskirche* geht von einem anderen Offenbarungs- und Kirchenverständnis aus. Das Offenbarungsgeschehen in Jesus Christus wird hinsichtlich der Heilsvermittlung als kirchlich inkorporiert gedacht. Dem entspricht schwerpunktmäßig religionspädagogisch eine Sozialisation in die Kirche als Heilsinstitut. Damit der gewünschten Prägung in zielentsprechender 'Reinheit' Erfolg beschieden ist, muss sie, wenn möglich, in konfessionell homogenen Lerngruppen erfolgen. Wenn konfessionsfremde und konfessionslose Schüler anwesend sind, liege es „auf der Hand“, dass dies „unmittelbare Rückwirkungen auf die Unterrichtsgestaltung“ habe, bemerkt die deutsche Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 1996, S. 70). Der katholischen Seite ist bewusst, dass die gerade auch von ihr immer wieder geltend gemachte religiöse Gewissensfreiheit eine Rücksichtnahme nicht zuletzt gerade gegenüber konfessionsfremden Schülern verlangen würde, die es nicht erlaubt oder zumindest hemmend erschwert, beispielsweise mit den katholischen Kindern in der Grundschule auf eine Weise eine Sakramentenerziehung zu pflegen, wie man es möchte. Bei einer Zusammenkunft mit katholischen Bischöfen im Frühjahr 1996 bemerkte der katholische Schulbischof Manfred Müller, diese Sakramentenerziehung habe alle vier Grundschuljahre zu bestimmen (was allerdings katholische Religionspädagogen so nicht sehen).

Die *evangelische Seite* kennt keine Teilnahmebeschränkungen des evangelischen Religionsunterrichts, so dass die heterogene Zusammensetzung als prinzipiell in Ordnung angesehen wird. Dies folgt aus zentralen Grundsätzen des Protestantismus; aus der uneingeschränkten Erziehung zu religiöser Selbständigkeit des einzelnen, aus dem prinzipiellen theologischen Vorbehalt gegenüber einer direkten Erziehung „zum“ Glauben im Unterschied zu einer legitimen Erziehung „aus“ und „durch“ Glauben (vgl. Kratzert 1978), und aus dem auch pädagogischen Vorbehalt gegenüber einer unterrichtlichen Verfügung über persönlichen Glauben. Die Öffnung für alle Schüler, wodurch jeder evangelische RU ein „RU für alle“ wird (nicht nur der in Hamburg), ist für die Sekundarstufe II schon 1974 (in EKD 1987, S. 89ff.), erneut für jeden evangelischen Religionsunterricht 1994 (EKD 1994) und 1997 (EKD 1997) ausgesprochen worden.

Der evangelische Standpunkt hat freilich eben jene Konsequenz, die die katholische Seite vermeiden möchte: *den Verzicht auf eine handlungsdidaktisch durchgreifende, geschlossene Erziehung*. Die offene Zusammensetzung der Lerngruppe, in der vielfach in großer Zahl nicht-christliche, nämlich muslimische, sowie konfessionslose Schüler überwiegen, verlangt in der Tat *dialogische Strukturen*, einen „dialogischen Religionsunterricht“, wie die Hamburger gern sagen (Wolfram Weiße), aber die Mehrheit aller anderen evangelischen Religionspädagogen auch. Der evangelische Standpunkt schließt ferner eine offene Auseinandersetzung ein, eine *curriculare Öffnung*, zu der in den Lehrplänen die Maßgabe gehört, bei christlichen Themen „konkurrierende“ nicht-christliche Deutungen mit zu behandeln (NRW, Gym/Gesamtschule Sek II, 1999). Mit fließenden Übergängen wird so der Unterricht ein Lehren auch „über“ die anderen Reli-

gionen und „von“ mehreren zugleich „her“ – kurz, ganz konkret ein „RU im Pluralismus“, unser Thema.

Wie sich nun eine Religionsgemeinschaft entscheidet, hier die Kirchen, hängt von ihrem Selbstverständnis im ganzen ab. Darum ist die Religionspädagogik theologisch stets in eine *implizite Kirchentheorie* eingebettet (Preul 1997) und auf diese Weise praktisch-theologisch mit der gesamten Theologie verbunden. Religionslehrkräfte sollten sich dieses kirchlichen und theologischen Zusammenhangs bewusst sein, um persönliche Interpretationen und Ausgestaltungen ihres Handelns für sich selbst und für andere artikulieren zu können (zu Situation und Selbstverständnis der evangelischen Religionslehrerschaft umfassend zuletzt Feige u. a. 2001).

Zur Zeit ist die Lage im Blick auf den Umgang mit Pluralität, besonders mit muslimischen Kindern, vom Kindergarten an von Unsicherheit gekennzeichnet. Man denke aber nicht, das Problem löse sich von selbst auf, wenn ein eigener islamischer Religionsunterricht eingerichtet wird, denn auch in der Abwesenheit von nicht-christlichen oder bereits nicht-evangelischen Kindern aus anderen christlichen Kirchen muss in Zukunft *grundsätzlich im interreligiösen und ökumenischen Geist* unterrichtet werden. „Konfessionell in ökumenischem Geist“ soll ausdrücklich auch der katholische Religionsunterricht sein (Die deutschen Bischöfe 1996, S. 57), und hoffentlich nicht nur im Sinne einer sog. „Rückkehr-Ökumene“. Die Grundentscheidungen fallen somit auf dieser ersten normativen Ebene der *Aufgabe der Kirchen heute in einer pluralen Welt überhaupt*. Der Prüfstein der kirchlichen Pluralitätsfähigkeit betrifft zunächst das Verhältnis der Kirchen untereinander, in der Bundesrepublik besonders das zwischen dem evangelischen und katholischen Christentum.

2. Zur Förderung einer „inneren Kultur der Interkulturalität“ (R. A. Mall) und zum Verhältnis von religiös und kulturell Vertrautem und Fremdem bei Kindern

Wenn wir die nicht-christlichen Weltreligionen wie den Islam in den Blick nehmen, wird sichtbar, wie stark die gemeinten Grundsatzentscheidungen mit verkomplizierenden *kulturtheoretischen* Einstellungen zusammenhängen. Für die Kirchen meint dies nicht die Fortsetzung der alten Frage des Kulturprotestantismus, denn „Kultur“ bliebe hierbei allemal nur ein Begriff, der auf die aufklärerisch-europäische Geistesgeschichte bezogen ist, so wie sich seinerzeit der Protestantismus anschickte, im sog. „Neuprotestantismus“ kulturfähig im Sinne von „modern“ zu werden. Gemeint ist auch nicht das Verhältnis des christlichen Glaubens und christlichen Lebens zur Kultur im bekannten engeren Sinne der Bereiche von Kunst und Musik, Literatur und Theater usw.

Es kommt darauf an, wie die Kirchen in der Bundesrepublik *kulturell weltförmig* werden. Die Antwort ist nicht schon durch den Hinweis auf die Ökumene gegeben, weil nicht die übliche ökumenische Theologie der zwischenkirchlichen theologischen Verständigung gefragt ist. Eine *kulturelle*

Ökumene, wenn man sie so bezeichnen mag, betreffe die Einstellung zu außereuropäischen Kulturen (nicht nur Religionen). Die katholische Kirche versteht sich stärker als der einseitig westlich und, europäisch gesehen, mittel- und nordeuropäisch eingebundene Protestantismus als eine „Weltkirche“ in kulturtheoretischen Kategorien. Dies zeigt sich an dem Umgang mit katholischen Einwanderern aus den katholischen Mittelmeerländern.

Mit anderen Worten, wie sich unsere deutsche Gesellschaft einschließlich der Kirchen zum Zusammenleben mit Menschen verschiedener kulturell-ethnischer Herkunft auf demselben Raum insgesamt verhält, bestimmt das Verständnis des RU zu nicht-christlichen Kindern und Jugendlichen und einem islamischen RU mit. Es kommt auf das gesellschaftliche und innerkirchliche Klima an, ob sich das entwickelt, was ich mit dem indischen Kulturphilosophen Ram Adhar Mall die *Aneignung einer „inneren Kultur der Interkulturalität“* nennen möchte: „Die Rede von einer multi-kulturellen Gesellschaft bleibt ein Gerede, solange es uns nicht gelingt, uns die innere Kultur der Interkulturalität anzueignen.“ (Mall 1997, S. 88)

Zu Interkulturalität als innerer Haltung, gleichsam einem Habitus, gehört es, zweierlei zusammenzubringen. Das eine ist die Einsicht, dass einerseits *die eigene Identität* in dem Maße *'intern' beziehungsreicher* ausgebildet wird, wie *'extern' eine größere Pluralität* religiöser und ethischer Selbstverständigung bei anderen *wahrgenommen, erlebt und reflektiert* wird. Im Umkreis mit Fremden wird mein ganzes Menschenverständnis differenzierter und verständnisvoller (vgl. Nipkow 1998, 2, S. 151). Andererseits sollte es jedoch gerade am Anfang des Lebensweges für ein Kind die Gelegenheit geben, eine erste Sprache des Glaubens kennenzulernen, durch eine „education from“ (nicht nur eine Betrachtung über verschiedene Religionen in religionskundlichem Abstand, „education about“), um aus einer gewissen *Sicherheit gebenden Vertrautheit* mit einer Religion heraus die anderen in ihrer Verschiedenheit zu entdecken und zu verstehen; hierin gebe ich der besonders auf katholischer Seite anzutreffenden Sicht Recht. Differenz sollte so erlebt und bewusst werden, dass sie von den Kindern je nach ihrer Lage und Entwicklung auch ausgehalten werden kann.

Vertrautwerden und Vertrauen seien jedoch nicht einseitig aufgefasst. Es ist gut, wenn in den Kindern grundsätzlich das Gefühl wächst, *den Anderen und Fremden vertrauen* zu können (S. 394). Kindern fällt das nicht schwer. Sie sind unbefangener und vorurteilsfreier als Erwachsene, wenn ich es recht sehe. Vor allem: Eine anfängliche Scheu mag sich zeigen, aber eine ausgeprägte Fremdenfurcht oder gar Fremdenfeindlichkeit ist bei Kindern, wie es scheint, nicht von Natur vorhanden, sondern wird anerzogen.

3. Die problematische Aufgabe wechselseitig verschränkten religiösen Selbstverstehens und Fremdverstehens

Die Einübung in das Verstehen religiöser Überlieferung ist eine Standardaufgabe des Religionsunterrichts. Unter plu-

ralistischen Bedingungen wird sie komplexer, weil das Verstehen von fremden Religionen und Kulturen besondere Hürden zu überwinden hat, falls das überhaupt restlos möglich ist, was ich bezweifle. Ich verwende eine Gegenüberstellung von Insidern und Outsidern in Anlehnung an John Shepherd (2001) und erörtere nacheinander das Selbstverstehen und das Fremdverstehen.

Wie steht es hinsichtlich des *Selbstverstehens* zunächst mit der hermeneutischen Kompetenz der *Insider*?

- Insider sind Angehörige ihrer Religion oder Konfession. Sie garantieren nach Shepherd nicht, dass sie ihre eigene Religion in jedem Falle angemessener verstehen als Außenstehende, und er verweist hierfür auf fundamentalistische Verzerrungen, überzogene Idealisierungen und generell mögliche Eingeschränktheit der Kenntnisse über (wohlgemerkt) bereits die eigene Religion.
- Ein *Outsider*, etwa ein gebildeter Religionswissenschaftler, kann besser Bescheid wissen und selbst bei gebildeten Theologen der betreffenden Religion deren „blinde Flecken“ oder Vorurteile entdecken. Die Behauptung, dass nur Christen das Christentum, nur Katholiken den Katholizismus, nur Protestanten den Protestantismus verstehen, ist nicht zu halten, wenn sie absolut gesetzt wird, wie freilich hinzuzufügen ist. Grundsätzlich kann jedenfalls selbstverständlich einer Interpretation einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft durch Nicht-Angehörige nicht von vornherein eine prinzipiell geringere Qualität der Deutung unterstellt werden.
- Den möglichen Defiziten der Insider ist zwar durch eine qualifizierte theologisch-religionspädagogische Ausbildung zu einem erheblichen Teil abzuwehren; aber man kann dadurch einer weiteren Komplexion nicht entgehen, dass nämlich innerhalb einer Religion oder Konfession jeder, der RU erteilt, seinen persönlich bedingten Lesarten in der Auslegung der eigenen Glaubenstradition folgt. Jede Richtung findet bekanntlich in der Bibel oder auch im Koran Unterstützung für die eigenen Ansichten; die einen Christen Argumente für die Todesstrafe, die anderen dagegen, die einen Muslime Gründe für Toleranz gegenüber Rushdie, die anderen Befehle, ihn hinzurichten. Die hermeneutische Lage bleibt zumindest relativ offen. Durch Insider eine größere Sachgemäßheit oder gar die Reinheit der Lehre zu sichern, ist nur bedingt möglich. Auch dieser Gesichtspunkt relativiert ein überzogenes Bild der Insider.

Gleichwohl kann man andererseits von einem *Verstehensvorsprung* der Insider mit bezug auf ihr Selbstverstehen als Lehrende und von einem daraus erwachsenen *pädagogischen Vorsprung* für die Lernenden sprechen, wenn man nämlich die schon von Rudolf Bultmann begründete Bedeutung des dem Verstehen vorausliegenden *Lebensverhältnisses* des Interpreten zu seiner Sache mit berücksichtigt. Es umschließt mehrere Faktoren:

- zunächst das Moment der in der Religion oder Konfession gemachten eigenen religiösen *Erfahrung*. Als

Nicht-Katholik werde ich nie die Gefühle nachempfinden können, die ein Katholik in sich trägt, der von Kindesbeinen seine Barockkirche „geschmeckt“ hat, sein Leben lang freudig seine Firmung erinnert, ebenso die vielleicht zwiespältigen Gänge zum Beichtstuhl, aber auch anders wieder die späteren schönen Eucharistiefeste. Umgekehrt gilt dasselbe: Ein katholischer Freund hat umgekehrt einmal bemerkt, er seinerseits könne evangelische Gottesdienste gefühlsmäßig nicht „ertragen.“ Mir bleibt auch die Ikonenverehrung meiner russischen Freunde verborgen, selbst wenn ich mich wiederholt in orthodoxe Kirchen begeben und Ikonen meditierend betrachte. Noch unsicherer bin ich gegenüber meiner Fähigkeit, islamische religiöse Bräuche innerlich nachvollziehen zu können. Insider können authentischer erzählen, wie es ihnen in ihrer Religion „geht“, um es ganz einfach alltagsprachlich auszudrücken.

- Das Gesagte gilt unter der Voraussetzung eines – bei allem Spielraum - *engagierten* Lebensverhältnisses zur eigenen Religion, das ein Mitglied einer Religionsgemeinschaft als Insider vom außenstehenden religionswissenschaftlichen Betrachter oder religionskundlich Unterrichtenden unterscheidet. Diese *können* verpflichtete Mitglieder einer Religionsgemeinschaft sein, *müssen* es aber nicht. Von größerer Tragweite aber ist, dass sie nach den methodologischen Grundsätzen der Religionswissenschaften genötigt sind, diese Angehörigkeit „einzuklammern“ („bracketing“), und bei einem multi-religiösen Pflichtunterricht für alle in der Bundesrepublik im Namen der negativen Religionsfreiheit als Schutz der Gewissen der je unterschiedlich gebundenen Kinder gehalten wären, möglichst nur beschreibend-vergleichend zu unterrichten.

Demgegenüber erwächst aus dem eigenen „commitment“ das zweite Moment, das für die Insider spricht: Wer sich persönlich einer bestimmten Religion oder Konfession verpflichtet weiß, hat einen *Zugang zu dem Phänomen Religion überhaupt, und zwar von innen her*. Vom religionswissenschaftlich angeleiteten Lehrenden wird zwar ein Verhältnis der „Empathie“ zu den Religionen erwartet (Ninian Smart), aber nicht unbedingt mehr. Seine gleichförmige religionswissenschaftliche Distanz zu allen religiösen Erscheinungsformen („phenomenological approach“) soll ja gerade seine Stärke gegenüber der komplementären Schwäche einer möglicherweise (nicht zwingend) fehlenden Distanz des Insiders ausmachen.

- Drittens lernen Schüler mit Insidern Angehörige einer Konfession oder Religion relativ genau kennen, die sie auf diese Konfession oder Religion hin *persönlich befragen und behaften* können. Eine solche Auseinandersetzung ist spannender, weil man es in Gestalt der Lehrenden mit der Sache, die sie vertreten, unmittelbar zu tun bekommt und die Frage stellen kann „Warum oder wie weit glauben Sie persönlich an das, was Sie lehren?“, oder: „Warum sind Sie evangelisch und nicht

katholisch oder muslimisch?“, Fragen, die gegenüber Religionskundefachlehrern problematisch sein würden. Wenn sie ihre Neutralität aufgeben und ihre private konfessionelle Bindung nennen sollten, würden die Kinder anderer religiöser Bindung sich vergleichsweise zurückgesetzt fühlen. Mit Religionslehrern zu diskutieren, die konfessorisch reden (dürfen), stimuliert die religiöse *Urteilsbildung*, weil urteilsfördernde kognitive Dissonanzen und divergierende Standpunkte nicht nur unter den Schülern, sondern auch auf Lehrerseite *unmittelbar provozierend* ins Spiel kommen.

- Insider entgehen schließlich dem oben erwähnten möglichen Defizit der Borniertheit wegen fehlender Fähigkeit zu *reflexiver Selbstdistanzierung*, wenn diese Kompetenz für ihre eigene Religion theologisch konstitutiv ist, wie es im Christentum bei den verschiedenen Kirchen allerdings unterschiedlich stark der Fall ist. Soweit zum Selbstverstehen.

Hinsichtlich des *Fremdverstehens* ist jeder Angehörige der einen Religion für die anderen ein Outsider, wie es ein Religionswissenschaftler für beide ist. Welchem Outsider-typ gebührt der Vorzug? Angewendet auf den Islam, wer versteht ihn angemessener?

- Ein *Outsider in Gestalt eines christlichen Religionspädagogen* läuft Gefahr, wegen der ihn unmittelbar als Glied der Kirche mit betreffenden Rivalität von Christentum und Islam parteiisch zu werden und das Selbstverstehen des Christlichen zur Norm für das Fremdverstehen des Islam zu machen. Hierbei wird *das Selbstverstehen gleichsam verdoppelt*, denn das Fremde wird zum „Echo“ des Eigenen (Mall 1997, S. 71). Dies ist abzulehnen, „die Zeit der hermeneutischen Monologe... ist vorbei“ (S. 87).

- Nun ist jedoch jedes Verstehen des Fremden eine *Rekonstruktion des Fremden unter den eigenen Verstehensbedingungen*; daher ist das eingebrachte Eigene keineswegs per se ein das Fremdverstehen hemmender Faktor. Bekanntlich gilt für die Lernenden in allen Fächern, dass lerntheoretisch ihre Vorerfahrungen ein wichtiges notwendiges Vehikel für das Verständnis des Neuen sind. Es muss eine Anschlussfähigkeit gegeben sein.

- Komplexer wird die Lage dadurch, dass die legitimerweise mitgebrachten, der eigenen Herkunft entstammenden *Verstehensbedingungen variieren*, sie wandeln sich schwer überschaubar ab und sind grundsätzlich nicht nur *religiös*, sondern in der räumlichen Dimension *kulturell* und in der zeitlichen *geschichtlich* von spezifischer Natur.

Ein vorneuzeitliches Zusammentreffen von Christen und Muslimen in Religionsgesprächen in Spanien (Lewis / Niewöhner 1997) war eins, das unter zum großen Teil gleichen kulturellen (nicht gleichen politischen) Voraussetzungen, räumlich wie zeitlich, stattfand, zum Teil auch ideologisch, sofern man eine ähnliche philosophische Denkweise teilte, etwa den Aristotelismus. Heute kann es ein Unterricht über den Islam oder eine Zusammen-

arbeit mit muslimischen Lehrkräften in der Schule mit neuzeitlich orientierten, durch die Denkformen und das hermeneutische Bewußtsein der Entwicklung in Europa hindurch gegangenen Angehörigen des „Euro-Islam“ zu tun haben, aber auch mit voraufklärerischen Muslimen mit einem wörtlich-dogmatischen Koranverständnis und fundamentalistischen Interessen an einem islamischen Staat. Im letzten Fall ist das Fremdverstehen erschwert und eine filternde Beschreibung und Beurteilung des islamistischen Islam durch die Brille des modernen europäischen Rechts- und Kulturbewusstseins einschließlich eines modernen Christentums wahrscheinlich.

Ist das nun falsch? Dürfen die ins Spiel gebrachten westlichen Vorstellungen über die Menschenrechte von den Muslimen als westliche Überfremdung im Namen des Rechts der eigenen kulturell-religiösen Position abgewiesen werden? Ich glaube nicht, und ich habe das im Blick auf einen islamischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik und hinsichtlich des Interesses der Türkei an einer Mitgliedschaft in der Europäischen Gemeinschaft und an einem europäisch kompatiblen RU in ihrem eigenen Land auf dem erwähnten Symposium in Istanbul begründet (2001).

Als *Zwischenzusammenfassung* zeigt sich die Aufgabe eines vierfach verzweigten wechselseitigen Verstehens: Erstens gilt es, sich selbst als Christ zu verstehen, und zwar im neuen Gegenüber zum Islam, zweitens mit dem Interesse, auch vom anderen als Christ verstanden werden zu wollen, und zwar ebenfalls einschließlich der eigenen christlichen Interpretation des Islam, während gleichzeitig komplementär dasselbe auf der anderen Seite der Andersgläubigen zu geschehen hätte. Auch die Muslime sollten sich bemühen - dritter Aspekt -, sich selbst als Muslime und ihre Interpretation von uns zu verstehen, und sie wollen zugleich - viertens - als solche von uns verstanden werden mitsamt ihrer Interpretation von uns - und dies alles soll auf beiden Seiten ohne Pauschalisierungen funktionieren. Ich möchte das Gefühl vermitteln, dass wir hermeneutisch eine komplexere Lage zu bewältigen haben, als wir denken, und dass diese Fragen noch weiter ausgelotet werden müssen.

Könnte nun das Verstehen besser gelingen, wenn die Aufgabe den internen Outsidern (den Religionspädagogen in den Religionen selbst) aus den Händen genommen und den *externen Outsidern* übergeben würde, im Religionsunterricht also den im Sinne der Religious Studies (Religionswissenschaften) vorgehenden Lehrenden? Ein vorgefasstes und vorschnelles Urteil verbietet sich.

- Ein gut ausgebildeter Religionswissenschaftler kann in einem einerseits im vergleichenden Urteil zurückhaltenden, andererseits anregend moderierenden Lehrstil Schülern unterschiedlicher religiöser Herkunft *Information und Aufklärung* geben, Aufklärung über die eigene Religion und über die je anderen.
- Möglich ist auch ein Beitrag zur religiösen *Urteilsbildung*. Die im Unterricht behandelten Inhalte sind von sich aus provokant genug, um das Denken anzuregen, unter der schon erwähnten Voraussetzung freilich, dass

ein realitätsgerechtes „hartes Pluralismusbild“ leitend ist, das auch vorhandene Gegensätze zwischen den Religionen behandelt, während ich von einem „schwachen Pluralismusbild“ spreche, wenn man systematisch strittige Phänomene einklammert bzw. folkloristisch-kulturalistisch beschönigt oder grundsätzlich die Ebene des Glaubens meidet und den Unterricht auf das ethische Feld reduziert. Damit sind die möglichen Vorbehalte angedeutet.

- Ein weiterer Vorbehalt reicht tiefer und sollte nicht verschwiegen werden. Es ergibt sich aus der oben gewürdigten pädagogischen Bedeutung der Begegnung mit Lehrenden, die religiöses Engagement mitbringen, das eine eigene anregende Kraft hat. Der Glaubensdialog, der diesen Namen verdient, in seinem ersten wie zweiten Begriffsteil, bei dem es also auf beiden Seiten um den Glauben geht und der zugleich ein ernster Dialog und keine oberflächlich plätschernde Unterhaltung ist, ist zwischen jeweiligen Insidern fruchtbarer, hier allerdings nur unter der Voraussetzung, dass man mit dem *Engagement* zugleich die Fähigkeit zu *reflexiver Selbstdistanz* von der eigenen Konfession oder Religion besitzt. Sonst werden die Grenzen zwischen authentischem Engagement („commitment“) und Überredung („persuasion“) fließend.

4. Interreligiöse Erziehung zu toleranter wechselseitiger Anerkennung in Wahrhaftigkeit

Verstehen und Missverstehen liegen dicht beieinander. In einem Austausch mit der den Hamburger „Religionsunterricht für alle“ mit tragenden und für den Grundschulbereich zuständigen Religionspädagogin Ursula Sieg (vgl. zuerst Nipkow 1998, 2. Kap. 11, S. 486ff.) hat U. Sieg mir gegenüber bei meinem zweiten Versuch einer würdigenden Auseinandersetzung mit dem Hamburger Modell (Nipkow 2000) freundlich vorgehalten (Sieg 2001, S. 80), er enthalte durch die Verwendung von Worten wie „lediglich“ und „vorläufig“ Wertungen, die dem Islam nicht gerecht würden. Sie habe dazu eine Muslima selbst zu Worte kommen lassen wollen und Halima Krausen meinen Textausschnitt gezeigt. Er lautete als probeweise von mir angeführtes Beispiel für eine religionskundliche Beschreibung durch eine referierende Lehrkraft in der 3. Person (Nipkow 2000, S. 301f.):

„Christen glauben, dass sich Gott in Jesus Christus endgültig offenbart habe“; „Muslime glauben es anders und beurteilen Jesus lediglich als einen vorläufigen Propheten.“

U. Sieg hält dem den folgenden Kommentar von Halima Krausen als Beispiel für einen „nichthegemonialen Diskurs“ entgegen:

„'Muslime glauben es anders' klingt mir in dem Zusammenhang eher nach einem Hinweis auf das Andere, das Nicht-Normale, und damit kann m. E. leicht das Gefühl erweckt werden, dass der christliche Glaube an Jesus Christus als endgültige Offenbarung doch eher als Norm gesehen wird, denn der/die Lehrende vertritt zwar mit der 3. Person schein-

bar einen neutralen 'objektiven' Standpunkt, bezeichnet aber nur eine der beiden Aussagen als 'anders'. In der ersten Person ist es demgegenüber selbstverständlich, dass man das Eigene vertritt und das jeweils 'andere' erklärt: 'Ich als Muslim glaube, dass Jesus einer der bedeutendsten Propheten und Gesandten Gottes ist und die Menschen viele wichtige Dinge gelehrt hat; Christen sehen das noch etwas anders, indem sie in Jesus die endgültige Offenbarung Gottes sehen.' Damit gibt es Raum sowohl für Informationsvermittlung als auch für Ehrlichkeit und Dialog.“

U. Sieg spürt auch noch in einer um gleichwertige, nebeneinander stellende Beschreibung bemühten Aussage Ungleichgewichte auf. Sie überprüft meine für sie nicht recht gelungene Objektivität. Zunächst stellt sie damit eine ähnliche grundsätzliche Rückfrage, wie ich sie in jenem Aufsatz gestellt hatte, die nach der Möglichkeit einer objektiven Religionswissenschaft überhaupt und ihrer religionspädagogischen Fruchtbarkeit (ich hatte ja nur probeweise eine religionskundliche, distanzierende Redeweise ins Spiel gebracht!). Sie lässt H. Krausen mit einem Plädoyer für ein Sprechen in der ersten Person antworten, das für mich selbst genauso Priorität hat und in meiner Analyse deutlich ausgedrückt ist. Wie aber diese Übereinstimmungen auch aussehen mögen, U. Sieg hält die Aussagen von Halima Krausen für ein Muster für einen „*nichthegeonialen Diskurs*“, der „*Ehrlichkeit*“ zu pflegen habe.

Ehrlich oder wahrhaftig sein meint zum einen *persönliche Wahrhaftigkeit*; sie betrifft die persönliche Bindung an die eigene Religion und verlangt uneingeschränkte Achtung. Wahrhaftigkeit schließt aber zum anderen auch ein, sich um *wahre im Sinne von zutreffenden Sachverhalten* zu bemühen, und dies muss der Korrektur unterliegen dürfen. Wie steht es um die Aussagen von H. Krausen?

Sie korrigiert einerseits zu Recht mein Fremdverstehen, indem sie meine Interpretation der Rolle Jesu für Muslime (er sei für diese „lediglich“ ein „vorläufiger Prophet“) inhaltlich auffüllt („einer der bedeutendsten Propheten und Gesandten Gottes... (der) die Menschen viele wichtige Dinge gelehrt hat“). Andererseits aber bleibt H. Krausens muslimisches Fremdverstehen des Christentums nach mehreren Seiten nun selbst seinerseits hinter dem christlichen Selbstverständnis im Blick auf Jesus Christus wesentlich zurück. Anders als sie es sieht ist Jesus für Christen nicht nur ein Prophet. Seine Bedeutung geht ferner nicht darin auf, dass er nur „gelehrt“ hat; außerdem erklärt sein Lehren noch nicht seine Heilsbedeutung. Schließlich schrumpft der tatsächliche Unterschied in der Deutung Jesu Christi zusammen, wonach die Christen mit ihrem Zeugnis von ihm als der endgültigen Offenbarung Gottes seine Person und sein Lehren, sein Leben, Sterben und seine Auferstehung angeblich nur „noch etwas anders“ sehen als die Muslime, gleichsam nur „noch“ einen kleinen Zusatz hinzufügend. Das „etwas“ ist ein gravierendes „anders“. Die Heilsbedeutung für den christlichen Glauben wird nicht genannt. Das Kreuz als Heilsgeschehen wird von Muslimen bekanntlich nicht geteilt und darum müsste ein solcher bekannter Unterschied an sich von Halima Krausen nicht versteckt werden. (Nur nebenbei: In meinem religions-

kundlichen Vergleich hätte ich auch mit dem Satz über die Sicht Jesu im Islam beginnen können; dann hätte es gelaundet, dass die Christen es „anders“ sehen.)

Ein muslimischer Antwortversuch auf meine Aussagen hat gewiss das Selbstverstehen der christlichen Seite nicht auszuschöpfen, aber er sollte es auch nicht einebnen. Er kann außerdem nicht jenes Faktum im eigenen Bereich (im muslimischen Selbstverstehen) überspringen, dass Mohammed als Gesandter Allahs die abschließende Offenbarung Gottes empfangen hat, in Gestalt des absolut Gültigen ausprechenden Korans, und darum als „Siegel“ der Propheten bezeichnet wird. In diesem Sinne ist auch für den Islam Jesus „vorläufig“, eine Feststellung, die schwerlich dann als diskriminierend zu tadeln ist, wenn sie von christlicher oder religionswissenschaftlicher Seite gemacht wird.

Zusammengefasst, das als vorbildlich angeführte muslimische Beispiel für einen „*nichthegeonialen Diskurs*“ *passt* zweifach das christliche Selbstverständnis an das muslimische *an*, durch die Charakterisierung von Jesus lediglich als Propheten und durch die Abschwächung des Christusglaubens als nur noch „etwas“ anders als die muslimische Sicht.

Der berühmte muslimische Dialogtheologe Mohamed Talbi fordert zu Recht als *Grundregel* für einen Dialog „*totale Aufrichtigkeit*“ (1976, S. 155). Neben der Proselytenmacherei als ersten Fallstrick nennt er als „*zweiten Fallstrick*“ „*die übermäßige Gefälligkeit und den Kompromiß*. Niemand, Gläubiger oder Atheist, darf mit seinem Glauben oder seinen Ideen mogeln“ (ebd.). Der Dialog „*ist keine Politik*, d. h. keine Kunst des Kompromisses. Er ist von höherem Niveau. Er setzt die totale Aufrichtigkeit voraus... (ebd.). Interreligiöses Lernen kann und muss nun zwar nicht das Niveau von Glaubensdialogen erreichen, aber es gelten im Prinzip dieselben Dialogregeln, m. E. vor allem die Basisregel, sich um eine Hermeneutik und Didaktik „*der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit*“ zu bemühen (zu dieser Maxime detailliert in Nipkow 1998, 2, Kap. 8-10).

Wird nun, wenn im Religionsunterricht auch das bearbeitet oder erwähnt wird, worüber es keinen Konsens geben kann, entzweien und den gesellschaftlichen Frieden stören? Ich denke nicht, weil zum einen wohl eher umgekehrt ein auf Selbsttäuschung und Täuschung anderer aufgebauter Scheinkonsens schon in der jeweiligen Religionsgemeinschaft selbst Proteste hervorrufen wird. Eine offene demokratische Gesellschaft muss Wahrhaftigkeit wollen, und die Religionsgemeinschaften und Konfessionen sollten Muster eines theologisch klaren Dialogs sein, der in seiner sachlichen Durchsichtigkeit in die Gesellschaft ausstrahlt.

5. Der offene Universalismus des christlichen Glaubens

Wir stehen erst am Anfang einer Debatte über Kirche, Theologie, Religionspädagogik und RU in einer pluralen Welt. Die Überlegungen des kürzeren ersten Teils betrafen die Pluralitätsfähigkeit des Christentums in historischer Perspektive. Die Betrachtungen des zweiten Teils führten

im ersten Unterabschnitt zunächst vor generelle kirchliche und gesamtgesellschaftliche Voreinstellungen zu ungewohnter, gleichsam fremder Pluralität und mündeten im zweiten Abschnitt in die Frage, ob es gelingt, eine „innere Kultur der Interkulturalität“ zu kultivieren. Im dritten Unterabschnitt wurden die Schwierigkeiten des gegenseitigen Verstehens beleuchtet. Der vierte Abschnitt berührte die Wahrheitsfrage. Die Kirche muss sie von einem Selbstverständnis her beantworten, das für die evangelische Kirche pointiert von der Bibel zu klären ist.

Dies führt mich auf den universalistischen Charakter des Christentums zurück, mit dem ich einleitend einsetzte. Wir glauben als Christen an die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus und nicht an seine Buchwerdung im Koran, „Inkarnation“, nicht „Inlibration“ (Schimmel 1995, S. 197). Und wie ist diese Inkarnation zu verstehen? Ich darf mit einem längeren Zitat aus der jüngsten „Handreichung“ des Rates der EKD und einer zusammenfassenden Schlussfolgerung enden:

„Wenn es einen guten, innerchristlichen Grund gibt, sich nicht die Welt mit christlichen 'Absolutheitsansprüchen' zu unterwerfen (vgl. demgegenüber die historischen Reminiszenzen am Anfang, K. E. N.), sondern Andersgläubigen versöhnlich und nicht feindlich zu begegnen, ...dann ist der Grund für Christen hier zu suchen und zu finden: Er liegt in der Erinnerung daran, dass Gott in Christus nicht – 'Christ', sondern Mensch wurde, dass Gott in der Hingabe seines Sohnes Jesus Christus 'die Welt' trotz ihrer Verkehrtheit geliebt und mit sich versöhnt hat und nicht bloß eine spezielle 'Kirchenwelt' (Joh 3,16; 2. Kor 5,19).“ (EKD 2000, S. 27)

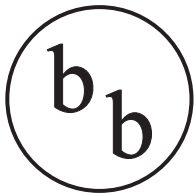
Pluralitätsfähig kann uns Christen der Universalismus Gottes machen, seine Menschwerdung als seine universale liebende Zuwendung zu allen seinen Kreaturen. Wie es mit dem Universalismus (und damit auch der Toleranzbereitschaft) bei anderen Religionen steht, können wir nicht bestimmen. Die Auslegungen der Gotteserfahrung sind weltweit sehr unterschiedlich und werden so schnell zu keinem Konsens führen. Versuche, zu einem globalen Ethos zu kommen, sind verdienstvoll und praxisfähig wie die des Weltethos-Programms von Hans Küng. Dies hat der Wettbewerb an ca. 60 Schulen gezeigt, dessen Preisarbeiten von Werner Haußmann und Johannes Lähnemann im vorigen Jahr herausgegeben worden sind (vgl. auch jeweils mein Nachwort). Aber sie können schon die *wertpluralistischen Gegensätze* in der konkreten Anwendung der ethischen „unverrückbaren Weisungen“, wie sie etwa den Schutz des Lebens betreffen (Abtreibung, Sterbehilfe, Gentechnologie) nicht einfach schlichten, geschweige *Glaubensgegensätze* aus der Welt schaffen. Pluralitätsfähigkeit heißt darum: Globale Gemeinschaftsfähigkeit auch bei fehlendem Konsens.

Dies wäre der Auftakt zu einer neuen Analyse, jetzt rund um die angedeutete Formel von einer „inneren Kultur“ und unter der Frage des so früh verstorbenen, unvergesslichen Ernst Lange „Wie lernen Mehrheiten?“ Die Zeit drängt. Prinz Hassan bin Talal von Jordanien hat bei der Verleihung der Ehrendoktorwürde an ihn durch die Kath.-Theol. Fakultät in Tübingen im Mai 2001 – ein bedeutsames

Symbol - von der „verzweifelten Notwendigkeit des Dialogs“ gesprochen.

Literatur

- Aland, K. (1980), Geschichte des Christentums. Bd. 1: Von den Anfängen bis an die Schwelle der Reformation, Gütersloh.
- Die deutschen Bischöfe (1996), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. 27. Sept. 1996, Bonn.
- EKD – Kirchenamt (Hg.) (1987), Bildung und Erziehung (Die Denkschriften der EKD, 4/1), Gütersloh.
- EKD – Kirchenamt (1994), Identität und Verständigung. Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh, 5. Aufl. 2000.
- EKD – Kirchenamt (Hg.) (1997), Religiöse Bildung in der Schule, Hannover.
- EKD – Kirchenamt Hg.) (2000), Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland. Gestaltung der christlichen Begegnung mit Muslimen. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh
- Feige A. /B. Dressler /W. Lukatis /A. Schöll (2001), 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster.
- Fowler, J. W. (1981), Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco (dt. Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991).
- Hull, J. M. (2001), Religious Education in Western Pluralistic Societies: Some General Considerations, unpublished paper, Istanbul, 28.03.2001.
- Kratzert, H. u. a. (Red.), Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh.
- Lähnemann, J. /W. Haussmann (Hg.)(2000), Unterrichtsprojekte Weltethos I: Grundschule – Hauptschule – Sekundarschule I, Unterrichtsprojekte Weltethos II: Realschule – Gymnasium – Berufsschule, Hamburg.
- Lewis, B. /F. Niewöhner (Hg.), Religionsgespräche im Mittelalter, Wiesbaden.
- Mall, R. A. (1997), Interkulturelle Philosophie und Historiographie, in: M. Brocker /H. H. Nau (Hg.). Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs, Darmstadt, S. 69-89.
- Nipkow, Karl Ernst (1998), Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh.
- Ders. (2000), Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell, in: ZPT, 52, 3, S. 293-311.
- Ders. (2001), Religious Education in the Federal Republic of Germany. Comparative Perspectives in the European Context, unpublished paper, Istanbul, 28.03.2001.
- Preul, R. (1997), Kirchentheorie, Berlin – New York.
- Schimmel, A. (1995), Die Zeichen Gottes. Die religiöse Welt des Islam, München.
- Shepherd, J. (2001), Phenomenological Perspectivalism: Critical-Questioning Religious Education. Unpublished paper, Istanbul 29.03.2001.
- Sieg, U. (2001), Es geht gemeinsam! Diskussionsbeitrag zu K. E. Nipkow: Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell, in: ZPT, 53, 1, S. 75-83.
- Talbi, M. (1976), Islam und Dialog, in: M. Fitzgerald /Th. Khoury /W. Wanzura (Hg.), Moslems und Christen – Partner?, Graz u. a., S. 144-177.



Bevor ich Ihnen die konzeptionellen Vorstellungen der pädagogischen Vikarsausbildung erläutere, gestatten Sie mir einige grundsätzliche Anmerkungen zur kirchlichen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Daran soll deutlich werden, wie das Ausbildungskonzept mit den darin enthaltenen Ausbildungszielen in diesen größeren Zusammenhang eingebettet ist. Es versteht sich aber von selbst, dass ich das meiste hier nur in Form einiger ausführlicher erläuteter Thesen andeuten kann.

These 1:

Die kirchliche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein notwendiges Handlungsfeld der christlichen Kirche sowohl auf Grund des spezifisch christlichen Gottesbegriffs als auch auf Grund der unhintergebar pluralen Perspektiven auf die geschichtliche Wirklichkeit.

Nach christlichem Verständnis offenbart sich Gott hinsichtlich seines Wesens qualitativ unüberbietbar in der historischen Person Jesu von Nazareth. Und er offenbart sich nicht nur in der Geschichte, sondern auch als Geschichte, insbesondere als der erwartete eschatologische Sinnhorizont, von dem her die Einzelereignisse in der Geschichte ihren eindeutigen Sinnzusammenhang erfahren.¹ Die eschatologische Sinntotalität ist verbunden mit erkenntnismäßiger Eindeutigkeit. Solange diese Sinntotalität noch aussteht und wir mitten im Strom der Geschichte stehen, ist die geschichtliche Wirklichkeit flexibel und offen für mehrere Deutungen. In der Offenbarung in Jesus von Nazareth hat sich Gott nach christlichem Verständnis an die Bedingungen der Geschichte gebunden, und das heißt an die naturgemäße Ambivalenz der Wirklichkeit.² Gott als die alles bestimmende Wirklichkeit ist bestreitbar, ebenso wie die christliche Bedeutungszuschreibung an die Person Jesu. Von außen betrachtet, sind Wirklichkeitsdeutungen immer nur partikuläre Perspektiven³, abhängig von einer historischen Interpretationsgemeinschaft, in der diese Deutungsperspektive entstanden ist und gepflegt wird. Religiöse Deutungen – auch die christliche – stellen solche perspektivischen Deutungen der Wirklichkeit unter der Annahme einer alles bestimmenden Wirklichkeit dar. Die gemeinschaftliche Deutung hat zur Ausbildung einer Lebensform mit einem zeichenvermittelten doxastischen Glaubenssystem und sich daraus ergebenden Handlungsregeln geführt. Teilnehmer einer Lebensform interpretieren die Wirklichkeit im Lichte ihres Glaubenswissens und im Lichte ihres spezifischen Handlungswissens. Mit Rekurs auf die Zeichen- und Erkenntnistheorie von Charles S. Peirce wird heute allgemein anerkannt, dass Erkenntnis nicht eine nur zwei-

stellige Relation zwischen einem Erkenntnissubjekt und einem Erkenntnisgegenstand ist (Beispiel: Ich sehe einen Tisch.) ist; dass es sich hierbei vielmehr um eine dreistellige Relation handelt zwischen einem Erkenntnissubjekt, einem Erkenntnisgegenstand und einer zeichenvermittelten Interpretation des Erkenntnisgegenstandes durch eine Sprachgemeinschaft als unhintergebares Apriori (Beispiel: Ich sehe etwas als einen Tisch.) Die Interpretation von etwas „als etwas“, also eines Dings beispielsweise als eines Tisches, ist abhängig von der Sprache einer Kommunikationsgemeinschaft und von der durch diese Sprache strukturierten Welt.⁴ Die Interpretation von etwas „als etwas“ macht Deutungen notwendiger Weise perspektivisch. Von außen betrachtet, ist die Deutungsperspektive einer Lebensform wegen der Existenz widerstreitender Deutungsperspektiven partikular. Von innen betrachtet, erhebt sie, zumal wenn es sich um eine Universalperspektive handelt, die die ganze Wirklichkeit erklärt, den Anspruch auf universale Gültigkeit. Außen- und Binnenperspektive dürfen nicht aufeinander reduziert werden.⁵ Wird nämlich die Innen- in die Außenperspektive eingezogen, so hat das einen allgemeinen Relativismus und Skeptizismus zur Folge, der die zur Lebensbewältigung notwendigen Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche zunichte macht. Wird dagegen die Außen- in die Innenperspektive eingezogen, wären ein pluralismusfeindlicher Dogmatismus und ein ideologischer Fanatismus die Folge.⁶

Angesichts dieser Situation ist die christliche Bildungsarbeit in mehrfacher Hinsicht notwendig:

Theologisch gründet sie in dem uneindeutigen Handeln Gottes in der ambivalenten Geschichte und als diese ambivalente Geschichte selbst. Binnenperspektivisch wird die geschichtliche Weltwirklichkeit als universal von Gott bestimmte Wirklichkeit gedeutet.

Funktional ist die kirchliche Bildungsarbeit notwendig, damit die Glaubensperspektive als Deutung in der Welt präsent bleibt, reproduziert und unter sich wandelnden Lebensbedingungen auch neu produziert wird.

Rückwärts gewandt ist sie notwendig, um die Gegenwartsphänomene als Wirkungsgeschichte dieser perspektivischen Deutung mit ihrem Handlungswissen zu erklären und um die wirkungsmächtigen Traditionen zu verstehen. Sie hat insofern eine hermeneutische Funktion.

Vorwärts gewandt dient die kirchliche Bildungsarbeit sowohl der Selbstvergewisserung innerhalb der Lebensform der Kirche über das, was geglaubt wird und wie gehandelt werden soll, als auch als ponderable Selbst- und Weltverstehensmöglichkeit für Menschen, die sich der kirchlichen Lebensform nicht verbunden fühlen. Bildungsarbeit

hat in dieser Hinsicht nicht nur eine rekonstruktiv-hermeneutische Funktion in der auf Verstehen zielenden Darstellung des Glaubens- und Handlungswissens, sondern auch eine konstruktive Funktion. Die Vermittlung von Deutungen schafft eine neue Wirklichkeit⁷, sofern diese Deutung von weiteren Menschen angeeignet wird und Handlungsmaßstäbe rechtlich positiviert werden. Wirksame Deutungen verändern die Lebenswelt.

Noch einmal: Kirchliche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein notwendiges Handlungsfeld der christlichen Kirchen und nicht ins Belieben gestellt.

These 2:

Kirchliche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kirche und nicht reduzierbar auf andere Handlungsfelder.

In der Kirche gibt es die grundlegenden Handlungsfelder „Verkündigung“, „Seelsorge“, „Diakonie“ und „Mission“. Ein weiteres elementares eigenständiges Handlungsfeld ist die Bildungsarbeit. Diese kann auf keine der anderen grundlegenden Handlungsfelder zurückgeführt oder als deren Funktion angesehen werden.⁸ Das Bildungshandeln der Kirche hat weder eine primär therapeutische noch eine primär verkündigende Abzweckung, weder eine sozial-diakonische noch eine missionarische. Ihre Sprechakte sind vorrangig informierend und argumentierend. Zwar können zuweilen Elemente der anderen Handlungsfelder in Lehr-/Lernprozessen ihren Platz haben, und auch in den anderen Handlungsfeldern können Elemente, die über das Glaubens- und Handlungswissen der Kirche informieren, ihren legitimen Ort haben. Die wechselseitige Rezeption ändert aber nichts an der Eigenständigkeit und an den je eigenen Zwecken der einzelnen Handlungsfelder. Die kirchliche Bildungsarbeit dient vornehmlich der widerspruchsfreien und systematischen Rekonstruktion des perspektivischen christlichen Glaubens- und Handlungswissens sowie seiner Neukonstruktion unter den Bedingungen des sich wandelnden gesellschaftlichen Bewusstseins. Zur internen Selbstvergewisserung und als Angebot eines ponderablen Selbst- und Weltverständnisses sowie als ponderable Handlungsorientierung nach außen.

These 3:

Verantwortliche Bildung und Erziehung sind nach protestantischem Verständnis einem kritischen Bildungsbegriff verpflichtet. Bildung wird nicht als eine bloß unwillkürlich mitlaufende, meist unbewusst sich vollziehende Prägung der Person durch den lebensweltlichen Kontext angesehen; vielmehr gehört die Reflexion auf die Bildungsinhalte und die Bildungsprozesse unbedingt mit zu einer selbstständigen und nicht erzwungenen Aneignung der Glaubensperspektive und ihrer Handlungsregeln.

Von ihren Anfängen her ist die evangelische Bildungs- und Erziehungsarbeit einem kritischen Verständnis von Bildung verpflichtet.⁹ Bekanntlich hatte sich Luther in seiner folgenreichen Schrift „An die Ratsherren aller Städte deut-

schen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524)¹⁰ für die allgemeine und religiöse Bildung aller Bürgerinnen und Bürger ausgesprochen. Damit sollten sie dazu befähigt werden, ihr Alltagsleben und ihren Berufsalltag kompetenter und verantwortlicher zu bewältigen, zum Nutzen des Gemeinwohls tätig zu sein, vor allem aber ungerechtfertigten heteronomen religiösen Herrschafts- und Wahrheitsansprüchen begründet widerstehen zu können. Bildung sollte der kritischen Urteilsfähigkeit und der selbstständigen Aneignung des tradierten religiösen Selbst- und Weltverständnisses dienen. Die ekklesiologische Formel vom allgemeinen Priestertum hat bestimmte Bildungsstandards zur Voraussetzung. Die Frucht der Bildung ist Freiheit.

Die von der evangelischen Kirche am Ende der 1960er Jahre unterstützte Bildungsreform mit dem Globalziel der Emanzipation hatte zu einer Differenzierung und Vertiefung des spezialisierten Fachwissens geführt. Neben der notwendigen Demokratisierung von Bildung kam es jedoch auch dazu, dass ebenso wichtige Bedingungen von gelingenden Bildungsprozessen, wie die personale Kompetenz der Unterrichtenden und die prägende Bedeutung der Lebenswelten, untergewichtet blieben. Als Reaktion auf diese Entwicklung wurde die Erziehungskomponente wieder in den Vordergrund gerückt. Symptomatisch dafür sind die Gründung der Initiative „Mut zur Erziehung“ im Jahre 1978 sowie die Beschlüsse der EKD-Bildungssynode in Bethel ebenfalls im Jahre 1978. Gegen eine einseitige Wissenschaftsorientierung von Bildung als fachspezifischer Qualifikation wurde der miterziehende und prägende Charakter personaler Gemeinschaften, wie Familie und Ehe, herausgestellt. Deren unbewusst prägender Charakter sollte nun bewusst gestaltet werden. Es wurde vom Zusammenhang von Leben und Lernen bzw. von Glauben, Leben und Lernen gesprochen. Erlebten Lebensstilen, der Gesprächskultur in dem primär erfahrenen Lebensraum, dem sozialen Umgang wurde eine vorrangig bildende Rolle zugewiesen. Wörtlich heißt es in einer Synodenentschließung: „Durch unseren Lebens- und Umgangsstil, unsere Angst und unsere Hoffnung, wie wir leiden und lieben, was wir zu meiden und was wir zu erlangen trachten, wirken wir unablässig auf diejenigen, mit denen wir zusammenleben.“¹¹ Dem früheren Verständnis von Bildung als aktiver Aneignung von Kompetenzen wurde hier ein Verständnis von Bildung als passiver Prägung entgegen gesetzt. Diese Prägekräfte sollten von den Erwachsenen bewusst und verantwortlich gestaltet werden, um die nachfolgende Generation in den sinnstiftenden und wertevermittelnden Lebenszusammenhang der personalen Gemeinschaften und der darin lebendigen Traditionen, einschließlich der Glaubens-traditionen, zu integrieren und zu beheimaten. Insbesondere wurde von den Erziehern gefordert, nicht nur Unterrichtende zu sein, sondern auch verlässliche, authentische und glaubwürdige Vorbilder. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff von der ganzheitlichen Erziehung gebraucht. Gemeint war damit die Prägung der ganzen Person der Kinder und Jugendlichen durch günstige soziale Bedingungen der unmittelbaren Lebenswelt.

In dieser Phase wurde etwas Wesentliches erkannt: dass nämlich nachhaltiges Lernen auf allen Ebenen auch entscheidend mit abhängt von emotional günstigen Lernbedingungen und von den personalen Beziehungen in den Bildungsprozessen. Hinter diese Einsicht wie auch hinter die Einsicht, dass Bildung mehr ist als nur die Aneignung verwertbaren Fachwissens, darf m.E. nicht mehr zurückgegangen werden. Im Vergleich zu dem später, insbesondere in der Primar- und Elementarpädagogik üblich gewordenen flachen Gebrauch des Begriffs des ganzheitlichen Lernens als eines Lernens „mit allen Sinnen“, ist der ursprüngliche Gebrauch als mitlaufende passive Prägung durch den lebensweltlichen Kontext als tiefgründig und reflektiert zu beurteilen. Aber natürlich hat auch diese Phase der Pädagogik zu gewissen Einseitigkeiten geführt: Die Wissenskomponente, insbesondere der Aspekt des Wissens um Wirkungszusammenhänge im gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Bereich, wurde an den Rand gedrängt. Statt um ein ganzheitliches fächerübergreifendes Verständnis der Welt, wie es in den Bürgerbewegungen entwickelt wurde und heute im Projektunterricht praktiziert wird, ging es lediglich um eine personale Ganzheitlichkeit als Einordnung des Einzelnen in einen gemeinschaftlichen Lebens- und Sinnzusammenhang. Tendenziell wurde auch die protestantische Tradition eines kritischen Bildungsverständnisses preisgegeben. Statt der bewussten Reflexion auch der Adressaten der Bildungsprozesse auf die vermittelten Bildungsinhalte und die Bildungsprozesse selbst sollten diese in der gewünschten Weise eben nur geprägt werden. So wichtig günstige Lernatmosphären für nachhaltiges Lernen sind, so sind diese jedoch niemals nur Selbstzweck, sondern können immer nur Mittel zum Zweck der reflektierten, selbstständigen Urteilsbildung sein. Karl Ernst Nipkow, einer der Mitverfasser der damaligen Entschließung, sieht das heute ähnlich, wenn er sagt, dass die vermittelten Inhalte die Lernenden nicht determinieren dürfen, sondern deren kritische Vernunft entbinden müssen.¹²

These 4:

Schule und Gemeinde sind zwar unterschiedliche Lernorte mit verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen, die relevant sind für die dort stattfindenden Lehr- und Lernprozesse. Gleichwohl ist eine schroffe Entgegensetzung etwa zwischen erlebnisorientierter Gemeindepädagogik und kognitiv orientierter schulischer Religionspädagogik keinesfalls gerechtfertigt. Gerade aus der Perspektive der Adressaten gibt es zwischen den Didaktiken große Konvergenzen. Angesichts solcher Konvergenzen ist die Religionspädagogik mit ihren professionellen Standards nach wie vor der Maßstab für die Lern- und Lehrprozesse am Lernort Gemeinde.

Insbesondere unter KU-Didaktikern ist es Mode geworden, die innerkirchlichen Lehr-/Lernprozesse in didaktischer und methodischer Hinsicht schroff von den schulischen abzugrenzen. Der Lernort Gemeinde wird dann als Erlebnisraum konstruiert, in dem Akzeptanz-, Solidaritäts- und positive Gemeinschaftserlebnisse vermittelt werden sollen. Und

in methodischer Hinsicht werden eher emotionale, körperbetonte, sinnliche Zugänge zu den Inhalten propagiert, hinter denen der kognitive und reflexive Aspekt zurücktritt. Die Vermittlung des lebensformspezifischen Glaubenswissens wird weitgehend dem schulischen RU überlassen. Mag sein, dass ich etwas übertreibe. Gleichwohl denke ich, dass mein Eindruck tendenziell richtig ist.

Diese schroffe Trennung ist nicht zu rechtfertigen, insbesondere nicht aus der Perspektive der Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Zugegebenermaßen sind die institutionellen Rahmenbedingungen zwischen den beiden Lernorten verschieden:

- √ Im KU gibt es im Gegensatz zum RU keinen gesetzlichen, allenfalls einen sozialen Zwang.
- √ In ihm gibt es nicht die Möglichkeit fein abgestufter Sanktionen.
- √ Insbesondere sind die Lerngruppen viel heterogener, was ihr Leistungsvermögen betrifft.
- √ Oft können die Unterrichtsräume in der Gemeinde von den Lernenden nicht gestaltet werden.
- √ Zwischen Unterrichtenden und Lernenden können sich wegen der Punktualität des Unterrichts oftmals keine kontinuierlichen personalen Beziehungen ausbilden.
- √ Mit aktiver Elternunterstützung hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsbemühungen kann im KU nicht gerechnet werden.
- √ Andererseits handelt es sich bei dem Lernort Gemeinde – was die Deutungsperspektive betrifft – um eine weltanschaulich homogenere soziale Größe, als sie am Lernort Schule vorzufinden ist, wo sich konträre Lebensstile, Lebens- und Weltansichten gegenüber stehen oder nur teilweise überlappen. Die Einheit in der Schule wird vornehmlich funktional durch die angestrebten Qualifikationen hergestellt. Gleichwohl kann aus dieser größeren doxastischen Homogenität der Gemeinde für die Lehr-/Lernprozesse kaum ein Nutzen gezogen werden, weil die Gemeinde als prägende Lebensform nicht kontinuierlich, sondern nur punktuell erfahren wird. Sie ist für die Konfirmanden keine nachhaltig prägende Kraft im Sinne eines auf die ganze Persönlichkeitsentwicklung bezogenen Verständnisses von Bildung. Hierin liegt auch das wesentliche Realitätsproblem des Bildungsverständnisses der späten 1970er Jahre.

Neben diesen Unterschieden gibt es aber grundlegende Konvergenzen:

- √ Spätestens seit dem Aufkommen des problemorientierten Unterrichts ist die Korrelationsdidaktik die allgemein akzeptierte Didaktik: Elementare theologische Inhalte samt ihrer Erfahrungsbasis müssen bezogen werden auf die elementaren lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Konfirmanden und Schüler mit ihren entwicklungsgeschichtlichen Verstehensbedingungen. „Dies bedeutet beispielsweise, dass die elementaren

Strukturen´ zwar nur unter konstitutiver Berücksichtigung der theologischen Wissenschaft identifiziert werden können, dass sie aber auch nicht unabhängig von den lebensgeschichtlichen Zugängen oder den Erfahrungen zu verstehen sind.¹³ Begriffe, wie „lebensgeschichtlicher Ansatz“, „Elementarisierung“, „Symboldidaktik“, verweisen auf den ihnen gemeinsamen Ort der Korrelationsdidaktik. Mit dieser Didaktik ist die evangelische Religionspädagogik zum Modellfall der allgemeinen Bildungstheorie geworden.¹⁴

√ Genau so wenig wie als Schüler sind die Jugendlichen als Konfirmanden in der Regel als hoch identifizierte Teilnehmer am innerkirchlichen „Sprachspiel“ (Wittgenstein) ansprechbar. Andere, z.T. konträre Lebensformen sind für sie prägender. Wenngleich der Konfirmandenunterricht als nachgeholte Taufunterweisung legitimiert wird, ist die christliche Deutungsperspektive nicht eine von den Konfirmanden akzeptierte Perspektive, sondern lediglich als eine ponderable Sicht auf die Wirklichkeit zu präsentieren. Die unterrichtliche Kommunikation am Lernort Gemeinde muss eher als nach außen gerichtete Kommunikation denn als nach innen gerichtete Kommunikation angesehen werden. Nicht anders als in der Schule.

√ Weder im RU noch im KU können Glauben und christliche Verhaltensnormen direkt gelehrt werden. Durch Lehre ist lediglich der Urteilskraft der Vernunft ansprechbar. Nach der Vermittlung christlichen Glaubens- und Handlungswissens müssen Schüler und Konfirmanden begründet Hypothesen darüber aufstellen können, wie ein Christ bestimmte Ereignisse im Lichte des doxastischen Glaubenssystems deuten würde, ohne dass sie sich aber mit dieser Rolle identifizieren müssen. Durch die Bildung der Urteilskraft sowie durch das Arrangement günstiger Lernvoraussetzungen und Lernräume kann es durch häufiges Einüben dazu kommen, dass sich die übernommene Rolle mit der Zeit zu einem festen Habitus stabilisiert. Unterricht kann nur indirekt Einstellungen und Haltungen bewirken.¹⁵ Ein geeignetes Arrangement kann das handlungsorientierte Lernen an einem Projekt sein, bei dem die Lernenden je nach ihren Fähigkeiten und Neigungen differenzierte Aspekte eines komplexen Zusammenhangs zusammen tragen. In solchen Lernformen konvergieren schulischer und gemeindlicher Unterricht.

√ Lehr-/Lernprozesse müssen vom lebensweltlichen Druck weitgehend entlastet sein. Sie sind der unernste, spielerische Ersatz von realen Ernstsituationen. Insbesondere müssen sanktionsfreie Gedankenexperimente über die Implikationen von Glaubensinhalten und ethischen Normen sein. Die Reflexion auf Inhalte und Strukturen, aber auch die Reflexion auf das inszenierte Lerngeschehen im Rahmen institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen, gehören unhintergebar zur verantwortlichen unterrichtlichen Kommunikation. Bildung nach evangelischem Verständnis darf nicht zur Indoktrination, auch nicht zur spirituellen, atmosphärischen Indoktrination geraten. Trotz der Forderung nach Glaub-

würdigkeit darf sich der Unterrichtende nicht als Missionar gebärden. Vielmehr muss auch er eine spielerische, mehrperspektivische Distanz zu den Inhalten bewahren.¹⁶ Auch hierin konvergieren KU und RU.

√ Und es gibt schließlich eine weitere Konvergenz: Lehr-/Lernprozesse – egal an welchem didaktischen Ort – sind zielgerichtete Interaktionsprozesse. Diese Zwecke mögen unterschiedlich bestimmt werden und auf unterschiedlichen Ebenen liegen, sie mögen eher kognitiver, affektiver oder pragmatischer Art sein. Dennoch hören die Zwecke nicht auf, vom Unterrichtenden geplante Zwecke zu sein. Um diese Zwecke zu erreichen – in der Regel noch gegen Widerstände – müssen geeignete Strategien überlegt und geeignete Mittel eingesetzt werden. Vor allem muss schrittweise, sukzessive logisch aufbauend vorgegangen werden. Eine bloße Addition von Elementen – und das ist das, was ich häufig in Examenskatechesen von Vikarinnen und Vikaren wahrnehme – eine bloße Aneinanderreihung nicht auf einander bezogener Unterrichtselemente stellt keine sinnvolle Inszenierung eines gelingenden Lehr-/Lernprozesses dar. Das gilt unabhängig davon, an welchem Lernort der Unterricht geschieht. Dem Erziehungswissenschaftler Manfred Bönsch ist zuzustimmen, wenn er sagt:

„Da Lehrer/-innen, allgemein Pädagogen/-innen, Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht in ihrer Verfügung haben, kommt alles darauf an, Lernen zu initiieren, zu inszenieren in der Absicht, gewünschte Effekte bei Lernenden erreichen zu können.“ Und er fährt fort: Das Erreichen gewünschter Effekte „ist leichter bei gut operationalisierbaren kognitiven Operationen und Wissensbeständen, dies ist sehr viel schwerer bei Anliegen, die die Person insgesamt betreffen und auf die Förderung von Habitus, Identität, Norm- und Wertvorstellungen abzielen.“¹⁷

Von den institutionellen Rahmenbedingungen und den Lernvoraussetzungen her ist das Unterrichten in der Gemeinde grundsätzlich schwieriger als in der Schule. Aus dem einzigen Vorteil, der Homogenität der Lebensform, kann kaum Nutzen gezogen werden, weil die Konfirmanden in der Regel dort nicht so beheimatet sind, dass sie nachhaltig durch den darin üblichen Lebens- und Umgangsstil geprägt werden könnten. Im Vergleich zur Lehrerbildung ist die pädagogische Vikarsausbildung kürzer, die Einübungsmöglichkeiten in die planvolle Inszenierung und Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen seltener. Gleichwohl muss diese Fertigkeit das Minimalziel der pädagogischen Vikarsausbildung sein. Die Vikarinnen und Vikare sollten wenigstens das vergleichsweise Leichtere lernen und nicht das ganz Schwierige, wobei noch nicht ausgemacht ist, ob unter den Bedingungen des gemeindlichen Unterrichts das Schwierige überhaupt erreichbar ist.

Deshalb bleibt die Orientierung an den professionellen Standards der schulischen Religionspädagogik hinsichtlich der zielgerichteten Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen nach wie vor erforderlich.

These 5:

Das wesentliche Lernziel der pädagogischen Vikarsausbildung ist pragmatischer Natur: Die Vikarinnen und Vikare sollen unterrichten lernen. Diese praktische Fertigkeit kann – wie jede andere praktische Fertigkeit – nur indirekt gelehrt werden; sie kann aber von den Vikarinnen und Vikaren durch kontinuierliches Einüben und durch sachkundige Korrekturen gelernt werden. Die pädagogische Vikarsausbildung muss dementsprechend so organisiert sein, dass den Auszubildenden hinreichende Gelegenheiten der kontinuierlichen Einübung in das Unterrichten und Möglichkeiten der Reflexion mit sachkundiger Unterstützung bereit gestellt werden.

Diese These scheint zunächst einmal keine Sprengkraft in sich zu bergen, weil der Idee nach unsere pädagogische Vikarsausbildung schon immer so verstanden und durchgeführt wurde.

Die pädagogische Ausbildung, in der die Vikarinnen und Vikare unterrichten lernen sollen, ist selbst ein zielgerichteter Lehr-/Lernprozess, der – entsprechend dem Ausbildungsziel – geplant, inszeniert, strukturiert und sukzessiv-fortschreitend organisiert werden muss. Das Ausbildungsziel ist primär pragmatischer Natur. Die Fertigkeit des Unterrichtens kann nicht – oder doch nur indirekt – gelehrt werden. Sie kann nur durch eigenes regelmäßiges und kontinuierliches häufig wiederholtes Üben ausgebildet und zu einem routinierten Habitus verfestigt werden. Die Praxis des Unterrichtens teilt damit die Lernbedingungen anderer praktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten. Eine Sportart erlernt man nur durch Betreiben des Sports, ein Handwerk nur durch handwerkliches Tätigsein. Allerdings müssen die Übungsphasen zunächst ständig begleitet sein durch die kritische Analyse von Personen, die diese Fertigkeiten bereits beherrschen. Die nachträgliche Reflexion auf vorausgegangene Unterrichtsübungen soll die Gründe für das Gelingen, insbesondere aber für das Misslingen deutlich werden lassen, um einer verbesserten künftigen Praxis willen.

In der pädagogischen Vikarsausbildung ist davon auszugehen, dass die Vikarinnen und Vikare in der Regel außer den eigenen Unterrichtserfahrungen als Lernende keine Erfahrungen als Lehrende gemacht haben. Zuweilen waren die eigenen Unterrichtserfahrungen nicht so positiv, sodass die Erreichung des Ausbildungsziels erst der Überwindung von Widerständen gegen die Lehrtätigkeit bedarf. Erfahrungsgemäß sind Unterrichtserfolge die beste Motivation, diese Widerstände zu überwinden.

Die Einübungsfelder und Einübungsgelegenheiten sind einerseits das Schulpraktikum zu Beginn des Vikariats, zum anderen die gemeindliche Konfirmandenarbeit. Die Einübungsgelegenheiten sollen in Zukunft verstärkt werden.

Das Schulpraktikum soll von bislang 5 Wochen auf dann 6 Wochen ausgedehnt werden. Dafür werden die Einführungs- und die Auswertungswoche auf eine Woche reduziert. Innerhalb des Praktikums sollen dann 1 ½ oder 2 Studientage zur Reflexion auf den bisherigen Ertrag des Praktikums

stattfinden. Im Verlauf des Schulpraktikums werden vom Vikar/von der Vikarin mindestens 10 selbst verantwortete Unterrichtsstunden gehalten. Eine davon wird vom ARP&M im Beisein des Schulmentors/ der Schulmentorin an hospitiert. 5 dieser Stunden sollten im Fach Religion, die anderen 5 Stunden in anderen Fächern erteilt werden. Über die Vorführstunde und das wird ein Protokoll geführt, das ausschließlich zu ausbildungsinternen Zwecken gebraucht wird. Die Vikarinnen und Vikare sind in dieser Zeit von der Gemeindearbeit frei gestellt. Sie sollen auch am übrigen Schulleben (Bundesjugendspiele, Aufsichten, Konferenzen, AGs, Projektwochen, Schultheater usw.) teilnehmen.

Nach dem Schulpraktikum sollen die Vikarinnen und Vikare im gemeindlichen Konfirmandenunterricht ihre in der Schule erworbenen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterhin erproben und einüben. Dazu werden mehrere Vikare und Vikarinnen in einer Region zu einer Regionalgruppe zusammengefasst und durch eine/n vom ARP&M beauftragte Mentorin/Mentor im KU begleitet. Dabei handelt es sich entweder um Lehrer/-innen oder Schulpfarrer/-innen. Dieser Regionalmentor/ diese Regionalmentorin hospitiert bei mindestens 3 Unterrichtsstunden jedes Vikars/ jeder Vikarin in der entsprechenden Gruppe. Hierbei sind auch die anderen Mitglieder der Vikarsgruppe und der Gemeindementor/-mentorin anwesend. Den Gemeindementoren/-mentorinnen wird dringend nahe gelegt, in den anderen durch den Vikar/die Vikarin selbst verantworteten KU-Stunden zu hospitieren und diese nachzubesprechen. Sie sind verpflichtet, sich die entsprechende Kompetenz hinsichtlich der Unterrichtsstandards durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu erwerben. Eine wesentliche Bedingung für die Auswahl von Vikariatsgemeinden sollte auch sein, dass die Vikare/Vikarinnen die Möglichkeit regelmäßigen Unterrichts haben. Sollte das wegen der KU-Konzeption in der Gemeinde nicht der Fall sein können, muss eine Kooperation mit Nachbargemeinden hergestellt werden, in denen Teile der pädagogischen Ausbildung gemäß den landeskirchlichen Prüfungsstandards stattfinden können. Damit wird anerkannt, dass es plurale Konzeptionen der Konfirmandenarbeit gibt, die ihre Legitimität haben. Auch in Freizeitmodellen oder Blockseminaren können auf 45 – 60-Minuten begrenzte Unterrichtsstunden gehalten werden. Ebenso sind Examenskatechesen innerhalb solcher Modelle möglich.

Eine weitere Überlegung geht dahin, die Vorziehung der Examenskatechese preiszugeben und diese wieder in größere zeitliche Nähe zum 2. Theologischen Examen zu bringen.

Schließlich soll zwischen dem bestandenen 2. Examen und dem Beginn der pfarramtlichen Tätigkeit ein Kurs Pädagogik IV durchgeführt werden, in dem konzeptionelle Fragen des eigenen KU erörtert werden sollen. Darüber hinaus geht es um die Bedeutung des KU für den Gemeindeaufbau, um den Umgang mit Störungen im KU sowie um die Erarbeitung sinnvoller thematischer Sequenzen für die gesamte Zeit des Konfirmandenunterrichts.

Auch wenn die letzte These zunächst einmal unspektakulär geklungen haben mag, wird sie – so denke ich – hinreichend Gesprächsstoff für unsere Diskussion bieten.

Ziele der pädagogischen Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren

Die Vikarinnen/Vikare sollen

- mit den zuvor beschriebenen Grundsätzen des pädagogischen Handelns der Kirche vertraut gemacht werden;
- die verfassungsmäßigen, vertraglichen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen des schulischen Unterrichts im Allgemeinen und des Religionsunterrichts im Besonderen sowie die schulischen Bildungs- und Erziehungsziele kennen lernen;
- Religionsbücher exemplarisch analysieren und sich darüber informieren, welche Stoffe in den auch für den Konfirmandenunterricht relevanten Klassenstufen der verschiedenen Schulformen behandelt werden;
- sich entwicklungspsychologische, religions- und moralpsychologische Theorien aneignen;
- durch kontinuierliche Übung komplexe (theologische) Sachverhalte verantwortlich didaktisch reduzieren und elementarisieren;
- üben, Unterrichtsstunden plausibel und in geeigneten Lernschritten zu strukturieren und aufzubauen;
- erreichbare und eindeutige Lernziele operational formulieren, sodass sich aus ihnen methodische Anweisungen für die Strukturierung der Unterrichtsstunde ergeben;
- die verschiedensten Methoden der Text-, Bild- und Filmerschließung kennen lernen;
- die Leistungsfähigkeit und die Grenzen von Unterrichtsmethoden, des Einsatzes verschiedener Medien sowie der unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen einschätzen können;
- üben, eindeutige Arbeitsaufträge zu stellen;
- in die Techniken des Erstellens von Tafelbildern eingeführt werden;
- durch kontinuierliche Übung den Zeitbedarf für einzelne Lernschritte, für den Einsatz von Medien und die unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen abschätzen können;
- zu ihren Stundenentwürfen Alternativen planen;
- auf ihre Rolle als Unterrichtende reflektieren, ein realistisches und selbstkritisches Bild von ihrer Lehrerpersönlichkeit, ihrem Unterrichtsverhalten und ihren spezifischen Vermittlungsfähigkeiten erwerben;
- Ursachen für misslungenen Unterricht kritisch und realitätsgerecht analysieren;
- über Hilfen für den Unterricht informiert werden;
- auf die unterschiedlichen Randbedingungen des RU und des KU reflektieren und Folgerungen daraus für die jeweilige konzeptionelle Gestaltung ziehen;
- in ihren Unterrichtsversuchen im RU und KU durch erfahrene und pädagogisch kompetente Lehrerinnen und Lehrer bzw. Pfarrerinnen und Pfarrer begleitet werden und konstruktiv-kritisch Korrekturen erfahren;

- Hilfestellungen bei der Themenfindung für ihre Examenskatechesen erfahren;
- eine sukzessive Themenfolge für den KU erarbeiten.

Strukturierung der religionspädagogischen Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren

1. Pädagogik I

- Klärungsprozesse in der Vikarsgruppe
- Grundsätze des pädagogischen Handelns
- Information über die Einsatzschulen und die Absprachen mit der Schulleitung
- Einschlägige Lektüre über die Unterrichtsplanung (z.B. H.Meyer, Unterrichtsmethoden II)
- Verfassungs-, vertrags- und schulrechtliche Rahmenbedingungen des RU
- Übung: Didaktische Reduktion
- Übung: Formulierung von eindeutigen Arbeitsaufträgen und Lernzielen
- Übung: Normalstruktur einer Unterrichtsstunde
- Methoden, Arbeits- und Sozialformen im Unterricht, Medieneinsatz

Dauer: 3 Tage (4 Einheiten à 90')

2. Schulpraktikum

- Zunächst Hospitation in einer Klasse, danach Hospitation in den unterschiedlichsten Fächern mit Beobachtungsaufgaben (Stundenaufbau, Arbeitsaufträge, Lehrerverhalten, Dokumentation des Stundenverlaufs, Medieneinsatz)
- Teilnahme am Schulleben
- Erteilung möglichst vieler eigenverantwortlicher U-Stunden im Beisein des Schulmentors/der Schulmentorin mit Nachgespräch
- Mindestens 10 Vorführstunden (5 in Religion, 5 in anderen Fächern), 1 davon in Anwesenheit eines Vertreters des ARP&M bzw. eines Beauftragten. Protokoll über das Nachgespräch
- 2 Studientage bzw. –nachmittage zum Erfahrungsaustausch und zur Vertiefung theoretischer Einsichten (Bilddidaktik, Text-, Bild- und Filmerschließungsmethoden, Erstellung von Tafelbildern, entwicklungspsychologische Theorien, Analyse von Religionsbüchern)

Dauer: 6 Unterrichtswochen

3 Pädagogik II

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen didaktischen Orte RU und KU
- Sichtung neuer Medien für den Unterricht (Videos, DVD, Folien, Dias, CD-ROM, Internetadressen)
- Vorstellung von Unterrichtsmaterialien und Publikationen für den KU

Dauer: 2 Tage

4. KU-Unterricht in den Gemeinden

- Regelmäßiger KU während der Zeiten der Gemeindepräsenz der Vikarinnen und Vikare
- Regionale Begleitung durch vom ARP&M bestellte pädagogische Begleiter (Lehrer/-innen oder Pfarrer/-innen)
- Mindestens je 3 Vorführstunden eines Vikars/einer Vikarin im Beisein des pädagogischen Begleiters, der anderen Mitglieder der Regionalgruppe und des Gemeindementors (mit Nachgespräch)
- Regelmäßige Begleitung durch Gemeindementor in den anderen U-Stunden

5. Pädagogik III

- Übung: Exemplarische Strukturierung von Unterrichtseinheiten
- Vorstellung neuer Medien für den Unterricht und Möglichkeiten der methodischen Verwendung
- Ideenbörse für Examenskatechesen
- Vorstellung gelungener und weniger gelungener Beispiele (anonymisiert)
- Besprechung des Kriterienkatalogs für Examenskatechesen
- Termin- und Themenabsprachen für Examenskatechesen
- Vorstellung neuer Unterrichtsmaterialien für den KU

Dauer: 5 Tage

6. Pädagogik IV : Zwischen bestandenerm Examen und Einsatz in der Gemeinde (neu)

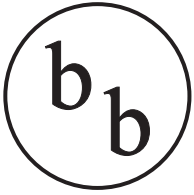
- Konzeptionelle Erwägungen für den KU in der eigenen Gemeinde
- Sichtung vorhandener Konzeptionen: Erörterung ihrer Stärken und Schwächen
- KU und Elternarbeit
- Umgang mit Störungen im KU
- Erstellung eines Zweijahresplans für den KU (mit Lernzielen, Leitthemen und thematischen Aspekten)

Dauer: 2 Tage

Anmerkungen

- 1 Wolfhart Pannenberg, Dogmatische Thesen zur Lehre von der Offenbarung, in: ders. (Hg.), Offenbarung als Geschichte, Göttingen 1970, 91 ff.
- 2 Kirchenamt der EKD (Hg.), Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche – Grundsätze -, in: dass., Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 264 ff.; hier: 269 f.
- 3 Richard M. Hare, Theologie und Falsifikation, in: Ingolf U. Dalferth, Sprachlogik des Glaubens, München 1974, 87 ff.
- 4 Karl-Otto Apel, Transformation der Philosophie II, Frankfurt/M. 1984, 188 ff.
- 5 Ingolf U. Dalferth, Kombinatorische Theologie, Freiburg/Basel/Wien 1991, 92 f.
- 6 Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt I, Gütersloh 1998, 280 u.ö.
- 7 Wilfried Härle, Dogmatik, Berlin/New York 1995, 195-207
- 8 Kirchenamt der EKD, aaO, 266, 272

- 9 Karl Ernst Nipkow, aaO, 165 f.
- 10 Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling (Hg.), Martin Luther, Ausgewählte Schriften, Bd. 5: Kirche, Gottesdienst, Schule, Frankfurt/Main 1982, 40 ff.
- 11 Entschließung „Erziehung zum Leben“, in: Kirchenamt der EKD, aaO, 170 ff.; hier: 183
- 12 Karl Ernst Nipkow, aaO, 259
- 13 Friedrich Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2000, 240 ff.; hier: 244
- 14 Hans-Ulrich Grunder, 'Elementarisierung' - schulpädagogisch aufgeladen, aber kaum beachtet, ebd., 262 ff
- 15 Vgl. William Hoye, Ist Tugend lehrbar?, in: Andreas Fritzsche/Manfred Kwiran (Hg.), Ethos lehren – Ethos lernen, München 2001, 149 ff.; Reinhard Loock, Über Tugend und Glück, ebd., 161 ff., Hans-Georg Babke, Bericht aus der Arbeitsgruppe 3: Ist Tugend lehrbar?, ebd., 182 ff.
- 16 Karl Ernst Nipkow, aaO, 255 ff.
- 17 Manfred Bönsch, Lehrbarkeit des Ethos, in: Andreas Fritzsche/Manfred Kwiran (Hg.), Ethos lehren – Ethos lernen, aaO, 31 ff.; hier: 31



standpunkte – aus der diskussion über die religionspädagogische ausbildung

dieter rammler

Auf gemeinsame Initiative der Mentoren- und Dozentenkonferenz fand am 15. Februar ein ‘Dies academicus’ im Predigerseminar statt, auf dem sich rund 30 Theologinnen und Theologen intensiv mit der Frage auseinandersetzten: Wie soll sich die religionspädagogische Ausbildung weiter entwickeln?

Als für die Ausbildung der Vikarinnen und Vikare Verantwortliche brauchen wir den Dialog über neue Entwicklungen in den Disziplinen der Praktischen Theologie und in den Kirchengemeinden. Der Dies academicus zur Religionspädagogik bildete den Auftakt, weitere werden etwa halbjährlich folgen. Auf diese Weise wollen wir die Weiterentwicklung der Ausbildungskonzeption forcieren und die Standpunkte austauschen. Der ‘Dies academicus’ wird als Fortbildungsveranstaltung anerkannt, denn die Fortbildung der Ausbilder ist ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung im Vorbereitungsdienst. Nur so werden wir zu gemeinsamen und verbindlichen Standards gelangen.

Die Analyse der religionspädagogischen Praxis ergibt ein heterogenes Bild. Eine Vielzahl von Modellen und Modellmischungen hat sich neben dem klassischen wöchentlichen KU etabliert. Sie versuchen u.a. auf die Tatsachen zu reagieren, dass sehr viele Konfirmanden erstmals im KU mit religiösen Themen in Verbindung kommen, d.h. kaum noch Vorwissen und religiöse Praxis durch das Elternhaus vermittelt werden.

Der KU hat seine klassische Funktion als Entfaltung des Katechismus weithin verloren. KU heute hat die Züge eines Missionsfeldes bekommen. So ist es naheliegend, dass die neuen Modelle neben der kognitiven Erschließung und Vertiefung religiöser Thematiken zugleich Erfahrungsräume und Begegnungsfelder, z.B. durch Projekte und Gemeindepraktika erschließen, um den jungen Menschen positive Erstbegegnungen mit elementaren Lebens- und Glaubensfragen und mit anderen Gläubigen in der Gemeinde Jesu zu ermöglichen. Dadurch ist die religions- und gemeindepädagogische Aufgabe nicht leichter, sondern schwerer und anspruchsvoller geworden.

Diese Verschiebungen im Anforderungsprofil an KU-Praktiker wurden von der Mehrzahl der Diskussions Teilnehmer deutlich bestätigt, genau so wie über die Ursache weithin Konsens bestand: Die Voraussetzungen von KU sind inhaltlich und sozial wesentlich heteroge-

ner als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten. Im einzelnen wurden dafür verantwortlich gemacht: die Pluralisierung von Lebenswelten einhergehend mit der Relativierung von Normen; die zunehmende Zahl von ‘Einelternfamilien’ und die sozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit und neuen Armutssituationen; der wachsende Termindruck auf Kinder und Jugendliche; der Abbruch religiöser Erziehung bzw. die Hilflosigkeit selbst grundsätzlich aufgeschlossener Eltern, den Anschluss wieder zu finden.

Die Strategie neuerer KU-Konzeptionen zielt auf zweierlei: Sie will Erfahrungen und Begegnungen ermöglichen, und sie versucht KU als integralen Bestandteil der Gemeindegarbeit zu gestalten, d.h. in Verzahnung mit begleitender Jugendarbeit, Projektarbeit und Elternarbeit. Hierin sehen die Diskussionsteilnehmer eine Perspektive: durch ein Bildungskonzept in der Art eines sog. ‘Gesamtkatechumenats’ auf die missionarische Herausforderung zu reagieren. Damit wird das Unterrichten, die Vermittlung und Aneignung der Glaubensinhalte nicht überflüssig, sondern erst Recht zur zentralen gemeindepädagogischen Aufgabe.

So betrachtet, konnte das Plenum in der Modellvielfalt kein Auflösungsphänomen sehen, wie es manchmal dargestellt wird. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall. Der KU wird als eigenständige Lern- und Erfahrungsebene in der Gemeinde erkannt, auf der es zu zahlreichen kreativen Versuchen kommt, junge Menschen mit christlicher Glaubenspraxis positiv in Berührung zu bringen. Eigenständigkeit bedeutet keinesfalls Abschottung. Insbesondere die Kontakte der Ortsgemeinden zu den benachbarten Schulformen sollten dringend intensiviert werden.

Was bedeutet diese Standortbestimmung und Perspektive für die religionspädagogische Ausbildung im Predigerseminar, im Schulpraktikum und in den Vikariatsgemeinden?

Die Diskussion ergab folgende Standpunkte:

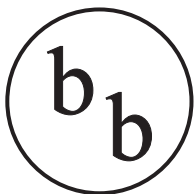
1. Alle bislang erprobten Modelle sind geeignet für die rel.-päd. Ausbildung. Seitens der Mentoren und Mentorinnen ist eine ausreichende und kontinuierliche KU-Praxis während des gesamten Vikariats sicherzustellen.

2. Die katechetischen Proben sollen auch im Rahmen neuer KU-Modelle prüfbar sein; allerdings bleibt die 45 – 60minütige Unterrichtseinheit das einheitliche Anforderungsprofil (einschließlich nachfolgendem Prüfungsgespräch).
3. Die Möglichkeiten, KU als integralen Teil der Gemeindegemeinschaft zu gestalten (Jugendarbeit, KIGO, Elternarbeit, Projekte, Praxisphasen z.B. in der Diakonie etc.) sollen innerhalb der Ausbildung erschlossen werden (Pädagogik III u. IV).
4. An neueren Formen der KU-Praxis sind häufig zahlreiche ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (jugendliche "Teamer" und zunehmend auch Eltern) beteiligt. Daraus ergeben sich neue Anforderungen für die pädagogische Leitungskompetenz (z.B. Mitarbeiterfortbildung und Team-Teaching). Beide Aspekte sollen in der Ausbildung ebenso wie ein breites Methoden-Spektrum berücksichtigt werden.
5. Besonders wichtig ist die Begleitung und Beratung durch die Regionalmentoren. Hierbei ist auf eine verbindliche und einheitliche Praxis hinzuwirken.

Jeder Vikar und jede Vikarin soll 3 Unterrichtsstunden im Beisein des Regionalberaters und seiner Lerngruppe gestalten.

6. Es wird empfohlen, die katechetische Prüfung (zur Zeit vorgezogen) erst im Zusammenhang des 2. Theol. Examens oder zumindest in deutlicher Nähe abzunehmen. Zur Zeit bricht die KU-Praxis nach Abschluss der katechetischen Probe ein. Außerdem ist (gerade aufgrund z.B. vierwöchiger Modelle) häufig zu wenig Erfahrung vorhanden. Das fünfte Semester ist nach dem neuen Ausbildungsplan von vielen Anforderungen entlastet, so dass eine weitere Konzentration hier durchaus sinnvoll erscheint.

Diese Standpunkte wurden nach Absprache mit dem Ausbildungsreferat in den Entwurf für die novellierte Konzeption der religionspädagogischen Ausbildung aufgenommen. Dieser Entwurf wird (u.a. in der Dozentenkonferenz) weiter diskutiert und gleichzeitig mit dem nächsten Vikarskurs erprobt. Analoge Prozesse sollen auch für die anderen Ausbildungsbereiche stattfinden. Der Dies academicus zur Religionspädagogik war ein guter Auftakt dazu.



zauberlehrling – ein zwischenruf!

michael knotte

Da haben wir uns also gestritten auf dem Dies academicus, um das richtige Unterrichtsmodell, die besseren Methoden. Es ist nicht das erste Mal und auch nicht das letzte Mal. Parteiungen müssen sein, meint Paulus im 1. Korintherbrief. Trotzdem, glaube ich, haben wir unser Potential nicht wirklich genutzt. Wir laufen an etwas Wesentlichem vorbei, wenn wir uns so wie bisher Gedanken um die pädagogische Ausbildung unserer Vikare machen.

In den siebziger Jahren gab es mal einen amerikanischen Spruch zur Ausbildung von Pädagogen: "Master the teachingmodel oder model the masterteacher!" Ich habe den Eindruck, unsere Gespräche verharren zu sehr beim ersten Teil des Spruches. Also die Frage nach geeigneten Modellen und Methoden. In der Betreuung von Vikaren als Regionalmentor meine ich, ein Äquivalent bemerkt zu haben: Unsere Vikarinnen und Vikare sind

sehr daran interessiert, Modelle und Methoden möglichst gut anzuwenden, aber sie müssen oft erst noch entdecken, dass sie Schwierigkeiten mit ihrer Rolle als Vorbilder, Anleitende, Lehrer und Pfarrer haben. Ich bitte diesen Einwurf nicht misszuverstehen. Master the teachingmodel oder model the masterteacher sind keine Alternativen. Ich möchte sagen, das eine geht nicht ohne das andere. Während sich unsere Vikare um die Anwendung von Methoden mühen, werden sie sich zugleich auch Gedanken über ihre Rolle machen müssen. Und wir mit ihnen.

Genau da fängt meines Erachtens unsere Aufgabe als Mentorinnen und Mentoren an. Wie füllen wir unsere Rolle? Welche Identität leitet uns in unseren Aufgaben? Wer wollen wir sein? Wir haben in unserem Beruf ja schon Erfahrungen gemacht, Einstellungen gefunden, die uns in der Sache für uns selbst tragfähiger erschei-

nen als andere mögliche. Auf dieser Ebene haben wir für mein Empfinden am dies academicus nicht miteinander gesprochen. Hätten wir es getan, wäre erklärlich geworden, warum ein Kollege ein bestimmtes Unterrichtsmodell bevorzugt, ein anderes aber gegen den Protest eines Teils seiner Kollegen völlig verwirft. Warum er bestimmte Methoden mit Vorliebe verwendet, Alternativen aber überhaupt nichts zutraut.

Ich erinnere mich an eine Sitzung des Arbeitskreises Konfirmanden-Ferienseminar Anfang des Jahres 2000, da fragte ein junger Kollege, der sich im Probendienst befand: "Mit welcher Berechtigung dürfen wir so mit den Konfirmanden umgehen!" – zur Erklärung: Wir plantem gerade ein paar Rollenspiele, um den Konfirmanden den "Sitz im Leben" eines Bibeltextes nahe zu bringen. – In solch einer Gesprächssituation, da lacht der alte Hase in mir und will loslegen: "Deswegen bin ich doch ordiniert und berufen, diesen Dienst zu tun!" Der junge Hase bleibt skeptisch und fragt vielleicht nur noch stumm: "Aber wie kannst du das verantworten?"

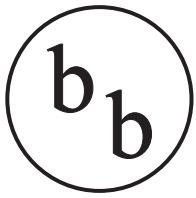
In diesem Beispiel spüre ich einen Grundkonflikt auf, in dem sich eine Vikarin/ein Vikar in seiner Ausbildung befindet. Es ist der alther gebrachte Konflikt zwischen dem Meister und dem Lehrling, dem Lehrer und dem Schüler, dem Initiierten und dem Nichtinitiierten, dem Zauberer und dem Zauberlehrling, dem Geistlichen und dem Anwärter. Ich kenne nur einen Konflikt, der noch tiefer die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen bestimmt, das ist der zwischen Eltern und Kindern. Zur Vertiefung seien hier so alt bewährte Autoren wie Levi-Strauß, Durkheimer, oder, sogar noch großväterlicher, Sigmund Freud (Totem und Tabu, Das Unbehagen an der Kultur), oder, wer es schön praktisch und doch theologisch liebt, der übliche Verdächtige Manfred Josuttis, empfohlen. Ich kann mir auch noch wesentlich Aktuelles vorstellen, allein meine Studienzeiten ist, ach, schon so lange her. Insgesamt prägt dieser Konflikt schon auf unglaublich lange Zeit unsere Kulturgeschichte, dass man davon in Märchen und anderen Geschichten die Fülle findet, und zu guter Letzt: unsere Bibel ist voll davon.

An Mahnungen, Aufforderungen und guten Beispielen fehlt es also nicht, diesen Konflikt in der Ausbildung ernst zu nehmen. Wir wissen auch, dass dieser Konflikt nicht allein mit Verstand und gutem Willen zu bewältigen ist. Wir werden grundsätzlich genau so verfahren müssen, wie weiland Gott im brennenden Dornbusch mit Mose verfahren ist, neben allem Verstand auch mit magischen Mitteln. Auf diesem Wege kann unser Vertrauen, das wir in unsere Vikare setzen, sich umwandeln in ihr Selbstvertrauen.

Sie haben richtig gelesen: Mit magischen Mitteln! Was z.B. Gott da mit Mose tut, ist reine Zauberei. Selbst dann noch, wenn wir den Zauber mit Hilfe der Exegese weg rationalisieren, also darauf beharren, dass das ja alles nur im übertragenen Sinne zu verstehen ist. Der Konflikt, in dem Mose steht, gleicht dem Konflikt, in dem sich unsere Vikarinnen und Vikare befinden, wenn einige von ihnen damit auch besser umgehen können als Mose. Sie empfinden, dass die Tätigkeiten, die sie als Lehrer wie auch als Geistliche verrichten sollen, mit Grenzüberschreitungen einher gehen. Als Lehrer versetzen wir unsere Schüler in bestimmte Lebenssituationen und -probleme. Allein wenn wir unser Unterrichtsgespräch mit den Worten: "Stellt Euch vor..." beginnen, manipulieren wir schon unsere Schüler. Wir könnten unseren Schülerinnen und Schülern nichts beibringen, wenn wir ihre Gedanken nicht leiten, ihre Phantasien nicht lenken. Das gilt natürlich analog auch für die Ausbildung unserer Vikarinnen und Vikare. Es ergeht eben nicht nur die Anforderung an sie, jetzt schon so zu tun, als wären sie ordiniert, sondern gleichzeitig überschreiten wir Mentorinnen und Mentoren ihre Grenzen und greifen regelnd ein.

Als Lehrer oder Pfarrer müssen wir lernen, wie jeder von uns das persönlich verantworten kann. Darum geht es. Und als Mentorinnen und Mentoren müssen wir unsere Vikare mit in diesen Prozess hinein nehmen. Wir werden das Rollenverständnis unserer Vikarinnen und Vikare genau so infrage stellen wie unser eigenes, und wir werden ihnen zugestehen müssen, dass sie auch uns gegenüber Grenzen überschreiten und uns kritisieren. Wir werden uns ihnen gegenüber verletzlich machen müssen und uns dabei nicht auf unseren Status als schon Fertige, als Meister zurück ziehen dürfen. Wir werden ihnen erklären müssen, dass die Infragestellung als Mittel der Verantwortung ein Leben lang andauert. Gleichzeitig müssen wir ihnen vermitteln, dass das eine gute Gabe Gottes ist, in der Frieden und Kraft ruht.

Es wäre schön, wenn wir das neben allen Modellen und Methoden mit gleichem Ernst und gleicher Intensität unter uns Mentorinnen und Mentoren diskutieren könnten.



u-projekt:

**bis gestern war hier eine wiese...
eine anregung zum thema umweltzerstörung
(nicht nur) für religionslehrer der grundschule**



olaf kühl-freudenstein

Ich habe das Lied 'Die Wiese' in meiner Grundschulzeit kennen gelernt. Mein damaliger Musiklehrer hatte es vertont, der Text stammte von einem Deutschlehrer der benachbarten Oberschule.¹ Ich wohnte damals in einer öden Vorstadt-Großsiedlung, wie es sie in allen Städten der Welt gibt, und fand in dem Lied ausgedrückt, was ich selbst seinerzeit nur sprachlos empfand: Hier war beschrieben, wie es wohl auch in meiner Großsiedlung aussah, bevor maßlos gebaut wurde; hier wurde mir meine Unlust, auf den langweiligen Spielplätzen der Siedlung zu spielen, plausibel gemacht; hier erlebten die Kinder Ohnmacht, die auch mir nicht fremd war. Wir fanden das damals sehr passend, wir haben das Lied geliebt und ich weiß von einem damaligen Freund, der es auch heute noch – nunmehr weit über 30 – gern zur Gitarre spielt.

Mittlerweile ist viel Zeit vergangen - und ich bin Religionslehrer in Bayern geworden. Hier sieht der Lehrplan für die Grundschule nun gleich mehrfach die Thematisierung der Schöpfung vor – und jedes Mal soll neben dem Staunen und dem Lob auch die Gefährdung der Schöpfung zum Inhalt werden.

Beim Nachdenken über geeignete Medien fiel mir irgendwann die 'Wiese' meiner Schulzeit wieder ein. Das alte Liederbuch hatte ich bald gefunden – und dann sah ich mir das Lied zum ersten Mal mit anderen Augen, mit den Augen des Religionslehrers an. Schöne Erinnerungen stiegen empor - daneben meldeten sich aber auch rasch erste kritisch-professionelle Einwände: So lässt sich zum einen ja nicht leugnen, dass das Lied kein religiöses ist, ja es ist eher düster und endet ohne Hoffnung. Passt es dann aber in den Religionsunterricht? Zum anderen drückte es seinerzeit zwar meinen eigenen Großstadt-Blues treffend aus, aber das war vor 25 Jahren – und ich habe es hier mit modernen Kindern einer beschaulichen bayerischen Stadt zu tun. Wie würden die darauf reagieren?

Zum ersten Einwand: Zugegeben, es ist kein religiöses Lied. Dennoch wird das Thema Umweltzerstörung hier in einer Weise entfaltet, die es m.E. auch aus christlicher Perspektive wertvoll macht. Und dies aus mindestens zwei Gründen: Mir imponiert bei diesem Lied zum einen, dass hier zwar Umwelt zerstört wird, dies geschieht aber – auch wenn die Bauleute mit ihren Maschinen als bedrohliche Wesen gezeichnet werden – sozusagen mit den besten Absichten. Keiner derer, die den Kindern hier ihren Spielraum wegnehmen, meint dies böse, im Gegenteil: Hier soll neuer Wohnraum für Familien entstehen, eine soziale Tat also. Auch wenn der Dichter dies wohl nicht so formulieren würde: Als Christ sehe ich hier die *Unentrinnbarkeit der Sünde* angesprochen, einen theologischen Begriff, der zum

Ausdruck bringt, dass wir in dieser Welt unausbleiblich auch dann Schuld auf uns laden, wenn wir uns um ethisch korrektes Verhalten bemühen. Das ist eine Dimension, die insbesondere unseren Umgang mit der Schöpfung kennzeichnet – und die bereits mit Kindern besprochen werden kann und sollte.

Zum anderen schätze ich an dem Lied, dass hier gerade *nicht* die Trauer vorschnell durch Hoffnung aufgelöst wird. Sicherlich dürfen wir auf einen Ostermorgen hoffen, an dem auch die gemarterte Natur erlöst wird. Diese Osterhoffnung ist aber keine echte, wenn ihr nicht eine echte Karfreitags-trauer vorangeht. BONHOEFFER schrieb: „Wer zu schnell und zu direkt neutestamentlich sein und empfinden will, ist m.E. kein Christ.“ – und: „Man kann und darf das letzte Wort nicht vor dem vorletzten sprechen.“² Wir sollten es auch unsere Schüler aushalten lehren, dass neutestamentliche Erlösungshoffnung das *letzte* Wort ist, das Wort, das am *Ende* kommt. Wo sie immer schon mitgeliefert wird, ist sie zu billig zu haben – und wir verlieren unsere gebotene Fähigkeit, mit der leidenden Schöpfung wirklich zu trauern. Zum zweiten Einwand: Ich habe es einfach ausprobiert, wie meine Schüler darauf reagieren – und der Erfolg war so groß, die Kinder so gerührt, dass ich das Lied seitdem mehrfach erfolgreich eingesetzt habe und nun auch einem größeren Kreis bekannt und für den Einsatz im Religionsunterricht anempfehlen möchte (wobei das Lied sicherlich auch im Sekundarbereich sinnvoll eingesetzt werden kann).

Die Einsatzmöglichkeiten sind – je nach Alter und Fähigkeit der Schüler – vielfältig. Einige seien im folgenden kurz vorgestellt:

- ✓ Schüler drücken die Gefühle der Kinder in Farben aus;
- ✓ Schüler malen Bilder zu der Lied-Szene, die sie am meisten beeindruckt hat; anschließend werden die Bilder besprochen;
- ✓ Schüler versetzen sich in die Rolle der Kinder und verfassen einen Beschwerdebrief;
- ✓ Schüler schreiben die Geschichte weiter;
- ✓ Schüler führen als Stehgreifspiel ein Gespräch zwischen Kindern und Bauarbeitern auf;
- ✓ UG, wie der Mensch mit Gottes Schöpfung umgeht / Schüler berichten von eigenen Erfahrungen.

Möglichkeiten gibt es viele; so oder so würde es mich freuen, wenn dieses Lied, das mir in meiner eigenen Kindheit so wichtig war, auch heutigen Kindern einen Weg zum Ausdruck ihrer stummen Umweltängste und -sorgen weisen könnte.

Anmerkungen:

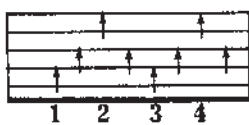
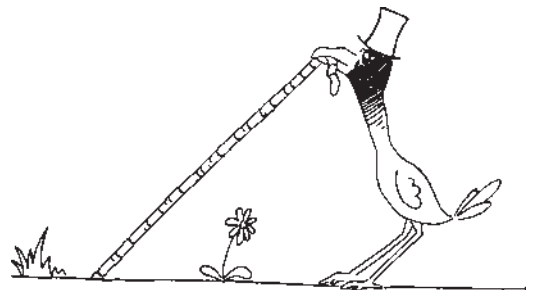
1. B. GRANZIN (Text) / J.-A. BOSE (Melodien): ...da nehm ich die Gitarre. 32 Lieder, München 1978, S. 32f.
2. D. BONHOEFFER: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft; Hg. E. Bethge, 13. Aufl. des Taschenbuchs, Gütersloh 1985; S. 86 (Brief vom 2. Advent 1943).

* * *

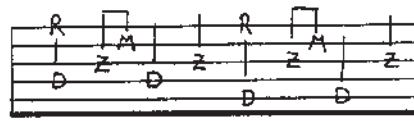
Der Autor arbeitet als Religionslehrer an einer Grundschule und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Würzburg.

Die Wiese

Bis gestern war hier ei-ne Wie-se mit ein paar Bäu-men
 und viel Gras; da mach-te uns das Cow-boy-spie-len und
 Dra-chen-stei-gen rich-tig Spaß, und Dra-chen-stei-gen richtig Spaß.

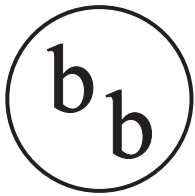


Schlagmuster 3



oder Zupfmuster I (doppelt schnell)

1. Bis gestern war hier eine Wiese mit ein paar Bäumen und viel Gras; da machte uns das Cowboyspielen und Drachensteigen richtig Spaß.
2. Da stand ein Haus aus alten Latten, und Sträucher hatten wir gepflanzt, und wenn wir Krieg mit Gangstern hatten, dann haben wir uns da
[verschanzt.]
3. Da war's, wo wir die Katze fanden, wir fütterten sie, bis zuletzt und haben sie bei uns begraben und schwarze Hüte aufgesetzt.
4. Heut früh kam dann ein großer Laster, drei Bauarbeiter stiegen aus, und so ein Kerl mit Schutzhelm blaffte: „Macht, dass ihr wegkommt!
[Ab nach Haus!“
5. Erst haben sie noch was vermessen, dann kam ein Bagger und begann, die ganze Wiese aufzufressen. Wir sahn uns das von weitem an.
6. Wir sahen, wie das Ungeheuer mit seinem scheußlichen Gebiss die selbst gepflanzten Brombeersträucher wie Unkraut aus dem Boden riss.
7. Dann fraß es unsre kleine Laube und machte Miezes Grab kaputt und lud die Trümmer auf die Schaufel und schmiss das alles auf den Schutt.
8. Sie sagten, dies sei Baugelände und Kinder dürften da nicht rauf, und spuckten noch mal in die Hände und stellten eine Tafel auf.
9. Da steht: Hier baut die Firma Scheffel im Auftrag von Herrn Dr. Bauch acht Ein- und Zweifamilienhäuser und einen Kinderspielplatz auch.



fachbeitrag: verstehen sie internet? religion im internet - internet als religion?

manfred kwiran



1. Was ist Internet?

Es ist beinahe überflüssig, nach einer Definition zu fragen, da seit unserer letzten Fortbildung "Verstehen Sie Internet? Religion per Computer" für viele Lehrerinnen und Lehrer das Internet zum alltäglichen Werkzeug und Informationsfundus geworden ist. Inzwischen gibt es auch viele gut lesbare Einführungen, die es den Anfängern relativ leicht machen einzusteigen. Vielleicht wäre es tatsächlich leichter zu fragen, was das Internet nicht ist. "Das Internet ist kein Supercomputer, der alle Informationen an einem zentralen Ort vereint. Es ist vielmehr ein weltweites Netzwerk vieler einzelner Computernetzwerke, die alle über Telekommunikationsverbindungen miteinander vernetzt sind... Jedermann kann selbst bestimmen, wie viele Informationen er zu welchen Bedingungen zur Verfügung stellt. Im Gegenzug kann man dafür auch die Informationen anderer nutzen. Das Internet gehört niemandem."¹ Mehr als zwanzig Jahre lang wurde das Internet hauptsächlich vom Militär, von Akademikern und Computer-Freaks benutzt. Während es im Jahre 1991 nur 4,5 Millionen Nutzer gab, sind es zur Jahrtausendwende 300 Millionen. Obwohl weitaus die meisten Menschen das Internet nutzen, um mit der elektronischen Post (E-Mail) zu kommunizieren, es sollen heute ca. 2,2 Milliarden E-Mails allein in den USA täglich sein, nutzen es andere für Informationsrecherchen. Hier stehen Kataloge der Bibliotheken, Bilder von Kunstgalerien, Statistiken der Regierungen, Angebote von Computer-Software, Informationen über die neusten CDs, Kochrezepte, Reiseinformationen, Selbstdarstellungen von Religionen und "Sekten", Angebote der Kirchen und das Programm der Fortbildung der religionspädagogischen Institute, wie auch Listen über deren Publikationen und Unterrichtshilfen zur Verfügung. Der Domain "Grundschule-Online" - seit dem 10. März 1999 mit Seiten im Internet - werden u.a. Informationen zum Internet im Unterricht angeboten.² Nur an wenigen Grundschulen scheinen Kinder unmittelbar an der Erstellung von Web-Seiten mitzuwirken. Veränderungen auf internationaler Ebene durch die neuen Telekommunikationssysteme müssen als eine Herausforderung für alle Bereiche des täglichen Lebens und Lernens erkannt werden. Nie zuvor gab es die Möglichkeit, so viele Menschen auf einmal anzusprechen zu können. Hier sind die Grenzen der schriftlichen und visuellen Kommunikation fast "unendlich" geöffnet worden. Dem Angebot sind keine Grenzen gesetzt, weder durch Inhalt oder durch Quantität. Rasante Veränderungen zeichnen sich ab. Der Begründer und Direktor von Media Lab am hochangesehenen Massachusetts Institute of Technology ist sehr optimistisch: "Mit der Zeit werden am Internet mehr und mehr Menschen teilnehmen, die ausreichend Geduld und Weisheit besitzen, so

dass ein intelligentes und hilfreiches Netz des menschlichen Wissens entsteht."³ Die Netzstruktur der neuen Medien, des Internet, fordert uns auf, deren ganz neue Qualitäten zu erkennen. Zum ersten Mal gibt es hier organisations- und institutionsübergreifende Möglichkeiten. In den USA spiegelt sich schon jetzt unsere Zukunft: "Gemeinden binden ihre Schulen in ein Ortsnetz ein, in dem alle weiteren Bildungs-, Gesundheits-, Versorgungs- und Kultureinrichtungen mit den einzelnen Haushalten verbunden sind, Schulbezirke schaffen ihre eigenen Intranetze, Universitäten bieten vernetzte Studienmöglichkeiten an verschiedenen Standorten der Institution an. Derart flexible lernende Systeme werden von staatlichen Vorgaben, gar einem staatlichen System, nur behindert; die Kreativität der einzelnen Teilnehmer und Institutionen entspricht der Netzstruktur."⁴ Hier entstehen Strukturen, die in einem demokratischen Sinne, die Mitwirkung von interessierten Menschen ohne jegliche Institutionalisierung ermöglichen. Im weitesten Sinn ist hier eine neue Demokratisierung der Nutzung dieser Kommunikationsebene zu sehen. Es sind nicht nur die akademische Elite oder die Reichen, die sich des Internet bedienen können, sondern Menschen ganz unterschiedlicher schulischer Bildung und beruflicher Herkunft können sich dieses Medium zu nutze machen. "Die Anwendergemeinschaft des Internet wird sich immer mehr aus allen Teilen der Bevölkerung zusammensetzen. Ihr demographischer Durchschnitt gleicht sich mehr und mehr der Demographie der realen Welt an."⁵ Die Erfahrungen in Frankreich und den USA haben gezeigt, dass die E-Mail der wichtigste Anwendungsbereich im Internet darstellt. "Der wahre Wert eines Netzwerks beweist sich weniger in seinem Informationsgehalt als in seinem Gemeinschaftsinn. Die Datenautobahn ist mehr als nur eine Abkürzung zu allen Büchern der Library of Congress. Sie schafft ein vollkommen neues, weltweites Sozialgefüge."⁶

Die Optimierung der Möglichkeiten der Internationalen Kommunikation wird auch eine steigende Rechnerleistung und sinkende Kosten mit sich bringen. In welchem Ausmaß diese Entwicklungen sich bewegen, macht der Vergleich aus dem Jahr 1997 deutlich. Die damaligen Prozessoren ermöglichten "die Abarbeitung von ca. 100 Mio. Rechenoperationen pro Sekunde". Im Jahr 2005 soll dies ver-hundertfacht werden. "Dies bedeutet, dass im Jahr 2005 z.B. die 100-fache Rechenleistung zu einem 80stel der heutigen Kosten erhältlich sein wird."⁷

Wichtiger denn je wird die Medienerziehung und die Entwicklung einer Medienkompetenz sein. Auch hier gibt es inzwischen gute Einführungen schon für die praktische Arbeit ab Kindergarten und Grundschule.⁸ In einem der letzten Focushefte wurde von einem achtjährigen Jungen berichtet, der das Internet hauptsächlich nutzt, um zu se-

hen, ob er eine E-Mail erhalten hat.⁹ Wahrscheinlich sind genaue Aussagen über Kinder, die das Internet nutzen, noch schwer zu erhalten. "Kinder und Jugendliche, die ihre persönlichen Homepages, Fan-Seiten oder Webzines ins Netz stellen, über tausende von Chat-Kanälen kommunizieren oder ihre Kräfte in Online-Spielen auch über Ländergrenzen hinweg messen, sind deshalb bisher eine weitgehend unbekannte Größe."¹⁰ Anders als die Nutzung von Computerspielen wird das Internet noch vergleichbar wenig genutzt und man geht davon aus, dass ca. 2% der 11-13jährigen im Internet surfen. In der Publikation "Medienerziehung im Jahre 2010" wird hervorgehoben¹¹, dass die schulische Medienerziehung die weitere Privatisierung und Individualisierung der Medienangebote erkennen muss, um "das Entstehen eines 'Kompetenzgefälles in der Medienerziehung' zu verhindern."¹² Damit die schwächeren Schülerinnen und Schüler nicht auf der Strecke bleiben, müssen neue Formen der speziellen Förderung zur Nutzung des Internet geschaffen werden. "Die neuen Medien sind in der Lage, auf schnelle Fragen schnelle Antworten zu geben. Sie müssen lerntheoretisch als Antwortmedien betrachtet werden. Sie müssen durch arrangierte Lernumwelten ergänzt werden, deren Ziel es ist, Fragen stellen zu lernen. Der reflexive Bezug auf das, was mit dem Computer getan und gelernt werden kann und was nicht, ist als Teil eines Metalernens einzuplanen, mit Hilfe dessen auch die Qualität der angebotenen Informationen überprüft werden kann."¹³ Die Medienerziehung und Kompetenzerweiterung ist hier im Religionsunterricht, wie auch in allen Fächern, wünschenswert auch im Elternhaus, eine Voraussetzung von sinnvollem Umgang mit den neuen Medien, dem Computer und dem Internet. Verschiedene Möglichkeiten die Kinder zu schützen sind inzwischen auch schon entwickelt worden. "Eltern können ihre Kinder durchaus schützen... America Online und CompuServe haben spezielle Kontrollzentren eingerichtet, die sich Parental Control und Cyber-Patrol nennen und von den Eltern individuell eingestellt werden können. Damit wird unter anderem der Zugang zu Bereichen geschlossen, der nur für Erwachsene gedacht ist... Die Eltern haben mittels eines Kennwortes den Schlüssel in der Hand und können auf diese Weise bestimmen, wo die Kinder Zugang bekommen sollen und wo nicht."¹⁴ Eine Studie hat inzwischen erste Informationen über die Internet Generation erforscht. Die Studie warnt vor der Vereinsamung der Bildschirmmenschen und zeigt auf, dass die neuen Medien die alten nicht verdrängen. "Die 'Generation a' spürt die Gefahr (der Beliebigkeit im Lebensentwurf) und sehnt sich nach Halt. 40 Prozent der Jugendlichen beklagen, dass Kontakte im Internet oberflächlich sind; 42 Prozent zeigen Interesse an sozialem Engagement, weil man dabei 'Freunde gewinnen kann'.¹⁵ In der Medienerziehung können Kompetenzen eingeübt werden, die vor Missbrauch und Verführung schützen. "Entsprechend den sich schon abzeichnenden technischen Entwicklungen (Vernetzung, Multimedia, Globalisierung) kann eine zukunftsorientierte Medienerziehung nicht mehr einzelnen Fächern, Schulstufen und -formen aufgetragen werden, sondern muss als Aufgabe jeder Erziehung - ob fachlich oder fachübergreifend, ob institutionalisiert oder nicht - begriffen werden. Verkürzt läßt

sich dies als *integrierte, handlungsorientierte Medienerziehung* beschreiben, die die Vermittlung von *Medienkompetenz* als erweiterte Interpretation zeitgemäßer Kulturtechniken begreift, die durch die öffentlichen Schulen in allen Aufgabenfeldern umgesetzt werden muss."¹⁶ Um den Schülern eine Hilfestellung geben zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer eine Medienkompetenz erworben haben und diese weiter- und fortbilden, "um den Prozeß der Mediensozialisation der SchülerInnen begleiten zu können".¹⁷ Es wird sicherlich auch die Frage nach den Strukturveränderungen in den Schulen gestellt werden müssen, wohl aber auch nach neuen Wegen der Motivation und der Schülerpartizipation im Unterricht und in den Projekten. In allen Fächern, besonders auch im Ethik- oder Religionsunterricht, wird um die Würde des Menschen nicht zu schmälern, eine "(Religions-)Pädagogik der Balance" eine positive Kritik praktisch werden müssen. Auch der medienorientierte Religionsunterricht sollte diese Erfahrungen beachten:

- die Erfahrung von Kontinuität, damit nicht der Wechsel dominiert;
- die Erfahrung der Wirkung unmittelbarer zwischenmenschlicher Dialoge, weil sonst Anspracheformen dominieren;
- die Erfahrung der Langsamkeit, weil sonst Beschleunigungen und rasche Lösungen dominieren;
- die Erfahrung der Komplexität, weil sonst die - technisch möglichen - einfachen Lösungen dominieren;
- die Erfahrung von Hintergründen und Wechselwirkung, weil sonst die Information und ihr Arrangement dominieren;
- die Erfahrung des Wesentlichen, weil sonst das Nebeneinander des scheinbar Gleichwertigen dominiert;
- die Erfahrung von Realität, weil sonst Virtuelles dominiert.¹⁸

2. Religion im Internet

Vor einigen Jahren konnten wir lesen, dass die Deutsche Bibelgesellschaft mit einer eigenen homepage im Internet vertreten ist.¹⁹ Hier gibt es die Möglichkeit, ins Bibelmuseum hineinzuschauen, aber auch über die Arbeit und Projekte der Bibelgesellschaft Informationen zu erhalten; Verlagsangebote können im Internet bestellt werden. Jüngst wurde ein Buch- und Medienshop im Internet zu Themen "Religion - Kultur - Theologie" vorgestellt. Unter <http://bibli.com> hat man Zugriff auf Neuerscheinungen, Bücherbeschreibungen in Wort und Bild, Verzeichnis lieferbarer Bücher und zu ausgewählten CDs, CD ROMs und Videos der Woche.

In einem kurzen Beitrag mit dem Titel "<http://www.MitGottimInternet.com>" würdigte Robert M. Zoske die elektronische Kommunikation - das Internet - als ein faszinierendes Vehikel für den menschlichen Geist.

Die globale Vernetzung des menschlichen Geistes sah er in Parallele zu der göttlichen Dialogstruktur. Als Beispiele führte er 'Links' und 'Chats' auf: Wenn der Internetbenutzer diese Bereiche mit seiner Maus anklickt, gelangt er in Sekunden zu einer anderen Datei, unabhängig, wo sie auf der

Erde liegt. Einzige Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation ist, dass der 'link' vom Verfasser aktiviert wurde, so dass die Verbindung hergestellt werden kann. Leben, Sterben und Auferstehung Christi sind wie ein vom Geist Gottes aktivierter 'link' zu einem sinnvollen, gelingenden Leben. Will ich diesen 'link' öffnen? Und zu "Chats" stellt sich die Frage, ob sich hier nicht im Datenraum der vernetzten Computer eine neue Religion entwickelt. "Die Kommunikation geschieht in Sekundenbruchteilen, egal, wo der Gesprächspartner wohnt, und sehr oft werden tiefgehende Gespräche geführt. Leben, Sterben und Auferstehung Jesu Christi sind wie eine Einladung zu einem 'chat': Will ich über das nachdenken, was ein sinnvolles, gelingendes Leben ausmachen kann?...Im Datenraum der vernetzten Computer entsteht eine neue Religion: Cyberreligion. Sie ist so wenig an ein Glaubensbekenntnis gebunden wie das Internet an einen Standort. Die Cyberreligion ist so global wie das 'GlobalVillageInternet', so vielfältig wie seine Bewohner und so weltumspannend wie das Kommunikationsnetz. Parallelen zur Geistgegenwart Gottes liegen nahe. Aber das Internet ist nicht der Geist Gottes und wird es auch nie werden, obwohl Gott selbstverständlich auch im Internet ist."²⁰ In dem sehr brauchbaren Buch "Cyber Church - Kirche im Internet", zeigen die Herausgeber Wolfgang Nethöfel und Matthias Schnell mit Spezialisten, welche Möglichkeiten der Nutzung das Internet für die Kirchen bietet. Neben den sehr informativen Beiträgen enthält das Buch einen Service-Teil mit hilfreichen Angeboten zur konkreten Nutzung des Internet, Interaktive Formulare und Frames, sowie die Publikation auf CD-Rom. Im Vorwort hob Hans Norbert Janowski hervor: "Das Internet bietet religiösen Erfindern die Möglichkeit, aus dem Baukasten der religiösen Geschichte der Menschheit durch Kombination von verschiedenen Elementen eine eigene Religion zu konstruieren und Anhänger dafür zu werben - je abwegiger, desto auffälliger. Atheistische Gruppen wetteifern mit solchen, die in der Nachfolge zeitgenössischer Mystiker oder mit Motiven aus der Prozeßtheologie das Internet selbst als 'göttlich' und 'ewig' verstehen wollen, als eine 'Cyberchurch', welche die Realitäten zu einem fiktiven sakralen Raum öffnet, in dem man sich real, z.B. interaktiv bewegen kann. Das Netz wird hier gar zu einer neuen Metapher für Gott, weil es größer ist als wir selbst und anscheinend mehr als die Summe seiner Teile oder Teilnehmer."²¹

Im Juni berichtete Thomas Heuzeroth, dass eine halbe Million Internet-Nutzern nach außerirdischer Intelligenz suchen. "Das von amerikanischen Astronomen an der Universität Berkeley gestartete Projekt hat es vor allem auf Rechnerleistung zur Analyse von Radiowellen aus dem All abgesehen. Denn seit Jahren haben die Forscher ein Problem: Sie empfangen vom Radioteleskop in Puerto Rico mehr Daten, als sie mit ihren Großrechnern analysieren können. Selbst wenn Außerirdische über Radiowellen Kontakt mit der Erde aufgenommen hätten, ihr Anruf wäre unbeantwortet geblieben. Nun soll die Internet-Gemeinde aushelfen."²² Die sog. Internet-Gemeinde, die sich bisher am Projekt beteiligt hat, besteht aus Internet-Nutzer aus 213 Ländern. Eine weitere Meldung aus dem religiösen Bereich berichtete von einem Schutzpatron fürs Internet. Hier steht die Bitte an

den Vatikan, den heiligen Isidor dazu zu benennen, um vor Computerviren zu schützen. "Isidor sei als Verfasser der ältesten kirchlichen 'Datenbank' als Schutzheiliger für Computer prädestiniert, glauben die 'Catholic Net'-Nutzer."²³ Obwohl aus dem Vatikan skeptische Stimmen zu hören sind, wird der Vorschlag ernstgenommen.

Von 1991 bis 1993 arbeiteten ein Theologe, ein Pädagoge und ein Pastoralpsychologe zusammen und untersuchten in ihrer Mailboxgruppierung (25 christliche Mailboxen) die Beiträge. Der Mailboxbetrieb zeigte, wie wichtig für die Betreiber die Weitergabe der eigenen Glaubenserfahrungen war. Kontakte und Gespräche mit Christen waren ihnen wichtig. "Ein großer Teil des Mailboxinhalts, z.B. von *Millenium*, Karlsruhe, wird von einem Bibel-Online-Leseprogramm und einer Bibeldatenbank zum Neuen Testament eingenommen. Während die Bibeltexte und die missionarischen Texte bereits vom Hauptmenü aufgerufen werden können, musste nach der christlichen Software schon sehr gezielt gesucht werden. Außer den Bibel-Online-Texten scheint das Angebot hauptsächlich von den Uploads der User des *Lifenet* abzuhängen. Der Mailboxbetrieb erinnert dadurch eher an das Traktatwesen als eine an eine persönliche Weitergabe von (persönlichen) Glaubenserfahrungen, die im Gespräch auch befragt werden können. Eine Diskussion zu den angebotenen Texten war jedenfalls nicht zu finden."²⁴ In einem anderen Zusammenhang gab es sog. missionarische Texte. Auch hier schien ein eher evangelikaler Bekehrungsanspruch wichtig: "Theologie und Glauben werden reduziert auf das sogenannte persönliche Verhältnis zu Gott. Verbesserung der eigenen Situation wird vermeintlich durch ein einfaches Ja-Nein-Antwortspiel erreicht, das eine Glaubensentscheidung suggeriert, aber natürlich nur durch 'Ja!' weiterführt. Leider ist das Leben in der Regel nicht so einfach!"²⁵ Darüber hinaus gibt es auch Diskussionsbeiträge zu Fragen nach Theologie, Glauben, religiösen Büchern und zu sog. "Sekten".

Die Gefahren sind nicht erst hier zu sehen. Lange vor den neuen Medien und dem Internet und heute zeitgleich fordern religiöse Eiferer heraus.

Neil Postman hat in seinem Buch "Das Technopol" die Macht der Technologien und die mögliche Entmündigung der Gesellschaft besprochen. "Die wesentliche Botschaft des Computers auf der Ebene der Sinnbilder besagt, dass wir Maschinen sind - immerhin denkende Maschinen, aber dennoch Maschinen. Aus diesem Grund ist der Computer die maßgebliche, unvergleichliche, nahezu perfekte Maschine des Technopols. Er übernimmt die Vorherrschaft über die Ansprüche unserer Natur, unserer Biologie, unserer Emotionen und unserer Spiritualität. Er beansprucht die Souveränität über das ganze Spektrum menschlicher Erfahrung und menschlichen Erlebens und bekräftigt seinen Anspruch, indem er demonstriert, dass er besser 'denken' kann als wir."²⁶ Es ist sicherlich auch bedenkenswert, wenn Erfinder im Bereich der neuen Technologien nicht nur von Denkmachinesprechen, sondern auch von Glaubensüberzeugungen ihrer Maschinen. Hier wird die Bedeutung des Wortes "Glaubensüberzeugung" tatsächlich einer neuen Definition zugeführt, die dem der Religionen und Kirchen widerspricht. Diese Bedeutung "weist die Ansicht zurück,

Menschen verfügen über innere Gemüts- oder Geisteszustände, die ihrerseits die Grundlage von Glaubensüberzeugungen bilden, und behauptet stattdessen, 'Glaubensüberzeugung' bedeute nur das, was irgendein Mensch oder irgendein Ding tut."²⁷ Man mag zu den Ansichten von Postman stehen, wie man will, sie sind bedenkenswert und zeigen auf, wo sich mit den neuen Technologien, dem Computer und dem Internet auch mögliche Ideologien verbinden, die nach einer kritischen Würdigung verlangen.

Da jede Person sich des Internets bedienen kann, ist die Möglichkeit, eine religiöse Überzeugung zu verbreiten, unbegrenzt. Jede Religion, jede religiöse Meinung hat hier eine Chance. So haben sehr schnell die offensiven religiösen Gruppen, zuerst in den USA und seitdem weltweit, diese Möglichkeit erkannt. Alle bekannten religiösen Gruppen und Religionen sind heute im Internet anzutreffen. "Die christlichen Kirchen haben seit einigen Jahren bemerkt, dass auf diesem Forum eine neue Situation entstanden ist, die ungewohnte Bedingungen für öffentliche und personale Kommunikation bietet. Auf einem weltweiten Markt wird in offener Konkurrenz zum Dialog zwischen Religionen und religiösen Einzelnen, zu Mission, Werbung und Orientierung und Auseinandersetzung herausgefordert. Neue Formen der Teilnahme werden möglich, Privilegien und Schutzzräume werden demontiert, das attraktivere, kundennähere und vielleicht glaubwürdigere Angebot hat Chancen; nicht mehr nur das institutionelle Gewicht, Alter und Tradition, Größe und finanzielle Kapazität. Wenn die Kirche im 'globalen Dorf' ihren Standort dort behalten will, wo sie hinzu zu gehören meint: Am Markt, so wird sie wohl nicht nur ihre Tore zum Markt hin öffnen und die Leute in ihren Raum einlassen dürfen, sondern sie wird sich selbst auf das Forum, in den öffentlichen Raum hinaus begeben und der Konkurrenz aussetzen müssen."²⁸ Alte Privilegien haben hier ausgedient.

Massive kritische Stimmen kamen anfangs auch von Seiten der fundamentalistischen religiösen Gruppen, die überzeugt waren, dass dies Medium eine Möglichkeit wäre, "sündhafte" und böse Gedanken und Bilder zu verbreiten. Viele der sog. "Heilsbringer" - Organisationen und sektiererischen Gruppen haben inzwischen die vielfältigen Möglichkeiten erkannt, ihre Botschaften ungehindert in den Blick und in die Medien im Sinne einer einmalig-weltweiten Verkündigung anzubieten. Hier kann jede Botschaft, egal wie skurril oder fundiert, eingegeben werden. So finden wir nicht nur eine Unmenge von Seiten im Internet über die Zeugen Jehovas und andere angeblichen "Heilsbringer", sondern auch von eher marktwirtschaftlich geleiteten und pseudo-religiösen Gruppen wie Scientology und Okkultgruppen. Aber auch scheinbar verwirrte Menschen, die sonst kaum einen Hörer finden, erst gar nicht einen Verleger für ihre Ideen, können auf einfachste Weise versuchen, Gleichgesinnte im Internet zu treffen. "Es wird dem Individuum überlassen bleiben, in dieser Medienvielfalt die Einfalt zu erkennen und die Medien für sich positiv zu nutzen. Lehrinstitute müssen die Aufgabe übernehmen, Medienkompetenz zu schaffen und die Fähigkeit zu kritischem Bewußtsein aufzubauen. Wo Vielfalt zu Reizüberflutung führt, wird eine wesentliche Bildungsaufgabe darin beste-

hen, Reales von Virtuellem, Wesentliches von Unwesentlichem und Wahres von Falschem unterscheiden zu lernen."²⁹ Dies setzt die Lehrkräfte nicht frei, sondern fordert diese heraus, ihr Sachgebiet so zu vertreten, dass auch hier z.B. im Religionsunterricht Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden, die eine kritische Würdigung der Religionsangebote im Internet möglich machen.

Heute ist es eher eine Frage der Qualität der Angebote und wie attraktiv die Gruppen sich vermitteln können. Hier herrschen ähnliche Regeln und Gesetze wie bei den alten Medien, mit der Differenz, dass das Internet ein viel schnelleres und kurzfristiges Medium ist. Und eine Botschaft von Gestern ist heute vielleicht nicht mehr oder in einer ganz neuen Form vorhanden. Ein ständiges up-date der Botschaften und Bilder wird von den Nutzern erwartet.

3. Das Internet als Religion?

Auf keinen Fall ist die Frage angemessen! Ernsthaft zu stellen ist sie dennoch. Aber ebensowenig wie das Radio oder der Fernseher ein Ersatz für Religion wurde, wird es das Internet werden. Die Zukunft, in der wir uns zum Teil schon bewegen, wird eher so intensiv multimedial sein, dass wir uns entscheiden müssen, welche Möglichkeit wir zu einem gegebenen Zeitpunkt oder in einer bestimmten Situation nutzen wollen. Die neuen Medien, und hier besonders das Internet, werden nicht die alten und klassischen Medien ersetzen, sondern eher ergänzen. "Auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts werden Bücher, Zeitungen, Zeitschriften ebenso wie Radio und Fernsehen weiterhin Bestand haben. Auch weiterhin wird man sich mit einem guten Buch zurückziehen, um Entspannung zu suchen; weiterhin werden Menschen außer mit 'Notebooks' auch mit Zeitungen aus Papier in U-Bahnen sitzen, um die Sportergebnisse des Wochenendes nachzulesen. Und auch im Jahr 2010 werden sich Menschen von Musik aus dem Radio berieseln lassen und abends in Fernsehsesseln entspannt einschlafen."³⁰ Die neuen Medien werden allerdings auch die Verbesserungen und Weiterentwicklung der "klassischen" Medien und Medienträger (Interaktives Fernsehen) beschleunigen.

Die Zusammenwirkung der Medien wird sich ändern und ein aktives Mitwirken des Nutzers wird möglich sein. "Wer dies möchte, kann sich seinen Fernsehabend in seiner Abfolge frei zusammenstellen. Informationen, Spielfilme, Bildung und Unterhaltung werden auf Abruf zu jeder Tages- und Nachtzeit verfügbar sein - der Zuschauer wird zum Programmleiter."³¹ Wenn schon heute die Religionen von Heilsbringern auf dem sog. Supermarkt feil geboten werden und man hier und dort von einer selbstgebastelten esoterischen oder New-Age-Patchwork Religion sprechen kann, so wird die Möglichkeit, sich der unterschiedlichsten Angebote zu bedienen und von einer Religion dies zu nehmen, von der anderen das andere auf einer globalen Ebene möglich.

Unzählige Menschen haben sich gleich zu Anfang von diesen neuen Technologien begeistern lassen. Es ist eine euphorische "Gemeinde" entstanden. Nur wenige Eingeweihte, beinahe wie eine gnostische Sekte, die den Computer, das Internet, bedienen konnten, gehörten dazu. Heute haben sich der Computer und das Internet als Werkzeuge des Menschen behauptet. Es ist deutlich geworden, das nicht nur

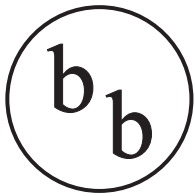
Eingeweihte sich dieses Mediums bedienen können, sondern alle Menschen ohne Abstufungen, ohne Vorleistungen, gleichermaßen gerechtfertigt das Netz nutzen. Hier steht keine Allmacht, keine Gottheit dahinter, der Opfer gebracht werden müssen oder die es zu bedienen gilt. Sondern hier ist eine Kommunikationsmöglichkeit geschaffen worden, die beinahe unbegrenzte Chancen bietet. Dass Menschen auch durch das Internet "eingefangen" werden können, so fasziniert von der Technik oder einer bestimmten Form der Nutzung des Internet sind, soll nicht bestritten werden. So gibt es sicherlich Menschen, die vereinsamt und gehemmt das Internet nutzen, um "Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner" zu finden, vielleicht kaum warten können, um die nächste Verabredung wahrnehmen zu können. Es gibt Nutzerinnen und Nutzer, die beinahe drogenartig das Internet nutzen, um der Langeweile zu entgegen, dem drögen oder stressigen Alltag, dem Hunger nach ständig neuer Information. Es gibt sicherlich Menschen, die wie die Athener zur Zeit des Apostels Paulus, immer "in höchstem Grade darauf aus sind, irgendetwas Neues zu sagen oder zu hören." (Apostelgeschichte 17,19). Dies ist allzumenschlich und muss nicht gleich als unbedingt religiös angesehen werden. Dass die Kirchen ihre ersten Erfahrungen durchaus positiv sehen und zugleich auch die Herausforderung des Internet erkannt haben, zeigt Matthias Schnell in seinem Rückblick: "Die Erfahrungen, die in den vergangenen Jahren mit dem Internet in der Kirche gemacht wurden, sind sehr vielversprechend. Sie zeigen, dass es viele gute Ansätze und Initiativen gibt, von der Jugendarbeit über die Seelsorge und Verkündigung bis hin zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und Verwaltungsstrukturen, die dadurch effizienter und kostengünstiger werden. Wenn die Internetarbeit in der evangelischen Kirche aber weiterhin erfolgreich betrieben werden soll, sind grundlegende Weichenstellungen und Strukturanpassungen nötig. Ohne tragfähige Konzepte und ihre Mitarbeiter geht es nicht. Die Zeiten des Ausprobierens, Bastelns und des semi-professionellen Einsatzes sind vorbei. Mit nur dreieinhalb Texten und ein paar bunten Bildern lassen sich heute keine Nutzer mehr ansprechen. Die Qualität der Internetangebote steht in direkter Relation zur Zeit, die für die Betreuung, Pflege und Weiterentwicklung des Angebotes aufgewendet werden."³² Die Chance ist erkannt. Die Qualität der Angebote und eine ansprechende Gestaltung der Inhalte werden auf ihre Interessenten stoßen. Der Erfolg wird sich sehr schnell zeigen.

Internet als Religion? Nein, sondern eher eine Chance auch für die religiösen Gruppen, für die Religionen, für die Kirchen, "Farbe" zu bekennen, um aufzuzeigen, wie sie auch in diesem neuen Zeitalter der Telekommunikationssysteme und deren unbegrenzter Möglichkeiten, der Globalisierung bedienen, sich für das Wohlsein "aller" Menschen gleichermaßen einsetzen. Auch hierdurch könnte der Missbrauch des Internet gewendet werden. Hier könnte die Chance genutzt werden zu zeigen, zu welcher Intelligenz Gott die Menschen geschaffen hat, um den Unterschied zwischen religiösen Scharlatanen und den Religionen und Kirchen deutlich zu machen. Angst vor der Nutzung des Internet kön-

nen doch nur diejenigen haben, die etwas zu verlieren haben und sei es nur ihr "Gesicht".

Bemerkungen

- 1 Bob Norfton / Cathy Smith, Perfekt im Internet-Business in 7 Tagen. London 1996; Landsberg / Lech 1998, S.7
- 2 Woeckel@grundschule-online.de
- 3 Negroponete, S.247
- 4 Dichanz, S.51
- 5 Nicholas Negroponete, Total Digital. Die Welt zwischen = und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation. C. Bertelsmann, München 1995, S. .223
- 6 Negroponete, S.224
- 7 Alexander Krombholz, Medientechnik im Wandel - Thesen zur Entwicklung der Medien im 21. Jahrhundert, in: Dichanz, S.57
- 8 Rebecca Maier / Claudia Mikat / Ernst Zeitter, Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. 490 Anregungen für die praktische Arbeit. Eine Dokumentation. Hg. v. d. Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen. KoPäd Verlag, München 1997; Fred Schell, Elke Stolzenburg, Helga Theunert (Hg.), Medien-Kompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag, München 1999
- 9 Die Generation a, in: Focus 32 (1999), S.124
- 10 Friedemann Schindler, Computerspiele und Internet - Wie sie genutzt werden und welche Rolle sie bei der Förderung von Medienkompetenz spielen, in: Fred Schell et al, S.186
- 11 Horst Dichanz (Hrsg.), Medienerziehung im Jahre 2010. Probleme, Perspektiven, Szenarien im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, des Landesrundfunkausschusses für Sachsen-Anhalt und der Bertelsmann Stiftung. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1997
- 12 Dichanz, S.11
- 13 Dichanz, S.10
- 14 Internet. Hg. v. Stiftung Warentest. Berlin 1999, S.186
- 15 Martin Ax, Die 'Generation a', in: Die Welt (8. Juni 1999, S.1; die Studie im Internet: <http://www.bat.de>
- 16 Dichanz, S. .15
- 17 Stefan Aufenanger, zitiert in: Gisela Losseff-Tillmanns, Der Stellenwert des Rundfunks in einer dualen Informationsordnung, in: Dichanz, S. .76
- 18 Rainer Brockmeyer, Ansätze zur Förderung eines medienorientierten Unterrichts durch Bildungspolitik und Bildungsplanung, in: Dichanz, S.200
- 19 <http://www.bibelgesellschaft.de>
- 20 Die Zeichen der Zeit - Lutherische Monatshefte 10(1998), S.29
- 21 GEP, Frankfurt a.M. 1998, S.7
- 22 Hallo E.T., bitte melden!, in: Die Welt (7. Juni 1999), S.1
- 23 Eggert Schröder, Ein Schutzpatron für Internet, in: Die Welt (15. Juni 1999), S.1
- 24 Heiner Becker, Dieter K. Sprengel, Rolf Wiß, Alles was Modem hat... Netze für den Glauben, in: Menschen am Computer. Hrsg. v. Wolfgang Schindler und Roland Bader. GEP, Frankfurt a.M. 1995, S. 174
- 25 H. Becker et al, S.175
- 26 Neil Postman, Das Technopol. New York 1991, Frankfurt a.M. 1992, S.121
- 27 Postman, Das Technopol, S. 122
- 28 Janowski, in: W. Nethöfel / M. Schnell, S.8
- 29 Krombholz, S.68
- 30 Krombholz, S.58
- 31 Ebd., S.62
- 32 Matthias Schnell, Perspektiven für die Zukunft,in: Cyber Church. Hg.v. W.Nethöfel / M.Schnell. GEP, Frankfurt a.M. 1998, S.173



**fachbeitrag: theologie der religionen: ausverkauf oder
profilierung der identität?
der exklusivistische, inklusivistische und
pluralistische ansatz**



dirk chr. siedler

1 Einleitung

„Die immerwährende missionarische Verkündigung der Kirche wird heute durch relativistische Theorien gefährdet, die den religiösen Pluralismus nicht nur de facto, sondern auch de iure (oder prinzipiell) rechtfertigen wollen.“ (Kongregation 2000, 3) Dies ist die Hauptthese der Verlautbarung *Dominus Iesus* der römischen Glaubenskongregation vom August 2000, die dialogoffenere Positionen der römisch-katholischen Kirche augenscheinlich wieder zurücknimmt (Päpstlicher Rat 1991). Die eigentliche Auseinandersetzung, die durch die Erklärung geführt werden soll, ist durch die Diskussion um die in ihr ebenfalls enthaltenen Aussagen zu den Kirchen der Reformation überdeckt worden. Allerdings wird die Absicht schon im Untertitel deutlich, wenn die Einzigkeit und Heilsuniversalität nicht nur Jesu Christi, sondern auch der Kirche herausgestellt wird. Das Papier wendet sich gegen alle gleichmacherischen und relativistischen Ansätze, wie sie einige Konzepte der Theologie der Religionen formulieren. Vor allem das Bemühen, die Christologie durch einen theozentrischen Ansatz zu relativieren wird kategorisch abgelehnt. Hingegen schließe ein an der Christologie ansetzender Standpunkt „radikal jene Mentalität des Indifferentismus aus, die ‚durchdrungen ist von einem religiösen Relativismus, der zur Annahme führt, dass ‚eine Religion gleich viel gilt wie die andere‘.“ (Kongregation 2000, 22) Schon früher hat sich Joseph Ratzinger, Vorsitzender der Glaubenskongregation, mit der pluralistischen Religionstheologie auseinandergesetzt und kritisiert, dass der ‚Dialog‘ im Gegensatz zu ‚Konversion‘ und ‚Mission‘ geradezu zum Inbegriff des Relativismus werde, wie dies an der Rezeption fernöstlicher religiöser Vorstellungen im New Age und anderen religiösen Bewegungen in Mitteleuropa zu beobachten sei (vgl. Ratzinger 1996).

Der kurze Hinweis auf diese zurzeit mit großer öffentlicher Aufmerksamkeit stattfindende theologische Debatte veranschaulicht, dass mit den theologischen Voraussetzungen und der theologischen Begründung des interreligiösen Dialoges, d.h. eines Dialoges von Christen mit Anhänger(inne)n nichtchristlicher Religionen, immer auch die christliche Identität zur Debatte steht. Dabei kann es nicht mehr Aufgabe der Theologie sein, bloß ihre dogmatischen Einsichten apologetisch zu verteidigen, sondern sie wird nur dann in einer pluralen Gesellschaft Orientierung vermitteln können, wenn sie die Grenzen gegenüber den fremden Religionen auf einen ‚schöpferischen Dialog‘ hin überwindet. Seit seinen Anfängen hat sich das Christentum immer wieder mit nichtchristlichen Religionen auseinandergesetzt.

Dies kann an einigen Schlaglichtern verdeutlicht werden. Dabei scheint es so, dass es die protestantische Theologie aufgrund ihres Grundsatzes *sola scriptura* schwerer hatte als der Katholizismus, sich gegenüber den nichtchristlichen Religionen zu öffnen. Diese hatte durch die Rezeption der natürlichen Theologie - etwa bei Augustinus oder Thomas von Aquin - Gott aus dem natürlichen Bereich selbstverständlich erweisen können und damit die Universalität Gottes auch gegenüber den nichtchristlichen Religionen zum Ausdruck gebracht (vgl. Röm 2,20).

Demgegenüber hat Martin Luthers Polemik (vgl. Holsten 1932, 148ff.) gegenüber dem Islam ebenso wie Karl Barths abwertende Charakterisierung der Religionen als „Unglaube“ (Barth, KDI/2, 27) in der evangelischen Theologie dazu geführt, dass die Problemstellungen des interreligiösen Dialoges nicht in solchem Maße zum Thema theologischen Nachdenkens wurden, wie dies in der römisch-katholischen Kirche seit jeher der Fall gewesen ist. Nicht nur ihre weltweite Mission und die den gesamten Globus umspannende Organisationsform haben sie in besonderer Weise zur Auseinandersetzung mit fremden Religionen und Kulturen herausgefordert, sondern vor allem die auf Röm 1,20 rekurrierende Überzeugung von einer ‚natürlichen‘ Gotteserkenntnis hat der römisch-katholischen Kirche eine konstruktive Erklärung ermöglicht. Im Oktober 1965 verkündete das Zweite Vatikanische Konzil die *Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen* ‚*Nostra aetate*‘ (Rahner/Vorgrimler 1966, 355-9), die mit dem dort formuliertem inklusivistischen Modell die weitere Diskussion über den interreligiösen Dialog geprägt hat. Ebenso ist in der Konstitution von der Kirche *Lumen gentium* die von den Stoikern übernommene Lehre des Justin (2. Jh.) vom *logos spermatikos* aufgegriffen und auf die nichtchristlichen Religionen übertragen worden, derzufolge die griechischen Philosophien von Gott gesteuerte Vorphasen auf dem Weg zur Erfüllung der christlichen Heilsgeschichte darstellen. Diese Lehre ist später beispielsweise vom Zweiten Vatikanischen Konzil auch auf die nichtchristlichen Religionen übertragen worden: „Ihre [der Kirche] Mühe aber bewirkt, dass aller Same des Guten, der ... [sich] in den eigenen Riten und Kulturen der Völker findet, nicht nur nicht untergehe, sondern geheilt, erhoben und vollendet werde zur Ehre Gottes“ (Rahner/Vorgrimler 1966, 142).

In den letzten Jahren hat allein die Tatsache der in Deutschland dauerhaft lebenden Nichtchristen zu einer neueren Herausforderung der Theologie und zu einer intensiven Beschäftigung mit der Problematik des interreligiösen Dialoges und zu religionstheologischen Überlegungen geführt.

Die konkreten ethischen Herausforderungen haben in neuerer Zeit zu verschiedenen Aufforderungen an die Religionen geführt, sich ihrer gemeinsamen ethischen Aufgabe bewusst zu werden. Als Beispiele seien der Weltgebetstag für den Frieden in Assisi 1986 (vgl. Waldenfels 1987; Dörmann 1988) oder das *Projekt Weltethos* genannt, für das die katholischen Theologen Hans Küng und Karl-Josef Kuschel eintreten (vgl. Küng/Kuschel 1993; Kessler 1996). Mit der Betonung des ethischen Appells besteht allerdings die Gefahr der Reduktion. So steht insbesondere das *Projekt Weltethos* in der Gefahr, aus der politischen Notwendigkeit einer Verständigung der Religionen auch gleich ihre Möglichkeit abzuleiten. Schließlich bleibt es umstritten, ob alle Religionen überhaupt ein solches ethisches Bewusstsein aufweisen, wie es von Küng und Kuschel vorausgesetzt wird.

Es ist aber hierzulande auch ein neues Interesse an religiösen Erfahrungen festzustellen: Die Technologiekritik, die auch aus der existentiellen Erfahrung der Bedrohung der ökologischen Ressourcen resultiert, und die aus der zunehmenden Rationalisierung sämtlicher Lebenszusammenhänge folgende Sinnentleerung, haben dazu geführt, dass grundlegende Auffassungen der neuzeitlichen Aufklärung ihren paradigmatischen Charakter verloren haben. Möglicherweise geht mit dieser nur grob angedeuteten Entwicklung eine „Renaissance der Religion“ (Rendtorff 1991, 309; vgl. auch Oelmüller 1984; AKf/VELKD 1991) einher. Diese Hinwendung zum Religiösen ist durch verschiedene Tendenzen gekennzeichnet: einerseits esoterische und okkulte Formen, andererseits einen - insbesondere in der islamischen, aber auch hinduistischen Religion - zunehmenden Fundamentalismus.

Die Aufgabe, eine 'Theologie der Religionen' zu formulieren und damit eine methodische und hermeneutische Grundlage für eine interreligiöse Begegnung zu schaffen, ist in der Theologie erst in den letzten Jahren als vordringlich erkannt worden. Heute ist die Frage nach der Stellung des Christentums unter den Weltreligionen keine bloß theoretische Frage mehr. Beispielhaft sei auf die multikulturellen Nachbarschaften, Fragen islamischer Religionsausübung (Muezzinruf, Kopftuch, islamischer Religionsunterricht), interreligiöse Erfahrungen in Kindergarten und Schule sowie interreligiöse Lebensgemeinschaften und Ehen verwiesen. Für die Kirchen stellt sich die Frage nach ihrem Standort: Ist die christliche Offenbarung richtig verstanden, wenn ihre Auslegung zu Ausgrenzung und Benachteiligung beiträgt?

2 Blick in die Theologiegeschichte: repräsentative systematisch-theologische Entwürfe

Ein nur flüchtiger Blick in die Literatur zum Thema zeigt, dass die Anzahl der Titel zur Theologie der Religionen kaum noch überschaubar ist (vgl. Schmidt-Leukel 1993). Deshalb können die Ansätze hier nur exemplarisch vorgestellt werden. Der erste hier dargestellte Entwurf stammt von Karl Barth, der offenbarungstheologisch argumentiert und jede

In-Beziehung-Setzung von christlichem Glauben und Kultur grundsätzlich abgelehnt. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat er sich stärker mit dem Buddhismus auseinandergesetzt, ohne jedoch den Absolutheitsanspruch der christlichen Offenbarung zu relativieren. Karl Barths Theologie und eine bestimmte Rezeption hat in der deutschsprachigen Theologie auf Jahrzehnte eine konstruktive Diskussion über interreligiöse Begegnung blockiert. Die anderen beiden ausgewählten Positionen stammen von John Hick und Paul F. Knitter, die als Hauptvertreter der pluralistischen Religions-theologie gelten.

2.1 Karl Barth: Religion/en als Unglaube

Karl Barth ist wesentlich von der theologischen Krisis geprägt, die der Erste Weltkrieg für den Kulturprotestantismus der Vorkriegszeit bedeutete, und lehnt jede Vergötzung innerweltlicher Zusammenhänge radikal ab. In seinem Hauptwerk, der *Kirchlichen Dogmatik*, konzipiert er das Verhältnis von Religion und Offenbarung „im Sinne eines sich ausschließenden Widerspruchs“ (Wagner 1986, 157). Dies wird schon im Leitsatz zum § 17 deutlich, in dem Gottes pneumatische Offenbarung als „die richtende, aber auch versöhnende Gegenwart Gottes in der Welt menschlicher Religion“ (Barth KD I/2, 304) verstanden wird. Die Aufgabe der Theologie sei es, die Religion von der in Jesus Christus geschehenen und in der Heiligen Schrift bezeugten Offenbarung her zu interpretieren. Nur so bewahre die Offenbarung ihre Freiheit. Die Religion sei Teil des Versuches des Menschen, sich vor dem eigenmächtig entworfenen Gottesbild selbst zu rechtfertigen. Religion sei Unglaube und Angelegenheit des gottlosen Menschen. Die Kirche werde nicht durch Religion, sondern durch die Gnade, d.i. der Name Jesus Christus geschaffen, erwählt, gerechtfertigt und geheiligt.

Nichtsdestotrotz muss Barth erläutern, wie denn die Rezeption des Offenbarungsgeschehens zu vermitteln ist. Damit hier in keiner Weise Selbsterlösungstendenzen der Menschen durchdringen, sieht Barth in der Offenbarung ausschließlich ein Widerfahrnis, das aber dennoch „auch die Gestalt menschlicher Zuständlichkeiten, Erfahrung und Tätigkeit hat“ (Barth KD I/2, 305). Durch die Offenbarung sei Gott in der Welt menschlicher Religion gegenwärtig und damit aber auch gleichzeitig verborgen. In der Sphäre des Menschlichen werde die Offenbarung selbst etwas Menschliches, werde das Christentum eine menschliche Religion in der Welt menschlicher Religionen.

Barths Position sollte im Kontext seiner Zeit betrachtet werden; denn die von ihm in den Vordergrund gestellte Diastase zwischen Offenbarung und Religion hat ihm und seinen Anhängern in den Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus die konsequente und radikale Ablehnung aller Versuche ermöglicht, christlichen Glauben irgendwie mit dem aufkommenden sog. 'Deutschglauben' zu verknüpfen. Nicht ohne Grund hat Barth die *Theologische Erklärung von Barmen* 1934 wesentlich mitformuliert (Nicolaisen 1998).

Barth beurteilt die Religion als Unglaube und als die Angelegenheit des gottlosen Menschen. Damit zielt er aber weniger auf andere Religionen, sondern will „vor allem uns selbst als Angehörige der christlichen Religion treffen“ (Barth KD I/2, 327). Für Barth ist die in der Heiligen Schrift bezeugte Offenbarung das alleinige Kriterium, um Religion als Unglaube zu beurteilen. Obwohl „Religion niemals und nirgends als solche und in sich wahr [ist und dieses] ... vielmehr jeder Religion durch Gottes Offenbarung abgesprochen“ (Barth KD I/2, 356) werde, könne sie dennoch als Offenbarung angesehen und als wahre Religion ausgezeichnet werden! Diese wahre Religion sei die christliche Religion. Als Religion, d.h. insofern sie Institution, Kult, Riten usw. vom Menschen her entwickle, stehe sie unter dem Nein der Offenbarung. Dabei gehe das Urteil der Offenbarung über die Religion zuerst und am schärfsten die christliche Religion selbst an, weil gerade hier „große und kleine babylonische Türme errichtet“ (Barth KD I/2, 359) würden.

In einem ausführlichen Exkurs setzt sich Barth dann aber intensiv mit dem sog. Amida-Buddhismus auseinander, um zu zeigen, dass selbst dann, wenn in vielerlei zentralen Glaubensinhalten Übereinstimmungen bestehen, dennoch die christliche Religion aufgrund ihres spezifischen Gnadenbegriffs alleinige Trägerin der Gottesoffenbarung sei; denn letztlich hänge alles allein am Namen Jesu Christi. Amida ist der Zentralbuddha der beiden buddhistischen Schulen des Jōdo-Shū (Schule des Reinen Landes) und Jōdo-Shinshū (Wahre Schule des Reinen Landes), die darin übereinstimmen, dass sie im Gegensatz zum älteren Theravāda-Buddhismus die Erlösung aus der Barmherzigkeit des Buddha erwarten, sich aber in dem Grad des verbleibenden Eigenanteils des Gläubigen zu dieser Erlösung unterscheiden. Die Schule des Jōdo-Shinshū - von Shinran (1173-1263) aus der Jōdo-Schule des Hōnen (1133-1212) entwickelt - erwartet die Erlösung allein durch die fremde Kraft des Amida-Buddha (*tariki*). Dadurch gewinnt ebenfalls die Anrufung des Namens des Amida zentrale Bedeutung. Obwohl der Amida-Buddhismus die genaueste und umfassendste Parallele zum reformatorischen Christentum darstelle, sei der Amida-Buddhismus dennoch keine wahre Religion. Vielmehr werde gerade in dieser Parallele deutlich, dass es eben der Name Jesus Christus sei, der das Christentum zur allein wahren Religion mache. In der ganzen formalen Einfältigkeit werde dieser Name zum „Inbegriff der göttlichen Offenbarungswirklichkeit“ (Barth KD I/2, 376).

Bei allem Bemühen um das rechte Verstehen des Buddhismus kann Barth letztlich dennoch nicht vom *solus Christus* abweichen und den Exklusivitätsanspruch der christlichen Gottesoffenbarung und damit auch den Alleingeltungsanspruch dieser in Christus gründenden Religion nicht aufgeben. Barths Position kann durch eine Episode veranschaulicht werden, die der Ökumeniker Daniel Th. Niles berichtet. Er ist Barth 1935 begegnet und fragte ihn auf Barths Bemerkung hin, alle Religionen seien Unglaube, wieviele Hindus er kenne. 'Keinen', habe Barth geantwortet: „Woher wissen Sie dann, dass der Hinduismus Unglaube ist? und Barth antwortete: 'A priori.'“ (Niles 1969, 10f.)

Karl Barth ist bei dieser Position nicht stehengeblieben. Im Rahmen der zwei Jahrzehnte später entstandenen Versöhnungslehre (Barth KD IV/3.1, 40-188) der *Kirchlichen Dogmatik* entwickelt er eine Christologie, die in Jesus das 'Licht des Lebens' sieht. Anhand einer Lichtmetaphorik setzt Barth das in Jesus Christus geschehene Wort Gottes mit den übrigen Wörtern in der Welt in Beziehung. Ungeachtet der Fragwürdigkeit seiner christologischen Voraussetzung, die hier nicht weiter kritisch untersucht werden kann, zeigt seine sog. 'Lichterlehre' den Versuch, innerhalb seiner Dogmatik eine Öffnung gegenüber den nicht-christlichen Religionen zu erreichen. Obwohl Jesus Christus das eine Wort Gottes ist, heiße das nicht, „dass es nicht ... auch andere ... Worte, ... Lichter, ... Offenbarungen gebe“ (Barth KD IV/3.1, 107), wie z.B. bei den alttestamentlichen Propheten oder den Aposteln der Kirche. Es ließen sich sogar *extra muros ecclesiae* wahre Worte finden: Einerseits bei jenen Menschen, denen Jesus Christus noch nicht (wirksam) begegnet sei und andererseits auch bei unbewussten Christen, die eine bestimmte Funktion innerhalb der Gesellschaft ausübten. Barth bestreitet nicht, dass es außerhalb des biblisch-kirchlichen Kreises wahre Offenbarungen geben könne - nur seien diese nicht Gottes Wort oder Gottes Licht; denn hier stelle sich die Frage, ob nicht die Wahrheit einer Offenbarung unauflöslich an die Wirklichkeit Gottes geknüpft sein müsse, so dass es unmöglich sei, Jesus Christus als das eine Wort Gottes zu bezeichnen und andere wie z.B. Amida zwar als wahr - aber nicht als Gottes Wort. Hier werde die Einheit Gottes nicht gewahrt. Der Grund dafür, dass Jesus Christus das eine Wort Gottes sei, liege in Jesus Christus selbst. Er sei dafür selbst eingestanden. Der Satz habe seinen Grund in seiner Voraussetzung, so dass Barth Jesus Christus zum „sich selbst begründenden Grund“ (Barth KD IV/3.1, 121) erklärt.

Die Beziehung des Lichtes Jesu Christi zu den Lichtern der Schöpfung sei dadurch bestimmt, dass das Licht Christi die Lichter der Welt in dreifacher Hinsicht relativiere und integriere: Durch die schlechthinnige Verbindlichkeit des Wortes Gottes, das sich mit dem Menschen verbinde, werde der Mensch zur Verkündigung in die Welt gesandt. Andere Worte vermöchten nicht, den Menschen schlechthin zu binden. Was ihnen fehle, erhielten sie in der Konfrontation mit dem Worte Gottes. Die vollkommene Einheit und Ganzheit Gottes schließe jede Überbietung des Wortes Gottes aus. Die kreatürlichen Wahrheiten seien nur Teilwahrheiten, könnten aber als Zeugen des Wortes Gottes aufgenommen und so in die Einheit Gottes integriert werden. Die kreatürlichen Wahrheiten seien vorläufige Annahmen. Durch das Licht Christi würden sie aber relativiert und in Beziehung gesetzt und spiegelten so an ihrem Ort das Licht Christi.

Während Barth bis in die Zeit nach den Zweiten Weltkrieg hinein allein christozentrisch argumentiert - Reinhold Bernhardt spricht sogar von „christokratisch“ (Bernhardt 1990, 173) - ist in den späteren Teilen der *Kirchlichen Dogmatik* eine stärkere Hinwendung zum Humanum festzustellen (vgl. Brunner 1951, 96). So kann man von Barths späten Äußerungen eine inklusivistische Position ableiten, weil

er nun auch außerhalb der Offenbarung in Jesus Christus ein Wissen von Gott anerkennt (vgl. Harrison 1986). Ob aber mit dieser Erkenntnis der nichtchristlichen Religionen als Offenbarungsträger, wie sie auch in der sog. Lichtelehre zum Ausdruck kommt, gleich eine vorurteilsfreie Begegnung der Religionen ermöglicht wird, bleibt doch zweifelhaft, weil sich die Konfliktfrage bei Barth nun vom Offenbarungsbegriff auf den Wahrheitsanspruch der Religionen verlagert. Und da lässt auch Karl Barth keinen Zweifel, dass die Wahrheit in den Religionen immer die Wahrheit in Jesus Christus ist, der der alleinige Maßstab ist und bleibt (vgl. von Brück 1979, 42-65).

2.2 John Hick: „Gott hat viele Namen“

Der britische Theologe John Hick gilt als einer der Begründer der Religionstheologie und hat seine Aufsätze und Vorträge aus den siebziger Jahren in dem Sammelband *God has many Names* veröffentlicht (Hick 1980a; dt.: Hick 1985). Hick beschreibt zu Beginn, wie er seine eher dogmatisch orientierte Theologie immer mehr infragestellte. Die Frage nach dem Verhältnis des Übels in der Welt zu Gottes Liebe habe ihn zu der Erkenntnis geführt, dass jede sinnvolle Theodizee die eschatologische Rettung aller Geschöpfe Gottes bestätigen müsse. Daraus ergab sich dann der Widerspruch zu den traditionellen christlichen Vorstellungen, die aufgrund einer expliziten oder impliziten Abwertung nichtchristlicher Religionen auch deren Anhänger auf einem Irrweg sehen mussten. Dies ging einher mit persönlichen Kontakten zu Sikh- und Hinduergemeinden in Birmingham, die ihm zeigten, dass sich auch in den nichtchristlichen Religionen „Menschen einer höheren göttlichen Realität öffnen, die als personal und als Gott erfahren [wird] und die Gerechtigkeit und Liebe unter dem Menschen fordert“ (Hick 1985, 22). Hick betont die grundsätzliche Gleichrangigkeit der Religionen bzw. die Unmöglichkeit, die Höchstgeltung einer Religion gegenüber den anderen objektiv nachzuweisen: Es sei zwar leicht, einige der offensichtlich schlechten Aspekte einer anderen Tradition herauszugreifen und sie mit den guten der eigenen zu vergleichen. Ein solches Verfahren übersehe aber, dass jede Religion „einen riesigen Komplex religiös-kultureller Gesamtheiten“ (Hick 1994b, 115) darstelle, in dem sich Gut und Böse mischten. Bei einem solchen Blick auf die Wirklichkeit der Religionen sei es schließlich unmöglich, „die moralische Überlegenheit einer der Religionen zu beweisen“ (Ebd.).

Die theologischen Aufgaben der Zukunft sieht er in umfassenden vergleichenden und interkulturellen Studien, die keineswegs zu einer einheitlichen Weltreligion, sondern im besten Sinne zu einer „Welttheologie“ oder einer „globalen Theologie“ (Hick 1985, 26) führen sollen, die die religiösen Erfahrungen der Menschheit interpretiere, wie sie auch außerhalb des Christentums in den großen religiösen Traditionen und ebenso in den nichtreligiösen Weltanschauungen erlebt werden. Um die verschiedenen religiösen Erfahrungswelten im Sinne einer ‘globalen Theologie’ miteinander in Beziehung setzen zu können, bedarf es einer gemeinsamen Schnittmenge aller religiösen Traditionen. Diese erkennt Hick in der transzendenten Wirklichkeit, mit

der die Anhänger aller Traditionen in einer wie auch immer gearteten Beziehung stehen, und die Hick das „Ewige Eine“ (Hick 1985, 27) nennt. Hick hält diesen Begriff für besonders geeignet, weil er sich sowohl mit mystischen Traditionen der Upanishaden als auch mit biblischen Vorstellungen in Verbindung bringen lasse. Wie ist es aber möglich, die so verschiedenen Wirklichkeiten, die mit den Namen Adonai, Gott Vater, Allah, Shiva, Brahman usw. bezeichnet werden, auf einen einzigen Begriff zu bringen? Hierfür muss nun Hick einen doppelten Begriff des ‘Ewigen Einen’ unterscheiden: das ‘Ewige Eine’ in sich selbst als die unendliche menschliches Denken übersteigende Realität sowie das ‘Ewige Eine’, wie es durch endliche menschliche Geschöpfe erfahren, gedacht und ausgedrückt werde. In dem oben erwähnten Vortrag hat Hick die letzte Realität, das Metaphysische oder Gott als „das Reale“ (Hick 1985, 118) bezeichnet. Dieser Begriff hat nach Hick im Sanskrit, im Arabischen und in anderen Sprachen sprachliche Entsprechungen, sodass er die Rede vom Realen als „universell“ (Ebd.) bezeichnet. Das ‘Ewig Eine’ bzw. ‘Reale’ bezeichne das allen Religionen gemeinsame Ziel auf ihrer jeweiligen Pilgerreise. Als gemeinsamer Zielpunkt ist das ‘Reale’ einzigartig und unausdrückbar. Jede Religion vertrete Inhalte, die die Anhänger fremder Religionen ausgrenzt, wobei es sich allerdings nur um verschiedene Wahrnehmungen des einen ‘Ewig Einen’ oder ‘Realen’ handele, die unterschiedlich wahrgenommen würden. Dabei bezieht sich Hick in seinen Schriften mehrfach auf die Erkenntnis-kritik Immanuel Kants.

Es sei allerdings auch nicht damit getan, alle Religionen als gleichwertig zu postulieren, weil jede einen bestimmten Anspruch erhebe. Jede Religion befasse sich mit der Vermittlung von Heil, worunter Hick das „Hinführen ... zur Fülle des Lebens oder zur Vollkommenheit des Seins in Beziehung zu dem Ewigen Einen“ versteht. Die besondere Schwierigkeit der Religionen liege darin, sich mit der religiösen Pluralität abzufinden. Besonders ausgeprägt sei diese im Christentum, weil dort die Inkarnationsvorstellung eine besondere Bedeutung habe; denn aus der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus als grundlegendem Ereignis folgt, dass das Christentum von Gott gegründet worden sei, und dass es deshalb Gottes unaufgebbarer Wille sei, dass alle Menschen dieser einen Religion angehören, wie es im Mittelalter auf Kreuzzügen und in anderer gewaltvoller Weise umgesetzt wurde.

Dieser ausgrenzenden Sicht stellt Hick den Standpunkt entgegen, dass Gott, d.h. das ‘Ewige Eine’ oder ‘das Reale’ eben viele Namen habe:

„... so meine ich, dass das Ewige Eine innerhalb unterschiedlicher menschlicher Kulturen unter verschiedenen Formen, sowohl personal als auch nicht-personal wahrgenommen wird ... Das praktische Ergebnis dieser These ist, dass die Menschen der verschiedenen religiösen Traditionen die Freiheit haben, sich eher als Freunde denn als Feinde oder Rivalen zu sehen. Wir sind Mitglieder verschiedener Heimstätten des Glaubens, aber von Heimstätten, von denen jede irgendeinen kostbaren und besonderen Kontakt zu dem Ewigen Einen hat, den zu teilen die anderen vielleicht lernen können.“ (Hick 1985, 65)

Hick zielt auf Toleranz, gegenseitiges Kennenlernen und ein Voneinander-Lernen. Dazu müsste man aber die fremde Religion nicht mehr als Infragestellung der eigenen Tradition, sondern als mögliche Bereicherung verstehen.

Hick ist sich bewusst, welche Konsequenzen seine Position für die Theologie insgesamt haben würde. Er selbst spricht von einer „kopernikanischen Revolution“ (Hick 1985, 75). Lange Zeit habe man versucht, neue astronomische Erkenntnisse mit der Vorstellung sog. Epizyklen in das ptolemäische Weltbild zu integrieren. In gleicher Weise versteht Hick auch die theologischen Bemühungen z.B. der inklusivistischen Position Karl Rahners. Dies seien Versuche, innerhalb des Systems traditioneller Theologie einen neuen Bewusstseinsstand zu integrieren, ohne die Vorrangstellung des Christentums aufzugeben. An die Stelle theologischer Epizyklen müsste aber ein völlig neues theologisches Weltbild treten, das von der religiösen Pluralität und der grundsätzlichen Egalität der Religionen ausgehe. Verschiedene theologische Ansätze werden von Hick genannt, die immerhin zwischen der Gottheit jenseits menschlicher Erfahrung und der nur begrenzt erfahrenen Gottheit unterscheiden.

Folgende kritische Einwände sind an Hick zu richten: Ist seine Frontstellung gegenüber traditioneller Theologie wirklich gerechtfertigt, oder gibt es nicht auch Konzeptionen, die die religiöse Pluralität integrieren können, ohne zentrale christliche Inhalte aufzugeben? Sieht Hick die traditionelle Theologie zu sehr als eine monolithische Einheit?

Zentral ist für Hick der gemeinsame Nenner aller Religionen, den er im 'Ewigen Einen' oder 'Realen' findet. Reicht es, dass der letztgenannte Begriff in vielen Religionen vorkommt, auch wenn Hick nur Beispiele aus der christlichen Tradition, dem Sanskrit und Arabischen nennt? Bezeichnen diese Begriffe auch wirklich etwas Gleiches? Ist nicht ein solcher Basisbegriff auch eine zu große Reduktion, die zu viele bedeutsame Einzelzüge der jeweiligen Religion ignorieren lässt? Im Christentum müssen die Christologie und die Inkarnationsvorstellung neu interpretiert werden; im Judentum bleiben beispielsweise die besondere Bedeutung des Gottesnamens oder des Landes Israel unberücksichtigt, und hinsichtlich des Islam bleibt der verbalinspirierte Rang des Koran außer Acht. Welchen Wert hat dann noch ein solcher größter gemeinsamer Nenner? Ist es nicht auch problematisch, überhaupt einen Standpunkt zu beanspruchen, von dem aus kulturen- und religionenübergreifend ein solches gemeinsames Fundament der Religionen ausgemacht werden kann? So ist auch die „metareligiöse Sichtweise“ der Religionen kritisiert worden, weil sie die Innenperspektive der Religionsanhänger verkürze (vgl. Arens 1993, 855). Wird der interreligiöse Dialog nicht erst an dem Punkt interessant, an dem es gerade um die Unterschiede zwischen den Religionen geht? Gerade von der Religionspädagogik ist zuletzt die Forderung nach einem „harten Pluralismusbild“ anstelle eines „weichen“ (Nipkow 1998, 305) erhoben worden. Dabei soll vermieden werden, die positionellen Gegensätze zu relativieren und die religiöse Wahrheitsfrage in der interreligiösen Begegnung aus-

zuklammern oder Reduktionen an der Lehre vorzunehmen, die dem Selbstverständnis der Gläubigen widersprechen.

Insgesamt hat Hicks Ansatz die theologische Diskussion in besonderer Weise vorangetrieben und geprägt. Er hat die Dringlichkeit der theologischen Auseinandersetzung mit der religiösen Pluralität in den Mittelpunkt der religions-theologischen Diskussion gestellt. Ob Hick dabei zentrale christliche Inhalte, wie z.B. die Christologie und Trinitätslehre, zur Disposition gestellt hat, ist heftig umstritten. So wird ihm vorgeworfen, die Inkarnation Christi zu einem Mythos abzuwerten und die Einzigartigkeit Jesu abzulehnen. Damit würde die Christologie in grundlegender Weise verkürzt (vgl. Augustin 1993, 321-5; Schmidt-Leukel 1996).

2.3 Paul F. Knitter: „Ein Gott - viele Religionen“

Im deutschsprachigen Raum hat die religionstheologische Debatte vor allem durch die Arbeiten Paul F. Knitters wesentliche Anstöße erfahren. Als Schüler Karl Rahners stellte er fest, dass die deutschsprachige protestantische Theologie insgesamt noch nicht über Barths extremen Negativismus hinausgelangt sei. Eine wirklich dialogoffene Theologie der Religionen stehe zumindest im deutschsprachigen Raum noch immer aus.

Wie Hick sieht auch Knitter das Christentum mit der neuen Erfahrungswirklichkeit des religiösen Pluralismus konfrontiert. Pluralismus sei nicht Folge der Beschränktheit des menschlichen Geistes, sondern die Vielfalt der Erscheinungen gehöre wesentlich zur Realität. Von den Atomen und Molekülen bis hin zu den Pflanzen, Käfern und Menschen gelte, dass die „Wirklichkeit ... wesentlich pluriform“ (Knitter 1988, 24) sei. Die mit dem Pluralismus der Religionen einhergehenden Veränderungen hätten auch Konsequenzen für die Identität jedes einzelnen Menschen. Die kindliche Übernahme fremder Regeln und Moralvorstellungen genüge nicht mehr. Stattdessen führe die „postkonventionelle Identität“ (a.a.O., 31) dazu, Wertvorstellungen allein aus persönlicher Freiheit und aus Verstandesgründen zu akzeptieren, woraus eine Individualisierung und Universalisierung der persönlichen Identitäten resultiere. Insbesondere angesichts der globalen ökologischen und politischen Gefährdung des Lebens von Menschheit und Schöpfung erhebe sich die Forderung nach einem „einheitlichen Pluralismus“ (a.a.O., 26), der das Zusammenleben der Religionen ermöglichen soll. Dabei ist an eine Einheit innerhalb der Vielheit gedacht und weder an die rationalistische Variante der einen Weltreligion noch an einen die historischen und inhaltlichen Unterschiede nivellierenden Synkretismus. Einen die Religionen auflösenden Inklusivismus lehnt Knitter genauso ab wie eine gleichgültige Toleranz, die zwar alle Religionen als vollgültig akzeptiert, sie aber auch in ihrem provokativen Potential ignoriert. Stattdessen plädiert Knitter für einen 'einheitlichen Pluralismus' im Sinne einer Einheit, in der jede Religion einerseits ihre Einzigartigkeit bewahren, sich diese aber andererseits weiterentwickeln werde und „durch die Beziehungen zu anderen Religionen, in wechselseitiger Abhängigkeit, neue Tiefendimensionen gewinnen“ (a.a.O., 30f.) werde.

Knitter entwickelt im Anschluss an John Hick, Raimundo Panikkar und andere eine theozentrische Christologie. Infolge des kopernikanischen Paradigmenwechsels werde sich das Christentum anstatt auf Jesus Christus wie die übrigen Religionen auf Gott zentrieren. Diesen Theozentrismus leitet Knitter aus dem Selbstverständnis Jesu ab, soweit es uns durch die biblischen Überlieferungen zugänglich ist. Dem durchgehend christologischen Selbstverständnis des Neuen Testaments stellt Knitter die ursprünglich theozentrische Botschaft Jesu gegenüber, wie sie in der Reich-Gottes-Verkündigung Jesu zum Ausdruck komme. Die Priorität auf die theozentrische Explikation des christlichen Glaubens steht jedoch in der ständigen Gefahr, „die universelle Heilsbedeutung des Menschseins Jesu nicht hinreichend“ (Schulz 2000, 128) zu bedenken - zumal sich seine universale Heilsbedeutung gerade im Menschsein Jesu ausdrücke.

Die häufige Bekenntnissprache des Neuen Testaments (vgl. Joh 14,6; Apg 4,12; 1. Kor. 15,21f. u.a.) führt Knitter auf die Verfolgungssituation der ersten Christen zurück und bezeichnet sie als „Überlebenssprache“ (Knitter 1988, 122), die ihnen eine Identität stiftete, an die sie sich binden konnten und die ihnen die Kraft gab, in einer feindlichen Umgebung, ihren Glauben aufrechtzuerhalten. Die neutestamentliche Christologie erscheine als „uneinheitlich, in Veränderung begriffen und Frucht des Dialogs“ (a.a.O., 112). Daher stellten die christologischen Titel Jesu auch keine exakten Photographien dar, sondern vielmehr impressionistische Gemälde. Anstatt aber bildhafte Vorstellungen zu verabsolutieren, solle die Theologie vielmehr „die Mannigfaltigkeit der frühen Christologie erhalten“ (a.a.O., 117). Schließlich stellt Knitter den Ausschließlichkeitsanspruch der Christologie zur Disposition. Dennoch sollten Christen Jesus Christus universal bekennen - allerdings im Bewusstsein ihrer Partikularität.

Schließlich beschreibt Knitter die Herausforderungen des interreligiösen Dialogs, die unter drei Voraussetzungen stünden:

- „1) Der Dialog muß auf persönlicher religiöser Erfahrung und auf unerschütterlichen Wahrheitsansprüchen beruhen. [...] 2) Der Dialog muss auf der Anerkennung der möglichen Wahrheit in allen Religionen beruhen; die Fähigkeit, diese Wahrheit anzuerkennen, muß in der Hypothese eines allen Religionen gemeinsamen Grundes und Zieles verwurzelt sein. [...] 3) Der Dialog muß auf der Offenheit für die Möglichkeit einer echten Veränderung/Konversion beruhen.“ (a.a.O., 157-63)

Der allen Religionen gemeinsame und der den Dialog tragende Grund liege in jener letzten Wirklichkeit der göttlichen Gegenwart, die in jeder Religion auf die jeweils spezifische Weise individuell erfahrbar sei. Schließlich müssten die Dialogpartner die Bereitschaft mitbringen, einzelne ihrer Glaubensüberzeugungen auch zu verändern oder sogar aufzugeben. Zur Explizierung dieses Vorganges bezieht sich Knitter auf John Dunes Konzeption des *passing over*. Für Dunne sei der Wechsel des Standpunktes *das* spirituelle Abenteuer der gegenwärtigen Zeit. Diesem Überwechseln auf die Position einer anderen Kultur, Lebensweise oder Religion folge aber der entgegengesetzte Vorgang, nämlich das *coming back*, die „Rückkehr mit neuen Einblicken in die

eigene Kultur, die eigene Lebensweise, die eigene Religion“ (Dunne o.J.). Bei diesen Prozessen hin und zurück seien die Vorstellungsbilder, mit deren Hilfe man sich in die Gefühls- und Glaubenswelt des Dialogpartners hineinversetze, wichtiger als die damit einhergehende Verstandesarbeit.

Wesentliche Kritische Anfragen an Hick zielen auf die Dominanz des ethischen Aspektes und die Bedeutung der Christologie. Hingegen könnte die pneumatologische Wendung, die er seiner Religionstypologie gibt, die christliche Theologie für interreligiöse Begegnungen öffnen. Knitter knüpft hierzu an den griechisch-orthodoxen Theologen Georges Khodre an:

„Der Geist ist allgegenwärtig und erfüllt alles in einer vom Sohn unterschiedenen Ökonomie. Das Wort und der Geist werden 'die beiden Hände des Vaters' genannt. Wir müssen hier ihre hypostatische Unabhängigkeit bekennen und uns in den Religionen ein alles umfassendes Phänomen der Gnade vorstellen. Pfingsten ... ist nicht eine Fortsetzung der Inkarnation, sondern ihre Konsequenz.“ (zit.n. Knitter 1997, 274-86)

Khodre folgt der orthodoxen Pneumatologie, indem er den Geist als selbständige Hypostase betrachtet und wenn sie ihren Ursprung ebenfalls in der Inkarnation hat wie die Ökonomie des Wortes in Jesus. Einerseits ist die Ökonomie des Geistes von jener des Wortes wirklich unterschieden, wodurch der Einsatz bei der Pneumatologie nicht in dieselbe Sackgasse führen muss wie ein Beginn in der Christologie, und andererseits ist der Geist als Teil der göttlichen Ökonomie mit der Ökonomie des Sohnes verbunden. Indem nun die Möglichkeit des Geistwirkens auf die nichtchristlichen Religionen ausgedehnt wird, ist es möglich, eine Beziehung zwischen christlicher und nichtchristlichen Religionen zu denken, ohne die fremden Religionen den christlichen Aussagen ein- und unterzuordnen. Diese Gedanken der Konsultationstagung in Baar sind weder in der religions-theologischen Debatte insgesamt noch von Knitter weiterverfolgt worden, so dass Tillichs pneumatologischer Ansatz der 'Religion des konkreten Geistes' in seiner Chicagoer Rede auch von hier aus besehen einen überaus fortschrittlichen Ansatz formuliert hat, an den es sich anzuknüpfen lohnen dürfte.

3 Paul Tillich: Religionstypologische Hermeneutik

Die bisherige Darstellung hat gezeigt, dass weder Karl Barths Abwertung der Religionen einen befriedigenden Ansatz für ein interreligiöses Gespräch bietet, weil unter seinen Voraussetzungen kein Gespräch unter gleichen vorstellbar ist, noch befriedigen die beiden skizzierten religions-theologischen Ansätze die Erwartung nach einer profilierten religiösen Identität, da sie auch entfernte Analogien noch so hoch bewerten, dass die dennoch vorhandenen Differenzen ignoriert werden. So behält die Kritik Joseph Ratzingers scheinbar recht, dass der religionstheologische Ansatz eine „relativistische Mentalität“ (Kongregation 2000, 5) fördere. Es ist also nach einem Ansatz zu suchen, der Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Religionen in rea-

listischer Weise darstellt. Manchmal bedarf es dazu gar nicht großer neuer theologischer Forschungen, sondern es genügt der Rückgriff auf vertraute theologische Ansätze. Kurioserweise ist der deutsch-amerikanische Theologe Paul Tillich ebenso wie Karl Barth im Jahre 1886 geboren worden - und hat in der religiös und weltanschaulich pluralen Welt der Vereinigten Staaten seinen theologischen Ansatz doch gänzlich anders weiterentwickelt, sodass er die abgrenzen dogmatischen Sackgassen vermeidet, wie sie bis in die 1960er und 1970er Jahre die deutschsprachige Theologie bestimmt haben (zum folgenden vgl. Siedler 1999).

So lesen sich seine bereits in den sechziger Jahren formulierten Voraussetzungen eines interreligiösen Dialoges wie in unserer Zeit geschrieben: dass beide Partner die Religion des anderen als auf Offenbarungserfahrung beruhend gelten lassen, dass beide Partner ihren Standpunkt mit Überzeugung vertreten können, von einer gemeinsamen Basis aus diskutieren und dass beide Partner gegenseitiger Kritik zugänglich sind (Tillich, GW V 81). Manches klingt banal, ist aber heute noch nicht in der theologischen Praxis eingelöst. Für Tillichs eigene interreligiösen Erfahrungen sind nicht nur jene privaten Kontakte bedeutsam gewesen, sondern neben seiner Japanreise 1960 vor allem die gemeinsamen theologisch-religionswissenschaftlichen Seminare, die Tillich in seinen letzten Lebensjahren in Chicago gemeinsam mit dem Religionswissenschaftler Mircea Eliade gehalten hat. In ihnen sind ihm die Strukturanalogien zwischen den Religionen immer deutlicher geworden. Jede Religion beruhe auf einem sakramentalen Grund ursprünglicher Erfahrung von Offenbarung und entwickle sowohl ethische als auch mystische Elemente: Elemente, die auf Lebensgestaltung angesichts der Unterschiedenheit des Menschen von Gott und Elemente, die wie in der christlichen Mystik oder im Sufismus auf eine Einheit des Menschen mit Gott zielen. Die von Tillich entwickelte Strukturtypologie der Religionen umfasst neben diesen sakramentalen, mystischen und ethischen bzw. prophetischen Elementen noch das protestantische Prinzip (vgl. Siedler 1999, 125-64). Eine solche - bei Tillich noch weiter verfeinerte - Strukturanalogie lässt deutlich werden, dass Religion mehr ist als ein kleinster gemeinsamer Weltethos-Nenner, sondern auch die Transzendierung des eigenen Selbst auf Gott hin mit einschließt. Diese Religionstypologie beschreibt die Strukturanalogie zwischen den Religionen, benennt vergleichbares auf der Ebene der Strukturen, lässt aber auch den Raum, um Unterschiede und Differenzen im Sinne unterschiedlicher Ausprägungen gelten zu lassen, ohne sie vereinheitlichen zu müssen. Darin besteht die Stärke dieses strukturhermeneutischen Ansatzes. Tillich will nicht einen synkretistischen Einheitsglauben formulieren, sondern nur den hermeneutischen Rahmen skizzieren, innerhalb dessen sich interreligiöse Begegnungen ereignen können.

Der Gewinn des interreligiösen Dialoges besteht nicht nur in der Erweiterung des kognitiven Wissens für die am Dialog Beteiligten, sondern im Wachsen der Selbstbewusstheit der Religionen selbst. Ausgehend von seinem pneumatologischen Ansatz beschreibt er die Verwirklichung 'der Re-

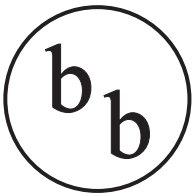
ligion des konkreten Geistes' als dem *telos* der Religionsgeschichte. Anknüpfend an Troeltschs evolutionistische Auffassung der Religionsgeschichte ist diese für Tillich ein Kampf für die 'Religion des konkreten Geistes', die sich in verschiedenen *kairoi* in der Religionsgeschichte manifestiere. Christlicherseits seien diese Manifestationen vom Kreuzesereignis her zu beurteilen - andere Religionen hätten andere Kriterien. Die 'Religion des konkreten Geistes' ereigne sich dort, wo die Religionsgeschichte ihr inneres Ziel, d.h. ihre vollkommene theonome Ausprägung erreiche. Tillich versteht darunter jenen Zustand, in dem sämtliche autonomen, in der Kultur wirkenden Kräfte auf den letzten Sinn verweisen. Dies kann aus christlicher Perspektive nur fragmentarisch und unvollkommen geschehen. Die Verwirklichung der 'Religion des konkreten Geistes' ist als ein dynamischer Prozess vorzustellen, der aus den produktiven Spannungen zwischen den einzelnen Strukturelementen der Religionen resultiert. Daraus ergibt sich die Möglichkeit einer Entwicklung zu einem neuen, mit transzendtem Gehalt erfüllten Kultur- und Gesellschaftsleben (vgl. Siedler 1999, 204-7).

Ob man nun Tillichs weitreichenden und optimistischen Zukunftsperspektiven einer 'Religion des konkreten Geistes' teilt oder ihnen skeptisch gegenübersteht, hilfreich sind sie, weil sie interreligiöse Begegnungen als einen dynamischen Prozess begreifen, der zu einer vertieften Selbstbewusstheit führt - und weil so verstanden interreligiöse Begegnungen als ein geistgeleiteter Prozess ein genuin christliches Anliegen werden. Deshalb ist es systematisch-theologisch begründet und christlich geboten, sich interreligiösen Begegnungen auszusetzen und dort seine eigene religiöse Identität nicht nur zu profilieren, sondern auch zu riskieren.

Literatur

- AKf / VELKD* (Hg.): Religionen, Religiosität und christlicher Glaube. Eine Studie, hrsg. im Auftrag des Vorstandes der Arnoldshainer Konferenz (AKf) und der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) von der Geschäftsstelle der Arnoldshainer Konferenz und dem Lutherischen Kirchenamt (Hannover), Gütersloh 21991.
- Arens, Edmund*: Die Vielfalt der Religionen als Herausforderung der Theologie, in: Stimmen der Zeit 118 (1993) 849-857.
- Augustin, George*: Gott eint - trennt Christus? Die Einmaligkeit und Universalität Jesu Christi als Grundlage einer christlichen Theologie der Religionen ausgehend vom Ansatz Wolfhart Pannenburgs, Paderborn 1993.
- Barth, Karl*: Kirchliche Dogmatik I/2, Zürich 1947 (21939). *Ders.*: Kirchliche Dogmatik, Band IV, Tbd. 3.1, Zürich 1959.
- Bernhardt, Reinhold*: Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 1990.
- Brück, Michael von*: Möglichkeiten und Grenzen einer Theologie der Religionen, Berlin/DDR 1979.

- Brunner, Emil*: Der neue Barth. Bemerkungen zu Karl Barths Lehre vom Menschen, in: ZThK 48 (1951) 89-100.
- Dörmann, Johannes*: Die eine Wahrheit und die vielen Religionen. Assisi: Anfang einer neuen Zeit, Abensberg 1988.
- Dunne, John S.*: Way of All the Earth, o.O., o.J., S. IX; zit.n. Knitter, Ein Gott, 168.
- Harrison, Peter*: Karl Barth and the Nonchristian Religions, in: JES 23 (1986) 207-224.
- Hick, John*: God has Many Names. Britain's New Religious Pluralism, London 1980a.
- Ders.*: Gott und seine vielen Namen, Altenberge 1985.
- Ders.*: Religiöser Pluralismus und Absolutheitsansprüche; in: *Kirste, Reinhard* (Hg.), Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Balve 1994a, 128-149.
- Ders.*: Towards a Philosophy of Religious Pluralism, in: NZSTh 22 (1980b) 131-149.
- Ders.*: Wahrheit und Erlösung im Christentum und in anderen Religionen, in: *Kirste, Reinhard, Paul Schwarzenau und Udo Tworuschka* (Hgg.), Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Balve 1994b, RIG 3, 113-127.
- Kessler, Hans* (Hg.): Ökologisches Weltethos im Dialog der Kulturen und Religionen, Darmstadt 1996.
- Khodre, Georges*: Das Christentum in einer pluralistischen Welt - das Werk des Heiligen Geistes, in: *Krüger, Hanfried* (Hg.), Addis Abeba 1971. Vorträge bei der Tagung des Zentralausschusses des Ökumenischen Rates der Kirchen, Stuttgart 1971, S. 34-44.
- Knitter, Paul F.*: Ein Gott - viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988.
- Ders.*: Horizonte der Befreiung. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Theologie der Religionen, hrsg. v. Bernd Jaspert, Paderborn 1997, 31-38.
- Ders.*: Ein neues Pfingstfest? Eine pneumatologische Theologie der Religionen (1991), in: Knitter 1997, 274-286.
- Ders.*: No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions, Maryknoll/USA 1985.
- Ders.*: Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen, in: Knitter 1997, 156-166 (ursprünglich: EvTh 49 (1989) 505-516).
- Ders.*: Theozentrische Christologie (1983); in: Knitter 1997, 136-155.
- Ders.*: Die Weltreligionen und die Endgültigkeit Christi. Eine Kritik von Hans Küngs 'Christ sein' (1978); in: Knitter 1997, 108-121.
- Kongregation für die Glaubenslehre*: Erklärung Dominus Iesus. Über die Einzigkeit und die Heilsuniversalität Jesu Christi und der Kirche, Verlautbarungen d. Apost. Stuhls 148, Bonn 2000.
- Küng, Hans und Karl-Josef Kuschel* (Hg.): Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligion, München 1993.
- Nicolaisen, Carsten*: Art. Barmen, in: 'RGG I 1111-1115.
- Nikolaus von Kues*: De pace fidei (1453); in: Philosophisch-theologische Schriften Bd. III.
- Niles, Daniel Thambyraja*: Karl Barth - A Personal Memory, in: SEAJT 11 (1969) 10f.
- Nipkow, Karl Ernst*: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- Oelmüller, Willi* (Hg.): Wiederkehr der Religion?, Paderborn/München/Wien/Zürich 1984.
- Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog / Kongregation für die Evangelisierung der Völker*: Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi, Verlautbarungen d. Apost. Stuhls 102, Bonn 1991.
- Rahner, Karl und Herbert Vorgrimler* (Hg.): Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg i.Br./Basel/Wien ¹1966 ²1989.
- Ratzinger, Joseph*: Zur Lage von Glaube und Theologie heute, in: Communio 25 (1996) 359-372.
- Rendtorff, Trutz*: Religion in der Postmoderne - Theologie nach der Aufklärung; in: *Ders.*, Theologie in der Moderne, Gütersloh 1991, 309-322.
- Schmidt-Leukel, Perry*: Das Pluralistische Modell in der Theologie der Religionen, in: ThRv 89 (1993) 353-70.
- Ders.*: Religiöse Vielfalt als theologisches Problem. Optionen und Chancen der pluralistischen Religions-theologie John Hicks, in: *Schwager, Raymund* (Hg.), Christus allein? Der Streit um die pluralistische Religionstheologie, Freiburg i.Br./Basel/Wien 1996, 11-49.
- Ders.*: Theologie der Religionen. Probleme, Optionen, Argumente, Neuried 1997.
- Schulz, Michael*: Anfragen an die Pluralistische Religions-theologie: Einer ist Gott, nur Einer auch Mittler, in: MThZ 51,2000,125-150.
- Siedler, Dirk Chr.*: Paul Tillichs Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Eine Untersuchung seines religionsphilosophischen, religionswissenschaftlichen und theologischen Beitrages, Münster 1999.
- Tillich, Paul*: Das Christentum und die Begegnung der Weltreligionen; in: Gesammelte Werke V 51-100.
- Wagner, Falk*: Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh ²1991.
- Waldenfels, Hans* (Hg.): Das Friedensgebet von Assisi, Freiburg i. Br. 1987.
- Dirk Chr. Siedler*, Dr. phil., seit 1999 Geschäftsführer der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg, Veröffentlichungen in Systematischer Theologie (Paul Tillich) und Religionspädagogik (interreligiöses Lernen und Theologie des Kindes). *Anschrift*: Gerhard-Mercator-Universität Duisburg, FB 1, Ev. Theologie / AiL, 47057 Duisburg.



**u-baustein: sprüchelanguage - mit wolfgang zu irren
ist besser als allein recht zu haben -**



wolfgang pschichholz

Wenn Umwege die Ortskenntnis erhöhen, so könnten die Überlegungen zum - nicht nur - unterrichtlichen Einsatz der bekannten Methode *Photolang (!)age*¹ ein hilfreiches Anregungspotential für die Erprobung der Methode Sprüchelanguage bieten.

Wenn Fotos helfen können

„...eigene Erfahrungen einzuordnen, vielleicht sogar zur Sprache zu bringen.

Egal, welches Thema aus welchem Fach auch immer zur Diskussion steht, die Vielfalt von Fotos erlaubt Assoziationen und hilft, sich des eigenen Wissenstandes bewusst zu werden. Kommunikation kann hier verschiedene Wege gehen...“²,

so eröffnen Sprüche (Sprichworte, Zitate, Wendungen, Phrasen, Gemeinplätze, Redensarten, Schlagworte, ...) - häufig in bildhafter Sprache - sicherlich ähnliche Lernchancen:

- Kommunikation zwischen Rezipienten und Spruch wird ermöglicht;
- Mehrere Rezipienten können über den gleichen Spruch kommunizieren; dabei relativieren sich eventuell unterschiedliche Deutungen, unzutreffende Deutungen können verhindert werden.
- Sprüche können zu Sprechansätzen werden, provozieren, mit eigenem Gefühlsgehalt angefüllt werden, der zu sprachlichem Ausdruck drängt.
- Im Unterschied zur Arbeit an / mit Bildern und Fotos erfordert und fördert die Auseinandersetzung mit Sprüchen häufig ein differenzierteres Sprachvermögen.

Zur Auswahl der Sprüche

Der Aufforderungscharakter von Sprüchen im Sinne der o. g. Lernchancen ist besonders stark, wenn Abweichungen von eigenen Erfahrungen, Erwartungen, Vorstellungen erzeugt werden. So können Anregungen vermittelt werden, Bekanntes und Vertrautes aus anderer Perspektive zu betrachten, zu problematisieren, mit neuen Gedanken zu verbinden.

Unter diesen Gesichtspunkten erscheint eine literarische Klassifizierung von Sprüchen nach-rangig.

Vor allem biblische Sprüche, Sprichworte, aktuelle Redensarten und Schlagworte können den Stoff für die Entwicklung einer Sprüchelanguage bieten.

Sprichworte können von Generation zu Generation wiederverwendbare lebende Erfahrungen und Werthaltungen überliefern, die Denkweisen eines Volkes oder einer Entstehungsperiode verdeutlichen. Dabei können sie jedoch provozierend abweichen von gegenwärtigen Erfahrungen Jugendlicher (z. B. *Eigener Herd ist Goldes wert. Schuster bleib bei deinem Leisten*).

Phrasen, Gemeinplätze, Redensarten sind häufig durch den alltäglichen Gebrauch vertraute und erstarrte Sprachwendungen, sie sind meistens nichtssagend, inhaltsleer. Doch gerade sie eignen sich für sprachliche Veränderungen, Umdeutungen, Ironisierungen, die vielleicht anregen bisher Bekanntes neu zu betrachten.

(z. B. *Gegensätze ... ziehen sich an* wird umgedeutet zu *Gegensätze kommen vom Reden; Alles zu seiner Zeit ... Alles zu meiner Zeit*)

Im politischen und kulturellen Leben werden häufig Redewendungen ge- und verbraucht, die in prägnanter Form einen Gedankengang, häufig eine subjektiv-emotionale Beurteilung eines Problems enthalten z. B. *Wir sind nach allen Seiten offen*. Solche Schlagworte wollen bestimmte Vorstellungen treffen, ohne ein Bemühen auszulösen, die oft komplexe Materie zu durchdringen. Dieser Aufforderung zur Gedankenlosigkeit könnte z. B. die Umdeutung entgegengesetzt werden: *Wer nach allen Seiten hin offen ist, ist nicht ganz dicht*.

Sprüche - Darbietungsmöglichkeiten

Die jeweiligen Intentionen der Lehrkraft bestimmen die Darbietung des Sprüchengebotes:

- alle Sprüche themenübergreifend auf einem Plakat
- Sprüche auf Einzelkarten themenübergreifend oder thematisch sortiert
- ausgewählte Sprüche nacheinander zur Auswahl präsentieren
- ...

Beispiele für thematische Sortierungen der Sprüche:

- Aggressionen/Konflikte:
 - √ Streite in Frieden
 - √ Gegner heben sich auf
 - √ Was sich reibt, will was abhaben
 - √ Auch du hast Probleme, wenn du nur willst
 - √ Liebe deine Feinde
 - √ Neben dir ist jeder nett
- Kommunikation:
 - √ Du sollst dich ab und zu neigen
 - √ Gegensätze kommen vom Reden
- Sinn des Lebens:
 - √ Kein Traum, kein Leben
 - √ Der Weg zum Meer ist das Meer
 - √ Frei ist, wer nicht muss, was er kann
 - √ Nähe macht groß

- Glück:
 - √ Jeder Tag ist neu
 - √ Immer ist alles am Horizont
 - √ Glück muss man können
- Eigentum:
 - √ Macht uns das Haus zur Schnecke
 - √ Eigener Herd ist Goldes wert
 - √ Unternehmer haben Laster
- Angst: ...
- Hoffnung: ...
- Partnerschaft: ...
- ...

Sprüchelanguage - Methodische Möglichkeiten

1. neue Gruppe - sich kennen lernen
 - doppelt so viele Sprüche (aus unterschiedlichen Themenbereichen) auf Einzelkarten auslegen
 - Teilnehmende sollen einen Spruch auswählen, mit dem sie sich identifizieren können
 - Teilnehmende stellen sich im Sitzkreis mit ihrem Spruch vor z. B. Ich bin ...
Ich habe den Spruch ... (vorlesen) gewählt, weil ...
 - zur Förderung der gegenseitigen Aufmerksamkeit sollte verabredet werden, dass derjenige Teilnehmende sich ohne Aufforderung direkt an die Vorstellung seines Vorredners anschließt, wenn sein Beitrag „dazu passt“.
2. Einstieg in ein Thema
 - Lehrkraft nennt Thema, z. B. Freundschaft
 - SchülerInnen wählen einzeln einen Spruch aus, der nach ihrer Meinung zum Thema „passt“
 - Fortsetzung wie 1.
 - Diskussion der Einzelbeiträge in der Gruppe
 - Wandzeitung: Gruppierung ausgewählter Sprüche nach Schwerpunkten
 - Formulierung von Fragestellungen für die Weiterarbeit am Thema

3. Feed-back - Abschluss einer Veranstaltung, Unterrichtsstunde, -einheit
 - Aufgabe: Sucht euch einen Spruch aus, der am besten zu unserem Thema, Stunde, Veranstaltung „passt“!
 - Fortsetzung wie 1.
4. Erarbeitung eines Textes

Lernende können über die Sprüchelanguage individuelle Zugänge zu einem Text entwickeln und eigene Perspektiven für die Weiterarbeit aufzeigen

 - Lehrkraft trägt Text vor
 - Sprüche werden ausgelegt; Schüler wählen einen Spruch, der nach ihrer Meinung „am besten zum Text passt“ - insgesamt sollten Sprüche in doppelter Anzahl der SchülerInnen ausgelegt werden.
 - Sitzkreis:

SchülerInnen stellen ihre Sprüche einzeln vor z. B. Ich habe den Spruch ... (vorlesen) gewählt, weil ...

Im Text ist auch ...

Lehrkraft protokolliert ggf. Schülerbeiträge und ordnet nach thematischen Aspekten vor
 - Gelenktes Unterrichtsgespräch: Sprüche, Einzelaussagen nach thematischen Aspekten ordnen (Wandzeitung)
 - Weiterarbeit
 - a) am Text

Schüleraussagen, -fragestellungen, -behauptungen, -urteile ...werden am Text be-/ widerlegt, ggf. verändert, variiert

und/oder
 - b) Text wird als Ausgangsbasis für die Entwicklung eigener Themen genutzt.

Schülerbeiträge nach thematischen Gesichtspunkten gruppieren, Fragestellungen für die Weiterarbeit entwickeln.

Die genannten methodischen Möglichkeiten sowie das folgende Sprüchengebot wollen lediglich Anregungen vermitteln, kreativ eigene Umsetzungsmöglichkeiten und Sprüchensammlungen zu entwickeln.

Anmerkungen

- 1 M. Künne, M. Kwiran, Impulse I-IV, ARP&M, Wolfenbüttel o. J.
- 2 Impulse 1 (Begleitheft Seite 1)

M 1*

Wer einen anderen zurechtweist, erntet am Ende mehr Dankbarkeit als der Schmeichler.
(Sprüche 28, 23)

Wenn du den Pfeil der Wahrheit abschießt, dann tauche zuvor seine Spitze in Honig.

Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Ich weiß nur, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll.

*Ich hätte gerne eine eigene Meinung.
Aber mir fallen nur fremde ein.
Und die will ich nicht.*

* Kursiv gedruckte Sprüche entnommen aus ... den Jahreskalendern 1998/2000/2001, Peter-T. Schulz; Schild-BürgerStreiche vom Ollen Hansen, Dumont-Verlag, Mühlheim/Ruhr

*Die Größe gibt der
Mensch sich selbst. Nur die Länge
kommt von Gott*

*Kunst ist unbezahlbar
Liebe ist umsonst*

*Keiner legt ein Ei
der Form zuliebe*

*Schlechte Laune
ist ein Denkfehler*

*Kein Traum,
kein Leben!*

*Wer unter sich ist,
hat schwer zu tragen*

*Unternehmer
haben Laster*

*Klugheit verwaltet.
Nur Dummheit führt zu was.*

Leicht ist schwer

*Wer auf einem steht,
hat einen unter sich.*

*Was fehlt Dir?
Weg damit!*

Glück muss man können!

*Wege sind,
wo man durchkommt.*

*Ein bißchen mehr als alle
anderen - das reicht mir schon!*

*Immer ist alles
am Horizont.*

Jeder Tag ist neu.

*Ich will meine
Fehler wiederhaben!*

Liebe deine Feinde

*Macht uns das Haus
zur Schnecke?*

*Was du nicht willst,
was man dir tu, das füg' auch
keinem Anderen zu.*

*Wer andere besucht,
soll seine Augen öffnen,
nicht seinen Mund.*

*Irgendwann hab
ich auch mal Glück. –
Vielleicht auch schon
früher.*

*Es gibt immer
ein paar drüber!*

*Der Weg zum Meer –
ist das Meer*

*Mach's gut,
nicht sehr gut*

*Zwei kommen
überall dran.*

*Ideal ist,
was es nicht gibt.*

*Man gewöhnt
sich an alles.
Nur nicht immer.*

*Was wir brauchen
ist eine Geheimsprache.*

*Frei ist, wer nicht muss,
was er kann*

*Du sollst keinen
Freund langweilen*

*Was sich reibt,
will was abhaben*

*Anders sein heißt
nicht so werden.*

*Man kann sich nur
nehmen was da ist.*

*Du sollst
dich durchpausen*

Nähe macht groß

Umwege erhöhen
die Ortskenntnis

*Ich fress dich. Du frisst mich.
Das frisst uns.*

Wer nur den Hammer
kennt, sieht in jedem Problem
einen Nagel.

*Du sollst mehr
lachen als achen!*

*Du sollst mit der
Nase gucken!*

*Du sollst dich ab-
und zu neigen. Du sollst
das Runde begreifen!*

*Mach mit mir,
was ich will!*

*Meine Kunst ist deine Kunst.
Unsere Kunst ist keine Kunst.*

Bescheidenheit verhindert
mutig zu sein

*Du sollst selbst
herrlich sein!*

*Du sollst besser sein
als schneller!*

Du sollst wie keiner sein!

*Du sollst
das Spitze verstehen!*

*Du sollst
keinen Stil haben!*

*Auch Du hast Probleme!
Wenn Du nur willst.*

*Neben Dir ist
jeder nett.*

*Streite in
Frieden*

Dummheit ist tödlich,
aber die Dummen
sterben nicht aus.

Liebe deinen Nächsten
wie dich selbst

*Ich habe mir einen Tresor
gekauft. Jetzt bin ich pleite.*

Du hast mir nichts
versprochen. Du hast dein
Versprechen gehalten.

*Du sollst dich
nicht kriechen lassen!*

*Du sollst dich
jeden Tagerschöpfen!*

Hast Du Feuer?

*Quält euch nicht,
ich mach das schon!*

*Gegensätze kommen
vom Reden*

*"Alles dreht sich um mich",
sagte der Kreisel*

*Alles
zu meiner Zeit*

Träume nicht dein Leben,
lebe deine Träume

*Befeindet
oder
verfreundet?*

Gegner heben sich auf.

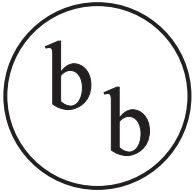
Fühl mich wie zuhause!

Ich kenne dich so gut,
dass mir die Worte fehlen

*Ich ärger dich solange,
bis ich dich trösten kann.*

Wer wird seinen
Kindern Steine geben, wenn
sie um Brot bitten.

Erziehung ist Beispiel und Liebe,
sonst nichts (Friedrich Fröbel)



u-impuls:

**her mit dem religionsunterricht!
einen fröhlichen religionslehrer hat gott lieb.
2 kor 9,7 (handschriftenvariante)**

manfred gerken

Entschuldigung, ich unterrichte gern Religion. Zugegeben, das war nicht immer so. Schon als Referendar 1972/73 hatte ich einige heftige Anfälle von Verunsicherung. Der Sohn des Landesbischofs meldete sich in der 11 vom Religionsunterricht ab. Da waren's nur noch sechs. Die beschlossene Oberstufenreform blieb auch nicht ohne Risiken und Nebenwirkungen (z.B. eine Attacke auf mein 2. Fach = Französisch). Die zentrale Assessorenverteilung in Hannover beseitigte den Rest meines Glaubens an das direkte Eingreifen Gottes in die Geschichte: So unbarmherzig wie die Irdischen kann der himmlische Vater einen 68er-Sympathisanten nicht verurteilen, dass er ihn mit Versetzung auf Bewährung in Delmenhorst bestraft! Meine damals junge Frau hat bitterlich geweint. Natürlich habe ich sie getröstet „Schnuckilein, die Liebe ist doch an jedem Ort auf Gottes Erde schön ...“ - Geschämt habe ich mich nur vor meiner Tochter: Kaum in Göttingen geboren - und schon ab ins Oldenburgische! Ich murre deswegen noch heute gelegentlich, aber wenn wir schon keine bleibende Stadt haben, nördlich von Tübingen und Göttingen, östlich von Oldenburg unstedet und flüchtig leben müssen: Ganderkesee ist wirklich schön, zumindest die Orgel!

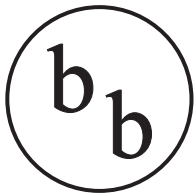
Damit habe ich den Zeitensprung geschafft. In diesem Halbjahr gebe ich 20 Stunden Religion von 7. bis 13. (195 Lernende) plus 5 Stunden Französisch in 7. (29).

Und Reli ist eigentlich doch ganz o.k.: Geschichten, die so richtig alt sind, noch älter als der Lehrer. Videos mit Kurz- und vor allem Spielfilmen, die die häuslichen Bezugspersonen nicht kennen. „Medien“, die zum Selberdenken und Zweifeln einladen und also auch zum Widersprechen reizen. Keine Probleinstellungen, bei denen das Haltbarkeitsdatum abgelaufen ist. Viele Fragen, wenige Antworten. Mehr Fun als im Kuhstall. Denn: Der Religionsunterricht ist um des Lernenden willen gemacht...

Philosophie, ja bitte! Aber WuN, LER, Wischiwaschi-Religionskunde etc. als Weltanschauungsunterricht? - Schaut euch doch die Welt an, da lernt man eher das Fürchten! Dann doch lieber die schlichte Frage meiner frommen Kindheit und meiner protestantischen Jugend beim witzigen und kritischen Pastor Dierken in Eversten: „Was würde Jesus dazu sagen?“ - Der fröhliche und streitfreudige Lehrer, der Freund von Zöllnern und Sündern (männliche Sprachgewohnheit!), der Fresser und Weinsäufer, der Kinder-, Frauen- und Fremdenfreundliche...

Mir ist nur noch ein einziger Text heilig: Der verlorene Sohn oder die Ungerechtigkeit der Liebe. Den versuche ich zu lesen und zu leben. Den Rest überlasse ich dem Erzähler und dem Vater.

Reli... find' ich gut.



**fachbeitrag: nur noch die spur der spur?
vom schwierigen verhältnis des modernen
denkens zur theologischen tradition.¹**

claus-artur scheier



Seinen Aufsatz „Die Spur des Anderen“ von 1963 schließt E. Lévinas mit den Worten:

Der Gott, der vorbeigegangen ist, ist nicht das Urbild, von dem das Antlitz das Abbild wäre. Nach dem Bilde Gottes sein heißt nicht, Ikone Gottes sein, sondern sich in seiner Spur befinden. Der geoffenbarte Gott unserer jüdisch-christlichen Spiritualität bewahrt die ganze Unendlichkeit seiner Abwesenheit, die in der personalen Ordnung selbst ist. Er zeigt sich nur durch seine Spur, wie in Kapitel 33 des Exodus. Ihm entgegengehen heißt nicht, dieser Spur, die kein Zeichen ist, zu folgen, sondern den Andern entgegenzugehen, die sich in der Spur halten.²

Dieser Schluss mag für eine religiöse Lektüre, folge sie einer interpretatio judaica oder christiana, befriedigend sein - dass sie einer philosophischen Lektüre Fragen aufgibt, lässt von Anfang an das Denken von Jacques Derrida sehen, das sich produktiv wie kein anderes bisher mit Lévinas' durchgreifender Verwandlung der Philosophie in eine religiöse Ethik auseinandergesetzt hat. Scheint es doch, dass auch Lévinas nicht zuerst eine neue Erfahrung Gottes bzw. der Abwesenheit Gottes, oder eben genauer: der Spur Gottes gemacht habe, die er nachträglich zur Sprache zu bringen suchte, sondern dass solche Erfahrungen überhaupt Konstellationen in einem geschichtlichen Sprachraum sind, der sich vorher aufgetan haben muss. Die existenzielle Erfahrung an sich ist stumm - was sie war, und dass sie überhaupt zu einer Erfahrung wurde, ergibt sich erst in ihrer Formulierung (die freilich keine primär-sprachliche sein muss, wie die Künste dartun).

Der Gedanke also der Spur, den Lévinas formuliert, legt sich nahe im philosophisch-religiösen Sprachspiel (das Wort im Sinn Wittgensteins verstanden) der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nach Existenzialismus und Strukturalismus. Derrida hat darum den Gedanken der Spur in diesem Sprachraum aufgesucht, der sich ihm näher - aus einem Motiv, auf das noch zu kommen sein wird - als Schrift-raum darstellte. In einem Interview von 1968 hat er sich darüber folgendermaßen erklärt:

Es handelt sich darum, einen neuen Begriff der Schrift zu erzeugen. Man kann ihn *gramma* oder *différance* nennen. Das Spiel der Differenzen setzt ja Synthesen und Verweisungen voraus, die verbieten, dass in irgendeinem Augenblick, in irgendeinem Sinn, ein einfaches Element an ihm selbst *anwesend* sei und nur auf sich selbst verwiese. Kein Element, sei es in der Ordnung des gesprochenen oder des geschriebenen Diskurses, kann als Zeichen funktionieren ohne auf ein anderes Element zu verweisen, das seinerseits nicht einfach anwesend ist. Diese Verkettung macht, dass jedes 'Element' - Phonem oder Graphem - sich konstituiert ausgehend von der in ihm vorhandenen Spur der andern Elemente der Kette oder des Systems. Diese Verkettung, dies Gewebe, ist der *Text*, der sich nur in der Transformation eines andern Textes erzeugt. Nichts, weder in den Elementen noch im System, ist irgendwo oder irgendwann einfach anwesend oder abwesend. Es gibt durch und durch nur Differenzen und Spuren von Spuren.³

Das gibt zwar zu verstehen, warum die Spur bei Lévinas nicht ihr folgen sondern den Andern entgegengehen heißt, es macht aber auch fraglich, warum diese immer nur zu Andern und Andern weisende Spur die Spur *Gottes* ist - wollen wir nicht einfach annehmen, dass immer schon vorausgesetzt sei, dass den Andern Entgegengehen sei der Hingang zu Gott. Aber Lévinas hat noch etwas mehr gesagt, nämlich dass Gott sich durch die Spur *zeige*, die eben darum *seine* Spur ist. Wie ist dies Sich-Zeigen zu denken? Wie ist es, näher, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu denken?

Auch angesichts dieser Frage können wir noch einen Schritt mit Derrida gehen, der sie an ein Denken zurückbindet, das auf andere Weise nicht weniger für Lévinas zur Vorgabe geworden war, nämlich an das Denken Heideggers. Im Vortrag „Die *différance*“ von 1968, einem philosophischen Schlüsseltext der letzten Jahrzehnte, knüpft Derrida seinen Gedanken der Spur eigens an den der Seinsvergessenheit, wie Heidegger ihn 1946 in „Der Spruch des Anaximander“ so gewendet hat:

[...] die Geschichte des Seins beginnt mit der Seinsvergessenheit, damit, dass das Sein mit seinem Wesen, mit dem Unterschied zum Seienden, an sich hält. Der Unterschied entfällt. Er bleibt vergessen. Erst das Unterschiedene, das Anwesende und das Anwesen, entbirgt sich, aber nicht *als* das Unterschiedene. Vielmehr wird auch die frühe Spur des Unterschiedes dadurch ausgelöscht, dass das Anwesen wie ein Anwesendes erscheint und seine Herkunft in einem höchsten Anwesenden findet. / [...] Der Unterschied des Seins zum Seienden kann jedoch nur dann als ein vergessener in eine Erfahrung kommen, wenn er sich schon mit dem Anwesen des Anwesenden enthüllt und so eine Spur geprägt hat, die in der Sprache, zu der das Sein kommt, gewahrt bleibt.“⁴

Im *différance*-Vortrag sagt Derrida dazu:

Die Auslöschung der frühen Spur der Differenz ist also 'das Selbe' wie deren Spur werden im metaphysischen Text. Dieser muss die Marke dessen bewahrt haben, was er verloren oder zurückgehalten, auf die Seite gesetzt hat. [...] das Anwesende wird das Zeichen des Zeichens, die Spur der Spur. Es ist nicht länger dasjenige, worauf alles Verweisen in letzter Instanz verweist. Es wird eine Funktion in einer Struktur allgemeinen Verweizens. Es ist Spur und Spur der Auslöschung der Spur.⁵

Das Anwesende, und das heißt auch: das vormalig - für das ältere Denken - Anwesende, ist nur noch da als Zeichen des Zeichens, als Spur und Spur der Auslöschung der Spur. Womit Geschichte wesenlos geworden und wir selbst aus der Wirklichkeit und Möglichkeit einer Theologie herausgesetzt sind in das (nicht-theologisch-)ethische Zugehen auf die Andern, die sich uns ihrerseits, *als* Andere, immer entziehen. In diesem allgemeinen Entzug bleibt uns mit Lévinas, nur und allerdings, das *Gefühl*, uns in Gottes Spur zu befinden, und wenn wir hier nicht sehr achtsam sind - Lévinas selbst freilich und Derrida wird man den Vorwurf der Achtlosigkeit nicht machen können, also: wenn *wir* nicht sehr achtsam sind, wird

es uns ergehen wie jenen pietistischen Gemeindebrüdern und -schwestern, über die Hegel 1807 spottete:

Der Geist und die Substanz ihrer Verbindung ist also die gegenseitige Versicherung von ihrer Gewissenhaftigkeit, guten Absichten, das Erfreuen über diese wechselseitige Reinheit und das Laben an der Herrlichkeit des [...] Aussprechens, des Hegens und Pflagens solcher Vortrefflichkeit. - Insofern diß Gewissen sein *abstractes* Bewußtsein noch von seinem *Selbstbewußtsein* unterscheidet, hat es sein Leben nur *verborgen* in Gott [...].⁶

Jenes stets sich erneuernde Gefühl, das den Charakter nicht einer Anwesenheit - denn hier ist ja nichts anwesend -, sondern einer *Gegenwart* hat, jenes Gefühl, dass die Spur, die kein Zeichen ist, gleichwohl die Spur *Gottes* sei, entsprang für Lévinas offenbar aus der *Tradition*, näher aus derjenigen, in der er sich, obzwar Philosoph bleibend doch der Pariser Talmud-Schule eng verbunden, heimisch wusste. Dieser jüdischen Tradition steht Derrida wohl freundlich gegenüber, wahrt aber Abstand. Denn immer wieder meldet sich bei ihm das harte Bewusstsein zu Wort, allein zu gehen. Darin folgt er der Maxime Rimbauds: „Il faut être absolument moderne“.

In der Tat wird man sagen dürfen, dass Derrida der (gegenwärtig wenigstens) letzte bedeutende Vertreter der Moderne ist, der in der Gewissheit, die sogenannte Postmoderne sei nur eine ihrer Spielarten (und nicht die stärkste), diese gleichsam zur Ordnung gerufen und sie erneut - durchaus im Sinn von François Lyotards Definition, die Postmoderne sei nichts anderes als die entspringende Moderne⁷ - auf deren eigne Tradition verpflichtet hat, die paradoxerweise die des Abbrechens der Tradition, der permanenten Revolution, erstlich der Revolution der Denkungsart ist.

Dies lässt, nach soviel Einleitung, das eigentliche Thema des Vortrags, das schwierige Verhältnis des modernen Denkens zur theologischen Tradition ins Auge fassen. Denn wie, ist zu fragen, kommt es zu dieser merkwürdigen Permanenz der Revolutionierung alles Permanenten, ausgenommen der Revolutionierung selber? Dies war ja nicht immer so. Oder etwa doch?

Denn vom Beginn des europäischen Denkens an - in dem engeren Sinn, in dem wir mit dem Wort Denken die Termini Philosophie, Wissenschaft, Argumentation, Kritik usw. verbinden - ist dieses sich seiner Kraft, Neues, noch nicht Gedachtes hervorzubringen und so seiner Geschichtlichkeit bewusst gewesen. Und spätestens seit Descartes, der sich vorgesetzt hatte, „einmal im Leben von Grund auf alles umzustürzen“,⁸ hat das Denken der Neuzeit jenen „revolutionären“ Charakter, wie er sich exemplarisch in Kants „Kritik der reinen Vernunft“ bekundet und in deren zweiter Vorrede unter Berufung auf Kopernikus ausspricht. So scheint es sich nahezulegen, mit Husserl, Heidegger und eigentlich mit dem zeitgenössischen Bewusstsein insgesamt eine Kontinuität des neuzeitlichen = modernen Denkens überhaupt seit Descartes' grundstürzendem „ego cogito“ anzunehmen - nicht ganz ohne Pikanterie freilich, indem dann gerade diejenigen Denker, die am energischsten diese Kontinuität aufzubrechen suchen, sich ihr immerhin durch ihre revolutionäre Geste zuordnen.

Aber gegen diese *communis opinio* sind bei näherer Betrachtung der Geschichte des Denkens - nicht als eines abstrakten Konstrukts, sondern in ihrem Eingelassensein in die Geschichte im weiteren Sinn, die sich in jener Geschichte we-

niger „spiegelt“ als ihrer selbst auf bestimmte Weise bewusst wird -, Bedenken anzumelden. Denn wenn auch Husserl und mit ihm eine ganze Generation nachnietzschescher Denker gern wie Descartes von einem „unerschütterlichen Fundament“ (*fundamentum inconcussum*) sprachen, das die Philosophie als Wissenschaft zu tragen vermöchte, hat dies Fundament doch einen andern Status als das cartesische und weiter dasjenige, das noch bei Kant und seinen idealistischen Nachfolgern in Rede stand. Denn auch sie noch dachten - in einem geschichtlichen Augenblick, der ökonomisch als der Beginn der industriellen Revolution zu fassen ist - innerhalb des Horizonts der Metaphysik.

Mit dieser Behauptung freilich scheint sich die soeben aufgeworfene Frage nach der Kontinuität des europäischen Denkens und näher seines revolutionären Duktus nur in einer anderen sprachlichen Gestalt zu präsentieren. Namentlich Heidegger war es ja, der 1) die Geschichte des europäischen Denkens = der Seinsvergessenheit überhaupt als das Ereignis der *Metaphysik* interpretiert und 2) deren schrankenlose Herrschaft in der Gestalt der modernen Technik als die Signatur unserer geschichtlichen Gegenwart behauptet hatte. Lévinas und Derrida sind ihm insofern darin gefolgt, als auch sie die ihr Denken als abstoßend anwesende Metaphysik gerade nicht als eine vergangene, sondern als eine, als *die* gegenwärtig herrschende Denkfigur zu destruieren bzw. zu dekonstruieren suchen.

Es kommt also darauf an, zu zeigen, dass die von diesen Denkern gemeinte „Metaphysik“ gar kein substantiell-einheitliches Phänomen ist, sondern sich bei näherer Betrachtung in zwei Gestalten auseinanderlegt, die nicht ohne *Terminus medius* ineinander überführt werden können, nämlich

1. in die Metaphysik als eine geschichtlich vergangene oder, mit Heidegger, gewesene Denkgestalt des europäischen Denkens und
2. in deren Nachschein in der Moderne, der nicht durch die Metaphysik selbst, sondern beständig dadurch generiert wird, dass die Moderne nicht unmittelbar oder aus sich selbst heraus, sondern stets nur im Abstoß von ihrer geschichtlichen Herkunft zu sich zu kommen vermag, gleichwohl aber derart in sich verschlossen ist, dass sie diese Herkunft gar nicht vorfindet, sondern bewusstlos als ihren Gegensein retrojiziert.

In dem Augenblick aber, in dem die Moderne dies erkennt, ist sie auch in der Gestalt, in der sie geschichtlich angetreten war, zu Ende. Und jetzt, am Ende des 20. Jahrhunderts, ist wohl dieser Augenblick, indem ihr dies Ende, auch als „Postmoderne“, nicht anderswoher - aus alteingessener Moderne-Verdrossenheit -, sondern durch ihre eigene Konsequenz bereitet wird, so dass sie, wo sie sich recht versteht, es selbst will und durchführt nach einem Prinzip, das sie sich auch schon selber, freilich in anderer Absicht, gegeben hat, nämlich nach dem „Prinzip Hoffnung“ und so vielleicht „apokalyptisch“ in der ältesten griechischen Bedeutung des Wortes, sich nämlich den Schleier vom Gesicht nehmend.

Als was also denkt die Moderne - und zwar *grosso modo* von Feuerbach bis zu Derrida einschließlich - die „Metaphysik“? 1) als Onto-Theo-Logie, d. h. als systematische Ausfaltung des Satzes vom anwesenden Gott, die näher 2)

eine Gestalt ursprünglicher Verkehrung ist, welche das emphatisch moderne Denken - wiederum von Feuerbach bis zu Derrida einschließlich - ihrerseits zu verkehren bzw. sich aus ihr zu kehren hat, um in die Gegend der eigenen Unverkehrtheit oder Offenheit zu gelangen.

Was jedoch verkehrt die Onto-Theo-Logie oder genauer gesagt: als die Verkehrung wessen *ist* sie allererst Onto-Theo-Logie? Um hier geschichtlich sehr verwickelte und, weil uns sehr nahe, auch sehr schwer durchschaubare Verhältnisse so einfach wie möglich zu skizzieren, kann pars pro toto an die, allerdings auch exemplarische, Grund-Bestimmung der Metaphysik erinnert werden, wie Heidegger sie in "Der Spruch des Anaximander" formulierte und später präzisieren wird: Die Metaphysik oder Onto-Theo-Logie ist das Vergessen des Unterschieds von Anwesen ("Sein") und Anwesendem ("Seiendem") so, dass das Anwesen selber zum höchsten und allgemeinsten Anwesenden verkehrt wird. Und eben darin ist die Metaphysik Onto-Theo-Logie, dass dies höchste Anwesende (*on*) als Gott (*theos*) und Gott logisch als Grund (*archê, aitia, ratio*) gedacht wird.

Hieraus ergibt sich sogleich, welche Schwierigkeit eigentlich das moderne Denken in seinem Verhältnis zur theologischen Tradition hat: Theologie wäre ihrer unentrinnbaren Herkunft nach Onto-Theo-Logie und als solche die ursprüngliche Verkehrung von Allem, die als Wesen der Technik (Heidegger), Verblendungszusammenhang (Adorno), Hypostase (Lévinas), ökonomischer Zirkel (Derrida) usw. herrscht und der nur durch das Lernen der Gelassenheit, Einüben negativer Dialektik, Erinnerung in die Spur Gottes, die freilich nur die Spur des Verlöschens der Spur sein kann, zu entkommen wäre.

Nun ist nicht zu verkennen, dass sich weit diesseits der subtilen Argumentationen und komplexen Terminologien dieser Denker und ihrer Schulen bzw. Nachbarn allenthalben ein Grundgefühl des zeitgenössischen Bewusstseins zu Wort meldet, das gleichsam die Probe aufs Exempel macht. Wie sonst auch ist, nach dem Wort Hegels, eine Philosophie ihre Zeit in Gedanken gefasst, was umgekehrt heißt, dass eine Zeit ihre Philosophie als unmittelbares Dasein ist. Findet sich aber im Denken ein Punkt der Unruhe, der etwa die von Heidegger erhoffte Gelassenheit (noch) verhindern würde, dann dürfte auch das zeitgenössische Bewusstsein nicht zur Ruhe kommen und, durch alle Oberflächen-differenzen hindurch, zutiefst mit sich entzweit sein. Wo ist dieser Punkt?

Lévinas und Derrida sind selber auf ihn aufmerksam geworden, indem der eine bemerkt hat, dass das von ihm angemahnte "Jenseits des Seins" ("autrement qu'être") als *epekeina tês oysias* allerdings schon von Platon und Plotin angedacht worden sei, und der andre, dass im von ihm als Aporie diagnostizierten gegenwärtigen Stand der Moderne „das Umschließende und das Umschlossene regelmäßig ihre Stellen tauschen“,⁹ d. h. dass die von Heidegger konstituierte ursprüngliche Differenz von Anwesen und Anwesendem sich in ihrer Selbsterzeugung beständig auch selbst zum Verschwinden bringt.

Man wäre geneigt, diese befremdlichen Entdeckungen nur als Varianten und neue Bestätigungen des alten Gedankens der Spur zu nehmen, wäre diese nicht eben dadurch defi-

niert, dass sie nur Spur der Spur bzw. Spur des Verlöschens der Spur ist. In beiden Entdeckungen zeigt sich aber bei näherem Zusehen durchaus etwas mehr als dergleichen Spur, nämlich eine *Spur von Einem*. Denn 1) gelangt das moderne Denken hier in die Nachbarschaft einer Gegend der Metaphysik, in der das für sie konstitutiv sein sollende Verkehren von Anwesen = Sein und Anwesendem = Seiendem gar nicht mehr statt hat; und 2) erweist dieser der "metaphysischen" Seinsvergessenheit abgerungene Unterschied sich an ihm selbst als sich *in der Moderne* so erzeugender wie verschwindener.

Wenn wir davon ausgehen, dass die hier mit den exemplarischen Namen Platon und Plotin in Rede stehende Metaphysik ein geschichtlich geschlossenes - wohl, wie eben diese Namen ebenfalls anzeigen, in sich selbst offenes - Ganzes ist,¹⁰ dass es hier also ganz und gar keine, nunmehr etwa nur positiv anzueignende Kontinuität von Metaphysik und Moderne gibt, wenn wir also unbeirrt am Unterschied von Metaphysik und Moderne festhalten wollen, dann legt es sich zwanglos nahe, diesen Unterschied im *Dritten* (von Sein und Seiendem) aufzusuchen, das hier sowohl für die Metaphysik wie für die Moderne zur Sprache gebracht wird. Der Unterschied beider besteht danach jetzt darin, dass das Dritte der Moderne, wie die Termini Spur, Verlöschten, Tausch der Stellen von Umschließendem und Umschlossenen usw. anzeigen, der Ort eines *Sich-Entziehens* (nämlich des Unterschieds von Anwesen und Anwesendem) ist, das Dritte der Metaphysik hingegen der Ort eines *Sich-Zeigens* (nämlich des Unterschieds von Sein und Seiendem) war, das ins Griechische übersetzt *idea* heißt.

Die Metaphysik, sagt die Moderne, sei Theologie gewesen, die Theologie Onto-Theo-Logik: der Gott - ob nun als Seiendes, Sein oder gar Jenseits des Seins - wird von ihr gedacht als *Grund* des Seienden. Und darin nun zeigt sich der soeben als *theo*-logischer und als *onto*-logischer gedachte Unterschied von Spur und Sich-Zeigen endlich auch als *logischer*. Denn in der Tat dachte die Metaphysik, seit mit Heraklit der *logos* in die Welt kam und bis in Hegels Wissenschaft der Logik und Schellings späte Philosophie der Offenbarung, den Grund als die Copula ("Sein") des Urteils (S c P), kraft deren dessen Subjekt Sich-Zeigen so ist, dass es in seinem Sich-Zeigen (S) alles andere (P), nämlich die Welt zeigt. Dieser Grund gründet selbst noch in einem Grund - ist schon dessen Sich-Zeigen, Offenbarung, Manifestation -, der als "jenseits des Seins" logisch zu denken ist als der voridentische Grund der Identität. Genannt wird er z. B. von Paulus als "der Friede Gottes, welcher höher ist denn alle Vernunft" (*hê eirênê toy theoy hê hyperechoysa panta noyn*, Phil. 4, 7).

Es wäre schön, hier näher ausführen zu können, wie dieser "abgründige" Grund, der abgründig nicht ist als sich aller Begründung entziehend, sondern alle Begründung und darin sich selbst als Grund begründend, sich dem frühen griechischen Denken erstlich zu wissen gibt in der Person des Vaters, dem christlichen in der des Sohns und dem neuzeitlichen Denken in der Person des Geistes. Stattdessen mag es genügen, darauf hinzuweisen, dass dieser Grund logisch gedacht weder die Eigenschaft eines Referenten hat noch überhaupt im Kontext Signifikant-Signifikat zu fassen ist, indem er alle Referenz und Signifikanz erst entspringen

lässt. Ist dies aber so, „sprach sich dies“, um eine Wendung Heideggers zu brauchen, dem älteren Denken „zu“, dann ist die Rede von der Verkehrung des Seins in Seiendes usw. eine bloße Unterstellung, ein äußeres Ansinnen, das die Metaphysik an ihr selbst gar nichts weiter angeht - insbesondere dann nicht, wenn wir sie, wie es ja Heideggers späte Forderung war, „sich selbst [...] überlassen“.¹¹

Uns geht sie umso mehr an. Denn wir müssen zusehen, wo die Moderne den Rechtsgrund findet, ihre eigene Herkunft auf diese Weise als Verkehrung zu bestimmen. Einen Hinweis kann hier bereits Derridas Rede vom unablässigen Stellentausch von „Umschließendem“ und „Umschlossenem“ geben, wenn diese beiden Momente - ins Griechische zurückübersetzt übrigens das *periechon* und das *periechomenon* - sich als dekonstruktive Transformationen von Heideggers Anwesen = Sein und Anwesendem = Seiendem erweisen. Offenbar stehen wir mit der Rede von der Verkehrung vor einem eigentümlichen Problem der Moderne. Und allerdings kann man sehen, dass Heideggers Seinsdenken zwar von seinem Aristotelesstudium gefördert, aber doch nicht auf den Weg gebracht worden war. Denn die mit ihm verbundenen Probleme waren solche der Husserlschen Phänomenologie, die ihrerseits ihre Wurzeln in der den Anfang des 20. Jahrhunderts kennzeichnenden philosophischen Auseinandersetzung mit dem sogenannten Psychologismus des 19. Jahrhundert hat.

Logisch weist das zurück auf Gottlob Frege, dessen „Begriffsschrift“ von 1879 maßgeblich mitbeteiligt war, dem modernen Denken eine Form zu geben, in der es sich auch logisch radikal von der metaphysischen Tradition unterscheiden konnte. War nämlich von der Antike bis zum deutschen Idealismus einschließlich der letzte sprachliche Ort der Wahrheit das *Urteil* in der Form S-c-P gewesen, dann entdeckte Frege als ihren neuen Ort den *Satz* in der Form f(a). Als Transformation der älteren Logik kommt er dadurch zustande, dass die Copula, das alte „Sein“, mit dem vormaligen Prädikat zur Funktion verschmilzt, die das in der Metaphysik als Ursache und Kraft sich im Prädikat mittels der Copula äußernde Subjekt als bloßes Argument zurücklässt. Damit verschwindet 1) das metaphysisch gedachte Sein überhaupt in das „Anwesen“ (logisch die Funktion), die das vormalige Seiende (in Subjekt-Stellung) zum „Anwesenden“ bestimmt, und 2) ist damit statt der Triplizität (oder Trinität) der logisch gedachten Wahrheit (des Seins) eine prinzipiell irreduzible Dualität (des Anwesens) entstanden, die genau dort, wo einst die Copula - der Grund - vermittelte, eine „leere Stelle“ (Frege) hat.

Der geschichtlichen Konkretion wegen von hier aus auf das ökonomische Denken von Karl Marx hinübergesehen, zeigt sich darin die Logik der Welt nach dem Übergang von der handwerklichen Produktion im Horizont der Metaphysik in die industrielle Produktion. Denn war bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts hinein der Produzent mit seinem Produkt durch das (eben noch natürliche) Produzieren selbst zusammengeschlossen und so auch eingelassen in das umschließendere Produzieren der Natur, die ihrerseits Produkt des ersten Grundes, Gottes war - christlich gedacht kraft der *creatio ex nihilo* -, dann wird die menschliche Arbeit hinfort von den neuen gesellschaftlich wirklichen

Produzenten, den Maschinen geschluckt (wie wir noch heute sagen, dass die Maschine uns „die Arbeit abnimmt“), die den Menschen, seiner Produktivität enteignet, als bloßes Argument ihrer Funktionalität zurücklassen. Beiläufig kommt hier zum Vorschein, warum sich der *Sprachraum* des Denkens für Derrida schließlich als *Schriftraum* darstellt. War die Sprache, das Verbum, der *logos* nämlich in der Metaphysik die Copula, die den Menschen mit dem ursprünglichsten Produkt seiner Vernunft, mit der Welt als *gedachter*, vermittelte, dann stehen sich diese beiden Seiten, das Denken und das Gedachte, nunmehr in unvermittelbarer Dualität gegenüber; d. h. wie die Maschinen, anders als die Handwerkzeuge, die Selbständigkeit von Sich-selbst-Bewegendem (Motoren) haben, erhält das Gedachte primären *Dingcharakter* - und das vom Denken primär produzierte Ding ist die *Schrift*.

So oder so hat das 19. Jahrhundert die leere Stelle zwischen der Funktion und dem Argument als „Abgrund“ erfahren und gedacht, d. h. als die Gegend, in der alles Begründen im Grundlosen endet. Es ist zu sehen, dass dieser *grundlose Abgrund* eine Entdeckung der Moderne ist. Das Begründen - die Denkform der Metaphysik und also auch ihrer Theologie - wird nun in der Gestalt des alten „Satzes vom zureichenden Grund“ zu einer Sonderform des technisch-wissenschaftlichen Denkens, die dort nicht mehr trägt, wo die Moderne sich existenziell auf den Menschen und seine Welt einlässt. Das ist schon bei Schopenhauer so, dessen „Welt als Wille und Vorstellung“ im dritten und vierten Buch Vorstellung und Wille „unabhängig vom Satze vom Grunde“ ausfaltet, und erst recht im ersten eigentlich „existentiellen“ Denken, bei Kierkegaard.

Und es ist auch zu sehen, warum die Moderne auf ganz andere Weise „revolutionär“ ist als das Denken der ihr bis in die große französische Revolution voraufgegangenen Neuzeit. Deren revolutionärer Gestus ist, wie namentlich Descartes' „Meditationen“ und Kants „Kritik der reinen Vernunft“ zeigen, die Aufhebung aller überkommenen, und das heißt geschichtlicherweise der mittelalterlichen Verhältnisse in Verhältnisse einer Vernunft, die als Geist die Signatur der dritten göttlichen Person trägt und so noch einmal die Bestimmung des göttlichen Grundes hat, deren *Erscheinung* die Welt ist, die zugleich - so in ihn zurückgebunden - in ihm *ruht*. Zuletzt lassen das die Vernunft-Systeme Fichtes, Schellings und Hegels in aller Klarheit sehen (und setzen darum auch dem modernen Nach-Denken die bekannten Verständnis-Schwierigkeiten entgegen).

Das moderne Denken hingegen hat keinen Grund, in den es sich reflektieren könnte. So vermag es sich in der Tat gar nicht zu re-flektieren, d. h. seine reflektierende Bewegung wird immer zu einem Kreisen um ein sich entziehendes Drittes, um das, wie Derrida gesehen hat, in permanenter Revolution „das Umschließende und das Umschlossene regelmäßig ihre Stellen tauschen“, die Funktion und das Argument, das Anwesen und das Anwesende. In diese revolutionäre Bewegung gehören auch, und sogar charakteristischerweise, diejenigen revolutionären Bestrebungen, die aller Revolution dadurch ein Ende setzen wollen, dass sie das sich entziehende Dritte mit ihren eigenen Produkten zu *ersetzen* suchen. Es sind die Ideologien, die großen wie die

kleinen, wie sie heutzutage als Heilslehren jeder couleur zirkulieren. Aber diese von einer dem scheinbar an allem - als Wissenschaft, Theologie, Philosophie usw. - schuldigen Denken gegenüber feindlichen Einbildungskraft produzierten *Surrogate* können ihren Stoff gar nirgends anderswoher beziehen als eben aus dem Entzug, und so tun sie bewusstlos selber, was sie am Andern, am Denken in jeder Gestalt, rächen wollen.

Auch dies gehört in die anthropologische Phänomenologie der Moderne und war von Feuerbach nicht vorauszusehen, als er entdeckte, dass das produktive Wesen Gottes inzwischen zum Wesen des Menschen geworden war. Denn in der kreiselnden Bewegung der Moderne wird genau darum auch das menschliche Wesen göttlich. Konsequenterweise hielt darum Kierkegaard dem abgründig gewordenen Menschen als dessen Gegenbild den *Gott-Menschen in Knechtsgestalt* zur "Einübung im Christentum" vor, aber auch dies Zeichen, das "Incognito" Gottes - Lévinas wird ein gutes Jahrhundert später von der "illéité" sprechen - konnte sich dem In-sich-Kreisen der Moderne so wenig entziehen wie Lévinas' Anderer in Derridas changierendem Axiom "Tout autre est tout autre" (Jeder Andere ist ganz anders).¹² So fand der Mensch des 19. Jahrhunderts im Gott-Menschen in Knechtsgestalt nur die emphatische Bestimmung seines eigenen Wesens.¹³ Denn dies Wesen ist das Oxymoron der *leidenden Tätigkeit*, des unmittelbaren Zusammenfalls von *pathos* und *poiësis*, dass der moderne Mensch Täter und Opfer, sein eigenes Opfer, zugleich sei.

Das Gefühl dieser sich selbst überlassenen Täter-Opferschaft ist das *Mitleid*, auf das von Anfang an Schopenhauer seine gesamte Ethik gegründet hatte. Da hier im Wesen aber Opfer und Täter dasselbe sind, das aus dem metaphysischen Grund entlassene Menschenwesen, ist der innerste Kern des Mitleids - Nietzsche war es, der dies, wenig verstanden, in aller Schärfe zum Vorschein gebracht hat - das *Selbstmitleid*. Dieses, sah er, zeugt das *Ressentiment*, das Ressentiment die *Reaktion*, die Reaktion produziert die *Opfer* usf. Das Furchtbare ist nicht die *clôture* des von Derrida beschriebenen *ökonomischen* Zirkels, sondern dessen *anthropomorphes* Inneres, der diabolische Zirkel von Tat - Opfer - Mitleid - Selbstmitleid - Ressentiment - Reaktion - Tat.

Wie diesem Zirkel entkommen? Der geschichtliche Unterschied von sich *zeigendem* Dritten und sich *entziehendem* Dritten ist, mit einer Wendung Adornos, nicht zu kassieren. Aber er ist auch nicht nur auszuhalten. Denn näher besehen kehrt in ihm das Sich-Entziehen um und ist vielmehr *Erinnerung*. Diese aber ist nicht einfach die Spur des Verlöschens der Spur, sondern die Spur als das *Verlöschten des Verlöschens* der Spur. Darin geht auf, dass sich Eines *zeigt hat*. Nämlich je anders in der jüdischen (Morija) und in der christlichen Tradition (Golgatha), aber doch in beiden dies, dass das Menschenwesen in Wahrheit deshalb kein Opfer-Zirkel ist, weil - und dies ist die eschatologische Bedeutung jenes Sich-Entziehens - das *Opfer ein für allemal erbracht* ist.

Wenn darum das religiöse Denken des kommenden Jahrhunderts sich abermals die Gestalt einer Theologie geben sollte, dann wird dies, wenn es glückt, keine Restauration sein, denn dies Denken hat die Erfahrung seiner unhinter-

gehbaren Moderne gemacht. Sie könnte aber eine Theologie derart sein, dass die Erinnerung in die gewesene Theologie nicht nur die an ein unter ganz anderen, längst vergangenen Weltzuständen einmal Geglaubtes und um jeden Preis - um den Preis der Kierkegaardschen Verzweiflung - Festzuhaltendes, sondern die Erinnerung an die von der Herkunft der Moderne als von der Metaphysik erbrachte und von der Moderne selbst *ex negativo* bewährte *Gewissheit des schon Getanen* ist. Auf diese Weise wäre sie in abermaliger geschichtlicher Verwandlung eine negative Theologie.¹⁴

Anmerkungen:

- 1 Vorgetragen auf der Tagung „Vernunft und Glaube“ der Thomas-Morus-Akademie Bensberg am 11. Juni 1999. Für die Einladung danke ich herzlich Dr. Martin Thomé, für mancherlei Hinweise und Anregungen Dr. Stefan Winter und Herrn Dirk Westerkamp.
- 2 E. Lévinas: Die Spur des Anderen, in: Ders.: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von W. N. Krewani, Freiburg/München 31998, S. 235 (mod.).
- 3 J. Derrida: Positions, Paris 1972, S. 37 f.
- 4 M. Heidegger: Der Spruch des Anaximander, in: Ders.: Holzwege, Frankfurt a. M. 1950, S. 336.
- 5 J. Derrida: la différence, in: Marges, Paris 1972, S. 1-29, hier S. 25.
- 6 G. W. F. Hegel: Phänomenologie des Geistes, VI.C.c., GW, Bd. 9, S. 353.
- 7 Vgl. seine „Réponse à la question: Qu'est-ce que le post-moderne?“ in: J.-F. Lyotard: Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris 1988.
- 8 „[...] funditus omnia semel in vita esse evertenda“, R. Descartes: Meditationes I, AT VII, S. 17.
- 9 Jacques Derrida: Apories. Mourir - s'attendre aux „limites de la vérité“, Paris 1996, S. 139.
- 10 Vgl. C.-A. Scheier: Einigende Offenheit - ein Motiv europäischen Denkens, in: L'Europa interculturale. Das multikulturelle Europa, Akten der XXIV. internationalen Tagung deutsch-italienischer Studien, Meran 11.-13. Mai 1998, hrsg. von der Akademie deutsch-italienischer Studien unter der Leitung von R. Cotteri, Meran 1999, S. 623-630.
- 11 Martin Heidegger: Zeit und Sein, in: Ders.: Zur Sache des Denkens, Tübingen 1969, S. 25.
- 12 Jacques Derrida: Donner la mort, in: L'Éthique du don. Jacques Derrida et la pensée du don. Colloque de Royaumont décembre 1990, édité par J.-M. Rabaté et M. Wetzel, Paris 1992, S. 11-108, hier S. 79 passim.
- 13 Bei Marx spricht sich diese Erfahrung so aus: „Es ist daher ein identischer Satz, dass der *Mensch* sich selbst entfremdet, und dass die *Gesellschaft* dieses entfremdeten Menschen die Karikatur seines *wirklichen Gemeinwesens*, seines wahren Gattungslbens sei, dass daher seine Tätigkeit als Qual, seine eigne Schöpfung ihm als fremde Macht, sein Reichtum als Armut, das *Wesensband*, was ihn an den andren Menschen knüpft, als ein unwesentliches Band und vielmehr die Trennung vom andren Menschen als sein wahres Dasein, dass sein Leben als Aufopferung seines Lebens, dass die Verwirklichung seines Wesens als Entwirklichung seines Lebens, dass seine Produktion als Produktion seines Nichts, dass seine Macht über den Gegenstand als die Macht des Gegenstandes über ihn, dass er, der Herr seiner Schöpfung, als der Knecht dieser Schöpfung erscheint.“ (K. Marx: Auszüge aus James Mills Buch 'Eléments d'économie politique, MEW, Erg.-Bd. I, Berlin 1973, S. 451)
- 14 Worin sie sich genau genug von derjenigen unterschiede, die Derridas Kritik dekonstruiert hat - vgl. J. Derrida: Comment ne pas parler. Dénégations, in: Ders.: Psyché. Invention de l'autre, Paris 1987, S. 535-595.



BITS UND BYTES FÜR DEN RELI-USER

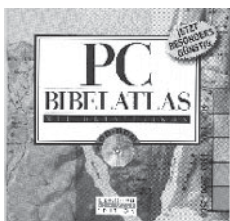


Mit der **Bildschirmbibel für Windows** schließt der R. Brockhaus Verlag eine Marktlücke. Zu einem sehr günstigen Preis wird ein vollständiges Bibelprogramm mit dem NT der Elberfelder Bibel 1985, der vollständigen Elberfelder Bibel 1905, der Schlachter Bibel 1951 und einem Personen-

lexikon zum NT angeboten. Die Installation unter Win95 (oder höher) ist sehr einfach. Aber auch direkt von der CD läßt sich das Programm starten. Dem Benutzer kann über eine leicht zu erlernende Benutzeroberfläche auf die oben genannten Textausgaben zugreifen und die Texte sich sowohl einzeln als auch parallel anzeigen lassen. Es ist möglich, den Text nach Begriffen oder nach Bibelstellen zu durchsuchen. Über Buttons kann im Text geblättert werden. Der Export in die gängigen Textverarbeitungssysteme ist ebenfalls über die Windows-Zwischenablage problemlos.

Das Programm eignet sich besonders für Einsteiger, die testen möchten, welche Nutzungsmöglichkeiten sich für ein solches Programm ergeben. Ein Umstieg auf die weiterführende Version der Quadrobibel mit vielen Zusatzmodulen ist dann problemlos möglich. Wichtig für Schulen ist, dass zu einem ebenfalls sehr günstigen Preis eine Schulversion für jeweils 30 PC-Arbeitsplätze vom Verlag angeboten wird. Damit wird der Einsatz des Bibel-Programms zur unterrichtlichen Nutzung erschwinglich.

Voraussetzungen PC ab 486, CD-Rom Laufwerk; ab Win95, 8 MB-RAM
direkt von der CD-lauffähig, Vollinstallation ca. 18 MB freier Speicherplatz notwendig



PC-Bibelatlas mit Ortslexikon Sonderausgabe

Diesen Bibelatlas für den PC wird derjenige zu schätzen wissen, der seinen Unterricht durch Karten zu visualisieren versucht. Auf 20 zumeist farbigen Karten werden grundlegende Informationen zum Alten und Neuen Testament gegeben.

Durch Anklicken der verschiedenen Orte werden weiterführende Informationen zu den jeweiligen Orten bzw. der jeweilige Bibelstellenbezug auferufen. Die Karten sind zwar ausdrückbar, jedoch leider nicht über die Windows-Zwischenablage für andere Programme nutzbar.

Ca 100 Fotos, ein Namenslexikon, Zeittafeln und verschiedene Grafiken vervollständigen den Überblick über Palästina. Leider sind auch diese Fotos nicht durch das Programm

ausdruckbar, sie können aber über die Print-Screen-Taste in die Windows-Zwischenablage kopiert werden und dann über ein Bildbearbeitungsprogramm ausgedruckt werden.

Voraussetzungen PC ab 486, CD-Rom Laufwerk; ab Win3.1, 8 MB-RAM
Vollinstallation ca. 30 MB freier Speicherplatz notwendig

Rüdiger Golz



In Amsterdam wurde 1960 dort, wo sich das Versteck der Familie Frank befand, ein Museum eingerichtet. Das „Anne-Frank-Haus“ wird jährlich von mehr als hunderttausend Menschen besucht.

Das Tagebuch der Anne Frank gab Anlass zu einer Fülle weiterer Bücher, Verfil-

mungen und Medienpakete. Jetzt liegt eine CD-ROM vor, die einen virtuellen Rundgang durch das Haus in der Prinzengracht ermöglicht. Nach einer kurzen Eröffnung steht man vor dem Haus. Von hier aus hat man einen Rundblick als wäre man dort. Mit dem Zeiger auf die Tür eröffnet sich der Rundgang durch das Haus. Der Alltag der acht Menschen im Versteck lässt sich so erkunden. Weiter Informationen und Dokumente sind zwischendurch immer wieder abrufbar.

Die CD-ROM ist in vier Kapitel gegliedert: 1. Ein virtueller Museumsrundgang, der auch vor das Haus führt. Ein Blick auf die Westerkirche und eine Bootsfahrt sind möglich. Alle Räume des Hauses sind in einer 3D-Darstellung erfassbar. 2. Bilder und biographische Daten von Personen. 3. Informationen aus dem Alltag im Versteck. 4. Eine Zeitleiste für den Zeitraum des Untertauchens bis zur Verhaftung. Ein Beiheft enthält zusätzliche Hinweise und Quellenangaben.

Die CD-ROM ist sehr sorgfältig mit guter Bildqualität. Man bekommt einen klaren visuellen Eindruck vom Haus und dem Leben der Untergetauchten Familie.

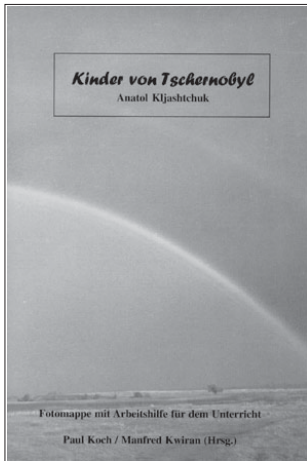
Quelle: cotec, Traberhofstr. 12, 83026 Rosenheim oder Buchhandel
Verlag: Mattel Interactive
Preis 70 DM

Alfred Reimann



**KINDER VON TSCHERNOBYL.
Anatol Kljashtchuk.**

Fotomappe mit Arbeitshilfe für den Unterricht,
Hrsg. Paul Koch und Manfred Kwiran,
ARP&M, Wolfenbüttel, DM 15,00.



Die 60 in dieser Mappe enthaltenen, fotografisch sorgfältig und im Blick auf die gezeigten Kinder sehr sensibel aufgenommenen Schwarzweiß-Fotos stammen von dem weißrussischen Fotografen Anatol Kljashtchuk. Sie dokumentieren den berüchtigten nuklearen Unfall in seinen Folgen, besonders für die wichtigsten Opfer: die Kinder von Tschernobyl. Die beigelegte Arbeitshilfe enthält außerdem Farbfotos, die einen guten Eindruck von der wunderschönen Landschaft Weißrusslands

vermitteln. Doch um Tschernobyl herum ist diese nun von ihren Einwohnern entblößt. Und jene, die nach anfänglicher Evakuierung später zurückkehrten, leben nun in einer entsetzlichen Gefährdung ihres Lebens.

Auf den Fotografien sehen wir ganz unterschiedliche Kinder, die nun die allen gemeinsame Rolle als Opfer des Nuklearunfalls gleich gemacht hat. Wir sehen sie als einzelne oder zusammen mit ihrer Mutter, in Krankenhäusern oder Heimen, auf einem Bett und zuweilen auf dem Operationstisch, unmittelbar vor einem Eingriff. Einige sind mit Krankenschwestern, Ärztinnen und Ärzten fotografiert worden, andere mit Physiotherapeutinnen bzw. Physiotherapeuten oder mit jenem Technikern, die das bewundernswerte Kunststück vollbringen, jedem einzelnen Kind die für seine Verletzung speziell benötigte Geh- oder Greifhilfe zu schaffen und anzupassen. Andere Kinder beobachten wir bei Übungen, mit denen sie lernen, aus ihrem Leben nach den erlittenen Verletzungen und Schäden das Beste zu machen. Wieder andere hat der Fotograf in einem Augenblick festgehalten, in dem sie eine liebevolle Hand oder Umarmung tröstet. Der Fotograf schreibt in einem Artikel, dass er die Aufnahmen - von Beginn der Katastrophe an - macht, weil sonst über diese Kinder geschwiegen würde.

Die mehrschichtige Botschaft der Fotos handelt einerseits von den Kindern, andererseits von denen, die für sie da sind. Kein Zweifel, für alle benötigte Hilfe werden Menschen gebraucht, die dazu bereit sind - viele Menschen. Und es wird für die anstehenden Aufgaben viel Medizin und viel Technik gebraucht - das heißt auch viel Geld. Von dieser Seite des Themas handeln mehrere Beiträge in der Arbeitshilfe. Bewundernswerte, grenzüberschreitende Arbeit wird geleistet. In der beeindruckenden Sammlung von Aufsätzen wird u.a. von einem Rehabilitationszentrum berichtet, das von Weißrussen und Deutschen gemeinsam unterhalten wird. Es trägt

den Namen "Nadeshda", was mit "Hoffnung" zu übersetzen ist. Die Herausgeber bieten, zusammen mit weißrussischen und deutschen Autoren, eine ganze Reihe nützlicher Informationen über die verschiedenen Dimensionen der Thematik. Dazu gehören z.B. die Geschichte Weißrusslands und die politische Entwicklung dort nach dem Zusammenbruch des Sowjetreiches.

Die Fragen, die sich mit jedem Technikunfall stellen, werden nicht ausgespart: Wieweit berührt ein solches Geschehen den Sinn von Menschenleben? Wie nimmt sich vor einem solchem Hintergrund die Schöpfungsbotschaft des Christentums und anderer Religionen aus?

Was bedeutet politische und religiöse Grenzen überschreitende Zusammenarbeit für den Unterricht über Religion, z.B. in Deutschland, z.B. in Weißrussland? Genauer, welche Folgen werden die beeindruckenden Begegnungen haben, von denen in der Arbeitshilfe berichtet wird? Was wird in Weißrussland und in Deutschland für kommende Generationen aus dem, was passiert ist, und aus dem, was Menschen dann taten, gelernt werden? Es ist den Herausgebern, ihren Einrichtungen und allen an Fotomappe und Arbeitshilfe Beteiligten dafür zu danken, dass sie diese weiterreichenden Fragen im Blick behalten haben.

Einzelheiten der nuklearen Katastrophe werden ebenso behandelt wie das weite Spektrum der Reaktionen auf das Ereignis. Da gab es die Reaktionen der Bevölkerung in dem betroffenen Gebiet, die meisten von ihnen nicht zu gut über das, was geschah, informiert. Dann gab es die Anstrengungen der Techniker am Kraftwerk, die nur wenig für eine solche Aufgabe vorbereitet waren. Und es gab die in Verlegenheit geratenen Vertreter der politischen Institutionen. Ungeachtet auch kritikwürdiger Vorgänge, ist festzuhalten dass damals zum ersten Mal in der Geschichte der Sowjetunion eine grenzüberschreitende Informationspolitik praktiziert wurde. Denn all dies geschah zu einem Zeitpunkt, als das staatliche System und die Vorherrschaft einer einzigen politischen Partei in der Sowjetunion begann zusammenzubrechen. Alle Strukturen, die Bürgerinnen und Bürgern seit Generationen selbstverständlich waren, verschwanden. Verschiedene Versuche, alternative Formen einer Föderation zu etablieren, waren nicht oder nur teilweise erfolgreich, bis schließlich das neue Staatswesen von Weißrussland geschaffen wurde. Spannende Vorgänge, die auch im Jahr 2001 nicht abgeschlossen sind. Die hierzu verfassten Beiträge der Arbeitshilfe bleiben brandaktuell.

Außerdem enthält die Arbeitshilfe Anregungen für die Strukturierung eines Unterrichts über die Kinder von Tschernobyl.. Es werden alternative Unterrichtsentwürfe für verschiedene Altersstufen und Schulformen vorgelegt. Hier geht es darum, die sozialetischen und die theologischen und weltanschaulichen Fragestellungen auf eine Ebene zu transponieren, die sie für Kinder und Jugendliche verständlich werden lässt. So ist es nur konsequent, dass skizzenhaft Unterrichtsverfahren, z.B. hinsichtlich des Umgangs mit Medien, und - mit Blick auf die philosophisch-theologischen Perspektiven - Hinweise auf Bibelstellen geboten werden.

HELGA WEISSOVA: ZEICHNE, WAS DU SIEHST.

Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt/
Terezín, Göttingen, Wallstein Verlag, 1998



Das Mädchen Helga wird einen Monat nach seinem 12. Geburtstag, den 10. Dezember 1941, zusammen mit seinen Eltern von der tschechischen Hauptstadt in die nordböhmische Provinz deportiert. Der Zug bringt die Gefangenen bis zum Bahnhof der Kleinstadt Buhoshevice. Von dort geht es zu dem Konzentrationslager Theresienstadt, mit tschechischem Namen Terezín. Die Familie wird dort, wie alle Häftlingsfamilien, auseinandergerissen. Einige der

Kasernen der einst österreichischen Festung dienen den Frauen als Unterkunft, andere den Männern, einige den Jungen, andere den Mädchen. Bald nach der Ankunft schmuggelt Helga ihre Zeichnung eines Schneemanns in die Männerkaserne, um sie ihrem Vater zu schenken. Seine Antwort auf das Geschenk lautet: "Zeichne, was du siehst".

Helga Weissová erinnert sich: Ich brachte einen Zeichenblock, einen Malkasten mit Wasserfarben, Farb- und normale Stifte nach Theresienstadt mit. Die Farben reichten fast für drei Jahre. Das hochwertige Papier von zu Hause ging jedoch bald zur Neige, später nutzte ich unterschiedliches Papier, alles, was ich mir besorgen konnte. So fertigte ich ungefähr 100 Zeichnungen an. ... Neben Bildern, die das alltägliche Leben im Ghetto dokumentieren, notierte ich auch meine eigenen Erlebnisse ... [Später] "wurde ich nach Auschwitz, Freiberg und Mauthausen deportiert. Im Mai 1945 wurde ich von den Amerikanern befreit." Da es keine Fotografien aus der Zeit gibt, sind Zeichnungen die einzigen Bilddokumente. Ich hoffe, damit ein anschauliches, überzeugendes und dauerhaftes Zeugnis jener Zeit geschaffen zu haben, eines, das dazu beitragen soll, dass Vergangenes nicht in Vergessenheit gerät, damit sich Ähnliches nicht wiederholen kann!" (S. 13, 15, 14)

Mehr als 62 Zeichnungen sind in Weissová's Buch sorgfältig reproduziert worden. Unter anderem sehen wir den "Waschraum", und Helgas Erläuterung lautet folgendermaßen: "Es floss nur kaltes Wasser. Auch damit mussten wir sparsam umgehen." (S. 28) Eine sehr bewegende Zeichnung hat die junge Künstlerin zum 14. Geburtstag überschrieben. Sie stellt drei aufeinander folgenden Situationen dar, jede durch eine Jahreszahl identifiziert: 1929, 1943, 1957. Im Jahr 1929 lag der Tag der Geburt sowohl der jungen Zeichnerin, als auch ihrer Freundin Franzl. Beide kamen in dem gleichen Entbindungsheim zur Welt. Diese Rückbesinnung ist in der ersten Abteilung der Zeichnung abgebildet. Helga schreibt über die gemeinsame Zeit im Konzentrationslager: "Wir teilten dasselbe Bettgestell miteinander [dargestellt in der mittleren Abteilung der Zeichnung, 1943] und planten gemeinsam unser zukünftiges Leben nach dem Krieg. Wir stellten uns vor, wie unser Leben nach vierzehn Jahren aussehen würde. Wir beide würden Mütter sein und gemeinsam in Prag spazieren gehen." Solche Szene betrachten wir in der dritten Abteilung der Zeichnung, mit 1957 bezeichnet. In jenem Jahr sollte Franzl bereits für viele Jahre nicht mehr unter den Lebenden weilen. "Franzl starb in Auschwitz, vor ihrem 15. Geburtstag." (S. 90)

Dieses Kind hat viele der betrüblichen und schlimmen Vorgänge im dem Konzentrationslager oder Ghetto beobachtet. Es hat unmittelbar verstanden, dass Krankheiten, Sterben und

Tod zu diesen Vorgängen gehören. Eine ihrer Zeichnungen trägt den Titel "Letzter Abschied". (Abbildung auf S. 13 1, Beschreibung auf S. 130) "Täglich starben viele Menschen. Die [meistens sehr einfachen] Särge wurden nach einer kurzen Zeremonie auf den Wagen geladen und ins Krematorium außerhalb des Ghettos überführt. Die Asche der Verstorbenen wurde in Papierurnen aufbewahrt."

Diese und andere Zeichnungen beweisen, wie frisch und genau die Beobachtungen jenes Mädchens gewesen sind. Die Leiden der Juden in jenem Lager und das Sterben vieler unter ihnen wurden von diesem Kind sehr viel zutreffender wahrgenommen als von manchen Erwachsenen. Das belegt auch ein Vergleich von Weissová's Zeugnissen mit jenen, die von erwachsenen Häftlingen erhalten sind. Klaus Leist hat im Journal of Holocaust Education über die Tagebücher von Philipp Manés berichtet, der im "Orientierungsdienst" von Theresienstadt für die kulturellen Veranstaltungen für seine Mitgefangenen tätig war. Diese Aufzeichnungen belegen für die erste Zeit, die Manés in dem Lager lebte, eine eher positive Sicht der Dinge. Dieser Mann brauchte einige Zeit, um die hinter allen Vorgängen und jeder Einzelheit der Lagerordnung stehende Grausamkeit zu durchschauen. In den ersten Tagen seines Aufenthaltes deutete er die meisten, wenn nicht alle, Regelungen durch den Kommandanten, seine SS-Wache und deren Helfer in der aus Häftlingen gebildeten Lagerpolizei (bzw. "Ghettowache") als Fürsorge für die bedürftigen Menschen. Später wurde ihm klar, dass hinter all dem Folter und Menschenverachtung stand. Für die Einsicht in die religiöse Dimension, bzw. auf Seiten der Täter in deren antireligiöse Einstellung brauchte er noch länger.

Das Mädchen Helga verstand viel besser, was dort vorging. Kinderzeichnungen aus Theresienstadt/Terezín sind mit Recht weltberühmt. Sie stellen beide, Opfer und Täter, viel unmittelbarer, unverstellt und überzeugend, dar als manche andere Zeugnisse, auch als so manche wissenschaftliche Untersuchung. In diesem Zusammenhang nimmt das Zeugnis von Weissová einen besonderen Rang ein. Es zeichnet ein noch umfassenderes Bild der dortigen Lage. Zugleich vermittelt die Veröffentlichung einen guten Eindruck davon, wie die Opfer mit ihrem Schicksal umgegangen sind. Das äußerst sorgfältig hergestellte Buch bezeugt noch nach einer so langen Zeit einerseits die klare Sicht der Realitäten, gerade auch der traurigen, und andererseits durch die Zärtlichkeit der Künstlerin gegenüber jedem menschlichen Wesen. In Ergänzung zu der inzwischen recht bekannten Musik aus Theresienstadt, z.B. die Kinderoper Brundibár, und ähnlich wie diese Musik führen uns Weissová's Bilder aus der Dunkelheit jener Zeit und jenes Ortes in einem umfassenden Sinn in die Befreiung. Sie gehören zu den bemerkenswertesten Zeugnissen jener Zeit.

Das Buch Weissová's ist dem Andenken an Veronika Geyrlwand gewidmet. Sie hat sich besonders mit der Versöhnung mit den tschechischen Nachbarn der Deutschen beschäftigt. Helga Weissová war sie eine gute Freundin, eine, die dafür sorgte, dass dieses kostbare Zeugnis der Malerin weiteren Kreisen bekannt wurde. Dieses Buch kann dazu helfen, dass dieser Prozess des Bekanntmachens, entschlossen weiter verfolgt wird, dass auch der für diese Arbeit wichtige Niedersächsischer Verein zur Förderung von Theresienstadt/Terezín seiner Bestimmung gemäß wirken kann.

Das Buch mit den Zeichnungen von Helga Weissová ist ein bedeutendes und instruktives Zeugnis der Zeitgeschichte. Der gesamte Text ist dreisprachig dargeboten, deutsch, englisch und tschechisch. Exemplare des Buches sind zum Preis von DM 19.80 beim Amt für Religionspädagogik und Medienarbeit, Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1, 38300 Wolfenbüttel, erhältlich.

Herbert Schultze

PIETRON-MENGES, Annegret

Wie kann ein Lahmer tanzen? Bibeltage mit Kindern. Materialien für Schule und Gemeinde. Düsseldorf (Patmos) 1998, 219 Seiten, DM 39,80; ISBN 3-491-77998-7

In einem Einleitungskapitel werden grundsätzliche Fragen erörtert: Erzählen, die Auswahl der biblischen Texte, deren Erarbeitung, die Aktionen und die Planung und Gestaltung in besonderer Weise. Im folgenden Kapitel werden sechs Projektbeispiele vorgestellt, immer im Wechsel für das 3./4. Schuljahr und das 5./6. Schuljahr. Das erste Projekt erstreckt sich über zwei halbe Tage, die übrigen jeweils drei halbe Tage (Vormittage und Nachmittage). Am Ende eines jeden Projekts steht ein Abschlussgottesdienst. Einladungen, Texte, Lieder, Bastelanleitungen und die Struktur der einzelnen Tage werden dargeboten. Auch die jeweiligen Vorbereitungen (kurzfristige und langfristige) werden benannt. Nicht außer Acht gelassen sind Nachbereitungen, damit die Bibeltage nicht isoliert stehen bleiben. Der Anhang des Buches enthält eine Fundgrube mit Aktionen, Methoden und Symbolen, Literaturhinweisen, ein Textstellenregister und Quellenangaben. Einwertvolles Buch für die Praxis.

JÜNSCHKE, Ilse

Kleine Schritte zum Frieden. Anregungen und Materialien für Kinder von 5-10; Lehr (Kaufmann) 1999, 136 Seiten, DM 29,80, ISBN 3-7806-2498-2

Eine Fülle von Materialien wird hier angeboten, teils als Unterrichtseinheit methodisch aufbereitet, teils als Vorschläge für Familiengottesdienste, als Gesprächsimpulse, Bastelanleitungen, Interaktionsspiele, Lieder, Gedichte und Geschichten. Der angezielte Adressatenkreis wird vom Kindergarten (Malangebote) zum Teil über das (im Untertitel angegebene) Grundschulalter hinaus, z.B. mit dem Text von Astrid Lindgren „Niemals Gewalt“ (S.59) und dem nacherzählten Märchen aus Israel „Die Maus mit der großen empfindsamen Seele“ (S.60). Die Thematik Erziehung zum Frieden ist teilweise sehr weit gefasst - von „Miteinander Spaß haben“ (S.79-83) bis zum Umgang mit Streit und Schuld in dem Text „Wie würdet ihr entscheiden?“ (S.98-100). Kritisch anzumerken ist bei diesem Kapitel, dass die einzelnen Elemente ein unterschiedliches Anspruchsniveau haben. Das trifft im übrigen auch auf andere Kapitel zu, z.B. für „Ferdinand sehr Stier“ (S.28-32). Insgesamt positiv ist die Vielfalt des Materials.

MASCHWITZ, Gerda und Rüdiger

Phantasie Reisen zum Sinn des Lebens. Anregungen für Jugendliche und Erwachsene. München (Kösel) 1998; 189 Seiten; DM 29,80; ISBN 3-466-36505-8

„Die Neugierde, ...das Land der inneren Bilder“ zu entdecken, „hat schon viele Menschen auf große Reisen geführt.“ Solche „Bilder trägt jede und jeder in sich...“, auch wenn uns viele nicht bewusst sind (Hinführung S.9). Das Ziel der Arbeit mit Phantasiebildern ist die Entdeckung des eigenen Ich, der eigenen Stärken und Schwächen, und in der Auseinandersetzung mit ihnen zu sich selbst in der Gemeinschaft mit anderen zu gelangen. Das Buch von Gerda und Rüdiger Maschwitz kann all denen eine große Hilfe sein, die in Schule, Kinder- und Jugendarbeit oder in der Erwachsenenbildung arbeiten. Im ersten Teil des Buches wird das Thema

„Phantasie Reise“ theoretisch sehr ausführlich erörtert (S.12-64). Es werden grundsätzliche Überlegungen angestellt, es wird nach Zielen und Wirkungsebenen gefragt; Anleitungsebenen werden vorgestellt und die Frage nach den verschiedenen Altersgruppen durchdacht. Es wird weiter gefragt, was noch zur Anleitung gehört und welche Grundlagen und Qualifikationen die Anleitenden brauchen. Auch Schwierigkeiten werden nicht übergangen. Im zweiten Teil des Buches werden dann 47 praktisch erprobte Phantasie Reisen vorgestellt. Diese sind in zehn Gruppen gegliedert: „Am Anfang war die Stille - Schöpfung und Umwelt“; „Naturerleben“, „Wachstum und Vertrauen“, „Wandlungen“; „Körperbezogene Phantasie Reisen“, „Erfahrungen mit Gott“ „Frieden und Gerechtigkeit“, „Angst aushalten und gestalten“, „Leben und Sterben“; „Märchenmotive“. Alle vorgestellten Phantasie Reisen werden nach dem gleichen Schema vorgestellt: Thema, Besonderheiten, Vorbereitende Körperarbeit; Anleitung (oft mit Anleitungen zur Hin- und Rückführung), Gestaltung und Variante. Allerdings gibt es nicht jedes Element bei allen Phantasie Reisen. Bei dem Element „Gestaltung“ gibt es vielfach zwei oder mehrere Möglichkeiten. Die Phantasie Reisen lassen sich auf diese Weise vielfältig einsetzen, je nach eigenem Zugang. Sie stellen auch unterschiedliche Ansprüche an die Anleitenden. Dieses wird bei den Beschreibungen deutlich. Wozu Phantasie Reisen? noch einmal gefragt. Sie können helfen, „kreative und schöpferische Kompetenz <zu> vertiefen.“ (S.60) Das Buch vermag auch Anfängerinnen zu ermutigen, denn das Arbeiten mit Phantasie Reisen ist erlernbar; allerdings auch kein „Kinderspiel“.

FENNOR, Gotthard

Ekstasis. Das religiöse Erbe in der Popmusik als Herausforderung an die Kirche, Stuttgart-Berlin-Köln (Kohlhammer) 1999, 301 Seiten; DM 59,85, ISBN 3-17-016096-6

Das Buch ist als Band 46 der Reihe „Praktische Theologie heute“ erschienen. Es ist die Dissertation Fermors, in der er ein von der Theologie kaum wahrgenommenes Gebiet bearbeitet. Er nimmt ein von beiden Seiten belastetes Gebiet in den Blick. Das Ergebnis seiner Untersuchung, es sei hier schon vorweggenommen, ist, dass in der Popmusik ein hohes Maß an Religiosität zum Ausdruck kommt, wenn man Religion, Religiosität nicht zu eng fasst, und die Kirche eine eindeutige Deutungskompetenz, Inszenierungskompetenz und Vermittlungskompetenz in Bezug auf Phänomene der Popmusik hat. Aufgabe der Kirche ist es, diese Herausforderung durch die Popmusik anzunehmen, ihre Kompetenzen wahrzunehmen, ohne allerdings dabei das in der Popmusik stark gegebene Befreiungspotenzial unbedingt domestizieren zu wollen. Wichtig ist für Fermor auch, dass die Kirche nicht nur die Liturgie als Ort der Begegnung mit der Popmusik sieht, sondern auch andere pastorale Orte dafür entdeckt. Was Fermor hier als evangelischer Theologe für seine Kirche sagt, gilt ebenso für die katholische Kirche. Fermor beginnt, wie es sich für eine wissenschaftliche Arbeit gehört, mit der vorläufigen Bestimmung und Klärung der im Titel genannten Leitbegriffe. Der nachfolgende Hauptteil des Werkes trägt den Titel „Wahrnehmung und Analyse“, mit den Kapiteln „Die Lebenswirklichkeit der Popmusik“; „Leitbegriffe der Forschung“, „Die religiösen Dimensionen im Popkonzert“ (mit einer Analyse zweier Popkonzerte): „Die Frage nach den Ursprüngen des religiösen Erbes in der Popmusik“; „Das religiöse Erbe und religiöse Suchbewegungen in der Popmusik“; „Das religiöse Erbe in der christlichen Popmusik“ und „Analyse der ekstatischen Musikreligiosität in der Popmusik“. Alle Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen

werden Jeweils an den zuvor dargelegten heuristischen Kriterien verifiziert. Theorieansätze und Forschungsergebnisse anderer Autoren werden herangezogen, kritisch gewürdigt und gelegentlich weiterentwickelt. Fermor zeigt auch auf, dass die Ablehnung der Popmusik im Raum der Kirche wegen der in ihr stark vertretenen ekstatischen Elemente keineswegs so sein muss. Er weist nämlich „Spuren von ekstatischer Musikreligiösität in der biblisch-christlichen Tradition“ auf (Kap. VII/3). Die inzwischen in den Kirchen zu findenden Ansätze, popmusikalische Elemente in der Kirche aufzunehmen, sieht Fermor als ausbaufähig an, beurteilt sie aber als von geringerer Qualität als die säkulare Popmusik. In seinem Schlussteil „Theologische Würdigung und Kritik“ geht es ihm um „Praktisch-theologische Perspektiven“. Ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis und ein Anhang „Bibliographie ‘Popmusik und Religion‘“, nach fünf Kategorien geordnet, beschließen das Werk. Das Buch ist eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Thema und ein Anstoß zu einer Besinnung innerhalb der Praktischen Theologie (Pastoral, Katechetik, Religionspädagogik). Es ist kein für PraktikerInnen, die schnelle Anregungen und direkt umsetzbare Hilfen suchen, geschriebenes Werk. Es kann diese aber ermutigen, erste Schritte zu tun oder schon eingeschlagene Wege mutiger zu gehen.

Willi Krahl

PLATE, Christoph / SOMMER, Theo (Hrsg.)

Der bunte Kontinent. Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart - München 2001, 368 S.; DM 29,80, ISBN 3-421-05463-0

In den Medien, aber auch in den Wirtschafts- und Zustandsanalysen über die Welt kommt der „schwarze Kontinent“, wie Afrika hegemonistisch und neokolonialistisch immer noch genannt wird, meist als „hoffnungsloser Fall“ vor, abgehängt von den Globalisierungseuphorien und abgeschrieben von Geschäfts- und Gewinnerwartungen der weltwirtschaftlich agierenden Industrieländer. „Denk` ich an Afrika in der Nacht, so werd` ich um den Schlaf gebracht?“ Der resignative und gleichzeitig revolutionäre Ruf des südafrikanischen Schriftstellers Ezekiel Mphahlele (1982), sich um ein eigenes afrikanisches (Gleich)Gewicht zu bemühen, scheint längst verhallt zu sein; der Kontinent hängt am Tropf der gezielt eingesetzten Gutwilligkeiten, der dosiert verabreichten Hilfslieferungen und der zögerlich und auf Eigennutz vergebenen Projektmittel der Industrieländern für die „Entwicklungsländer“. Die Vision der Südkommission, einer Gruppe von Wissenschaftlern aus den Ländern des Südens der Erde, die sich Gedanken über die „Eigenverantwortung der Dritten Welt für dauerhafte Entwicklung“ (1990) machten und die plädierte für eine Neuorientierung der Weltordnung, ist in dem Interessen- und Profitgestrüpp der mächtigen Staaten der Erde untergegangen. Der Aufruf der von den Vereinten Nationen eingesetzten Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ (1995) - „Die Menschheit steht vor der Herausforderung umzudenken, sich umzuorientieren und gesellschaftlich umzuorganisieren, kurz: neue Lebensformen zu finden“ - wirkt erst einmal fingerzeigartig in Richtung der Menschen in den Ländern des Südens der Erde: „Schützt (eure) Regenwälder!"; der Perspektivenwechsel, der deutlich machen soll, dass das Überleben der Menschheit nur durch gemeinsame Anstrengungen und Umdenken aller Menschen möglich ist, ist bei uns noch nicht angelangt.

Da ist es gut, dass der Afrika-Korrespondent Christoph Plate und der ZEIT-Herausgeber und Vorstandsmitglied der Deut-

schen Welthungerhilfe, Theo Sommer, soeben ein Buch herausgegeben haben, das uns einen neuen Blick auf Afrika eröffnen soll.

Die Herausgeber haben 41 Autorinnen und Autoren zusammengebracht, die in vielfältiger Weise über die Vielfalt der geographischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen des Lebens der Menschen in Afrika berichten, über die Nöte der Afrikaner wie über deren Freuden, Wünsche und Hoffnungen. Dabei unterliegen sie weder der Versuchung einer allzu optimistischen und beschönigenden Schilderung, noch verfallen sie dem Diktat einer pessimistischen, von der Süddeutschen Zeitung 1992 als „politische Umweltkatastrophe“ apostrophierten Strategie zur Rettung des Kontinents. So plädiert der Forschungsdirektor des schwedischen Nordic Africa Institute, Henning Melber, für eine „afrikanische Renaissance“, bei der der Selbstfindungsprozess der Afrikaner im Mittelpunkt steht.

„Der bunte Kontinent“ kann als Lesebuch auch für die Bildungsarbeit bei uns eine interessante und nützliche Quellen-suche für die notwendige Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen der Menschen in unserem Nachbar-kontinent darstellen. Dabei bemüht sich das Autorenteam, nicht den „kolonialen“ und „patriarchalischen“ Blick für ihre Analysen zu benutzen, sondern den partnerschaftlichen, ganz im Sinne der Agenda 21, in der die „globale Partnerschaft“ als die einzig mögliche Perspektive für das humane Überleben der Menschheit ausgewiesen wird. Dass das Buch dabei mehr Fragen stellt als Antworten bereithält, ist gut und gewollt; denn das eurozentrierte „Werdet so wie wir!“ hat ausgedient! Schade nur, dass es den Herausgebern und der Welthungerhilfe nicht gelungen ist, mehr Afrikaner, die in Afrika leben, selbst zu Wort kommen zu lassen. Die Begründung, dass afrikanische AutorInnen dort mehr mit dem täglichen Überleben beschäftigt seien und deshalb wenig Muße hätten, „sich zurückzulehnen, um über Gegenwart und Zukunft nachzudenken“, überzeugt nicht so richtig.

Ein 34 Seiten umfassendes „Afrika von A bis Z“, mit aktuellen Literaturangaben, einem alphabetisch geordneten Stichwortverzeichnis und einer Liste der internationalen Organisationen ist sicherlich hilfreich für die Lernarbeit. „Der bunte Kontinent“ ist, trotz der o.a. Einschränkungen, eine wichtige Neuerscheinung auf dem Informationsmarkt. Er macht durchaus optimistisch deutlich, dass „Afrikas eigenes Gedächtnis“ länger ist als die Zeit der Kolonialisierung und Globalisierung (Dominic Johnson). Damit trägt es dazu bei, die Identitäten der Afrikaner wahrzunehmen und anzuerkennen, damit wir Menschen auf der Erde in EINER WELT leben können.

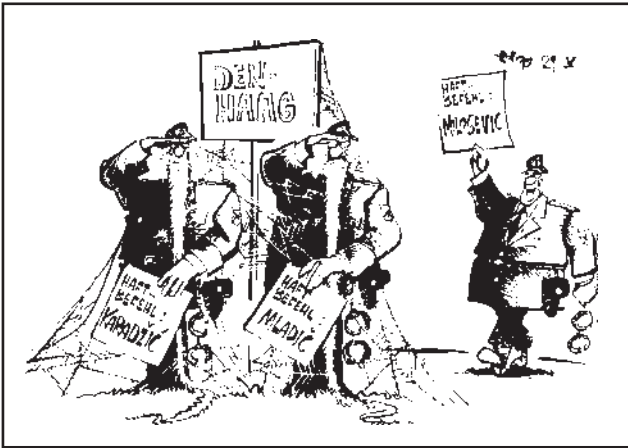
Jos Schnurer

HAITZINGER, Horst

Politische Karikaturen. Eine Auswahl von Veröffentlichungen aus den Jahren 1998/99. Bruckmann Verlag, München 1999, 74 S., 1990, ISBN 3-8307-1634-6

Von den Karikaturen allein, meistens auch ohne den hilfreichen Ergänzungstext, wird Zeit-Geschichte erzählt und sehr eindeutig interpretiert. Diese Interpretation fordert heraus. Sie fordert heraus die eigene Position zu bedenken, bedenken und über mögliche Handlungselemente zu sinnieren, zur eigenen Meinung und Haltung zu kommen. Im Unterricht selbst würde ich immer zuerst die Karikatur Teil um Teil aufdecken.

So bietet sich z.B. die Mai 1999 Karikatur für diesen methodischen Schritt an.



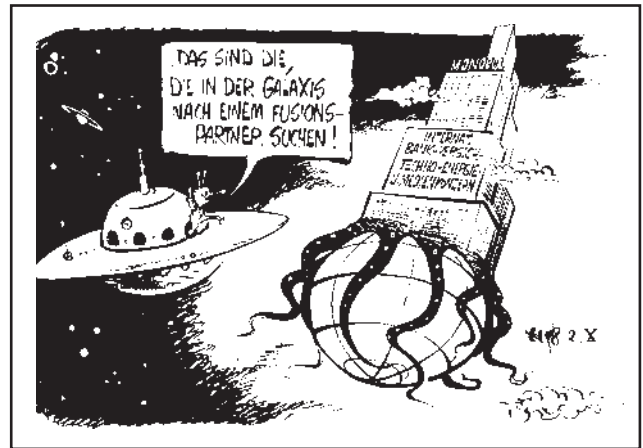
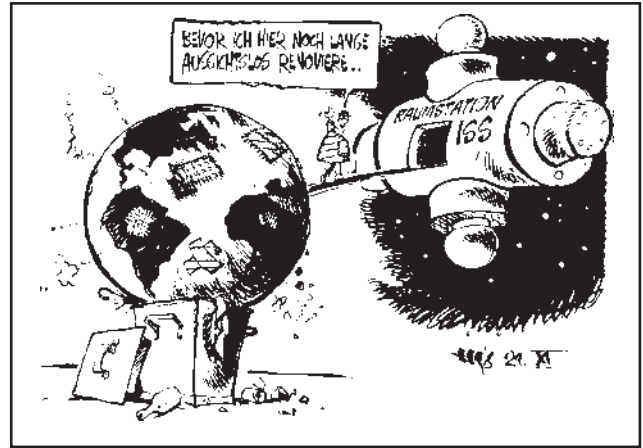
Es ist ein leichtes sich eine Folie herzustellen und diese mit einem DIN A 4 Blatt zugedeckt. Dann wird zuerst der "Den Haag" geöffnet. Was wissen wir über "Den Haag". Wo können wir mit Hilfe eines Nachschlagewerkes die Information finden. Dann wird der linke alte Mann aufgedeckt. Im Spinnwebewe der internationalen Gesetze, die für vorangegangene Zeiten geschaffen wurden und heute nicht mehr "greifen", bzw. anwendbar sind? Wie ist der Mann ausgestattet? Welche Symbole sind zu erkennen? Der lange Bart, die Ausrichtung spähend nach was, in der Erde verwurzelt und der Haftbefehl. Wer war Karadzic? Der Zweite Mann wird entsprechend erarbeitet und dann von hinten her kommend der dritte? Endliche der wirkliche Befehlsgeber der Untaten, des Unfriedens, des unermesslichen menschlichen Leids? Jetzt wird das Datum aufgedeckt und mit Hilfe einer Jahreschronik (Fotokopie) erfahren die Schüler um was es damals im Mai 1999 ging: Der Europäische Gerichtshof erlässt einen Haftbefehl gegen Milosevic. Ähnlich behutsames vorgehen mit den anderen Karikaturen. Was hat das alles mit dem Religionsunterricht zu tun? Menschen können nicht "nicht Stellung" beziehen, Christen sollten es erst recht nicht. Mit Bonhoeffer, falls kein anderer Weg, muss der Diktator vom Steuer des Wahns gerissen werden. Christliche Nachfolge geschieht mitten in der Welt und wir sind mitten drin, auch unsere Schüler, die unsere Begleitung erwarten.

Heikel ist dann auch die Karikatur vom Mai 1999 "Israel folgt neuem Moses" – Netan-Jahu, Barak und wer ist es jetzt? Welche Beziehung haben wir heute zu Israel und zu Palästi-



na? Kann man von diesen Politikern als einen Moses sprechen? Wo liegt hier die Drehung?

Und noch, aber wie lange noch, ganz aktuell? "Auf zu den Sternen" (November 1998) Und wir hier auf der Erde? Vorangegangen im Oktober 1998 "Ende der Globalisierung in Sicht!" Welche Zusammenhänge?



Im Geschichtsunterricht werden Texte erhellt und auf Aktualität hin gedeutet. Im Kunstunterricht könnte hier an diesen meisterhaften Karikaturen ein Beispiel genommen werden. Im Politikunterricht könnte die Deutung geprüft werden. Im Religionsunterricht über christliche Nachfolge und Tagesgeschehen gesprochen werden. Im Ethikunterricht, in Werte und Normen, können traditionelle Antworten und Lösungen befragt und in Frage gestellt werden. Im Unterricht allgemein sehr zu empfehlen und für eine persönliche Seh- und Lektüre allemal.

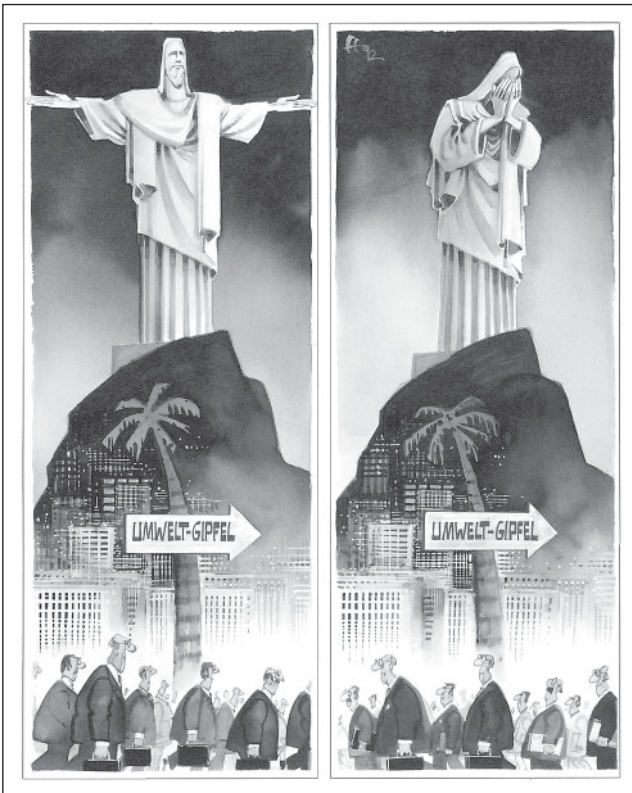
HAITZINGER, Horst

Haitzingers Weltsch(m)erz. Mit einem Vorwort von Hanns Christian Müller. Bruckmann Verlag, München 1992, 125 DIN A 4 Seiten, ISBN 3-7654-2492-7

In dem Vorwort schreibt Müller, die Bilder und Karikaturen treffend, die politisch-ethische-theologische Botschaft ansprechend: "Und es ist die Einsicht, dass die Probleme, wenn überhaupt, nur langsam und allmählich, wie sie aufgetaucht sind zu beseitigen und/oder zu lösen sind. Obendrein schmerzt die Erkenntnis, dass jedes gelöste Problem wieder einen ganzen Rattenschwanz von neuen Problemen nach

sich zieht. Es hört praktisch nie auf, höchste Zeit zu werden." (S.8) Diese Sicht allein lässt sich gut im Unterricht, im Gespräch, vertiefen. Haitzinger wird als sog. Problem-Recycling-Spezialist gesehen: "Im günstigsten Fall gelingt ihm das Recycling so gut, dass ich als Betrachter dieser Hohn-Spott-Ironie-Gebilde 1. Wenigstens was zum Lachen habe, und 2. Ich vielleicht die Energie daraus beziehen kann, mir vorzunehmen, das, was ich nicht gut finde – als Einsichtsergebnis der Karikatur quasi -, zu verändern, zu verbessern oder zu bekämpfen." (S.9) Der Umweltgipfel

"Rio'92" war im Juni 1992. Es war die aufwendigste und bisher größte Umweltkonferenz aller Zeiten und endete mit – erwartungsgemäß – dürftigen Ergebnis, viele Versprechungen, viele Planungen bis zur nächsten "größten" Konferenz. Was an der Basis ankommt ist - Gott-sei-es-gedankt! - oft mehr als die Politiker in Gang gesetzt haben.



Es ist kein Weltscherz, sondern eher ein Weltschmerz. Aber wahrscheinlich sind die Schmerzen noch "erträglich"? Für die Industrie und Mammut-Globalisierung auf jeden Fall. Diese Bilder und Karikaturen muss man gesehen haben, sie tun alle weh und bewegen doch auch.

HAITZINGER, Horst

GLOBETROTTEL. Mit einem Vorwort von Hubert Weinzierl. 3. Durchges. Aufl. Bruckmann Verlag, München 1989, 1992, 125 DIN A 4 Seiten, 3900, ISBN 3-7654-2250-9

Ein drittes Meisterwerk von Haitzinger. Vielleicht genügt das Bild, die Karikatur, aus dem April 1988. In den USA wurde zum ersten Mal eine genetisch manipulierte Maus patentiert. Der Titel von Haitzingers Karikatur: "Ich fürchte, da kommen Sie zu spät!"



"Wir sind mit unseren Experimenten grad noch rechtzeitig fertig geworden, Professor!"

Hoffentlich sind wir nicht zu spät. Die Diskussion ist höchst aktuell, als ob Haitzinger ein Prophet war und noch ist. Diese Bilder, diese Karikaturen muss man gesehen haben. Ein wahrer Vorteil im Nach- und Vordenken für jeden, auch für unsere Schüler- und Gemeindeveranstaltungen. Wir sollten es mal versuchen. Ein Genuss und ein Gewinn und Zeit aktuell ... es ist immer Hoch-Zeit für Christliche Nachfolge.

Manfred Kwiran

i n h a l t ' b b ' 9 6

	liebe leser manfred kwiran	1
meditation:	sehen lernen - entscheidendes entdecken und sich sagen lassen manfred kwiran	2
fachbeitrag:	internationale und regionale religionspädagogik herbert schultze	4
fachbeitrag:	religionsunterricht in einer pluralen welt karl ernst nipkow	7
fachbeitrag:	bildung und pädagogische vikarsausbildung hans-georg babke	15
	standpunkte - aus der diskussion über die religionspädagogische ausbildung dieter rammler	22
	zauberlehrling - ein zwischenruf! michael knotte	23
u-projekt gs	bis gestern war hier eine wiese... olaf kühl-freudenstein	25
fachbeitrag	verstehen sie internet? manfred kwiran	27
fachbeitrag	theologie der religionen: ausverkauf oder profilierung der identität? dirk chr. siedler	32
u-baustein sekI/II, ku	sprüchelanguage - mit wolfgang zu irren ist besser als allein recht zu haben - wolfgang pschichholz	40
u-impuls	her mit dem religionsunterricht! manfred gerken	44
fachbeitrag	nur noch die spur der spur? claus-artur scheier	45
	medientipp	50
	buchtipp	51
	karikaturen von horst haitzinger	heftmitte
	fortbildungsangebote des arp&m	