

Über das verflixte Wörtchen Glaube

Kritische Lektüre der Rahmenrichtlinien, Ev. Rel. Sek I

Fritz Krotz

Wer unterrichtet, kommt an RR so einfach nicht vorbei. RR eignet Verbindlichkeit. Sie sind erlassen worden. Aber ihre Lektüre ist auch dem nicht erlassen, der ihnen gerne unterstellen möchte, sie seien ja in jedem Fall so weit gefaßt, daß auch das, was er sich für seinen Unterricht gerade vornimmt, durch sie gedeckt ist.

Die neuen hessischen RR für den evangelischen RU in der Sekundarstufe I stellen ausdrücklich fest, daß sie dem RU „verbindliche Vorgaben“ (S. 10) machen. Was Verbindlichkeit beansprucht, muß in sich klar und eindeutig sein, sonst weiß man ja nicht, woran man ist — und würde dadurch geradezu gezwungen, mit Unterstellungen zu arbeiten; wofür sich insbesondere das Wörtchen Glaube anböte, bietet es doch einen idealen Ansatzpunkt: Glaube ist doch etwas so Subjektiv-persönliches, daß man von ihm z.B. sagen kann, daß es das Subjekt konstituiert, aber auch in dessen Selbstbezug aufgeht.

Doch was ist den RR zufolge der christliche Glaube, mit dem sich Schülerinnen und Schüler im RU auseinandersetzen sollen? Das ist eine Gretchenfrage. Jedenfalls kann man mit der Antwort, die man darauf findet (oder unterstellt!), die didaktische Verbindlichkeit von RR sogar aushebeln.

1. Soll Glaube „Unterrichtsgegenstand“ werden?

Schon nach einem ersten Blick in die RR muß man diese Frage bejahen. Der christliche Glaube gilt in diesem Text als der zentrale Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern.

Wer das feststellt, wird davon in eine merkwürdige Spannung zwischen Bangen und Erwarten versetzt. Sucht nicht jede Lehrerin und jeder Lehrer in RR zuerst sofort nach der dem Unterricht ge-

stellten Aufgabe? Auf Seite 11 erfährt man, man habe „den christlichen Glauben in Geschichte und Gegenwart sachgemäß darzustellen, seine Bezüge zur heutigen Lebenspraxis des einzelnen wie der Gesellschaft zu klären und zu verdeutlichen“.

Das schafft vorerst eine Erleichterung. Denn wenn vom christlichen Glauben in Geschichte und Gegenwart die Rede ist, assoziiert man ein Stück der kulturellen Tradition. Man denkt daran, wie fragwürdig und gebrochen die Tradition auf weite Strecken doch ist. Man erinnert sich auch an die Beispiele, die man dafür kennt, daß sie den Alltag auf ihre Weise mitbestimmen. Und wenn das fragwürdige Beispiele sind, dann kann das die Auseinandersetzung der Lernenden mit diesem Gegenstand doch durchaus befördern.

Natürlich heißt das nicht, das könnte gleichsam interesselos geschehen. Das geht gar nicht, bezieht sich diese Arbeit doch auf die heutige Lebenspraxis des einzelnen und der Gesellschaft. Dennoch: Mit der Erleichterung ist es schnell wieder vorbei, wenn man den nächsten Satz liest, der verlangt, man solle „die religiösen Fragen der Schüler aufnehmen und ihnen den christlichen Glauben so nahebringen, daß er für sie als befreiende, herausfordernde und Hoffnung stiftende Lebensmöglichkeit bedeutsam werden kann“.

Das setzt nun aber doch ein ganz eindeutiges Werturteil über jenes fragwürdige Stück Tradition voraus! Da meldet sich beim Leser sofort protestierend das Gewissen, so daß er sich fragt: Sollen sich meine Schülerinnen und Schüler nun unvoreingenommen mit etwas auseinandersetzen — oder habe ich ihnen doch etwas „nahezubringen“? Will gar jemand von mir, daß ich ihnen gegenüber den christlichen Glauben vertrete? Also doch seine Wahrheit? Wer nimmt sich das

Recht heraus, solche Ansprüche an mich zu stellen?

Wer sich so entrüstet, macht darauf aufmerksam, daß er überfordert wird. Dazu aber hat man schließlich ein Gewissen: Damit man merkt, was nicht geht, und das auch sagt! „Wir Religionslehrer“ sind doch nicht einfach als solche schon „Glieder der christlichen Gemeinde“ oder gar Agenten von „Lehren und Ordnungen der Kirche“! Was kann man sich bei diesen Formeln überhaupt denken? Wäre man auf sie angewiesen um zu erfahren, was der Glaube ist, den man Schülern nahebringen soll, dann würde es wohl bei feststehenden Wahrheiten bleiben, die man als passive Ideen in den Köpfen der Schüler abzulagern hätte! Nun, auch das schließt ein recht eindeutiges Werturteil über jenes Stück Tradition ein.

Wäre man also wirklich gezwungen, Lernenden solche Werturteile zu vermitteln, dann setzte man auch sie nicht nur als Gemeindeglieder voraus, man setzte voraus, daß sie das auch sein wollen. Zumindest meinte man, man brächte das am ehesten zustande, indem man es voraussetzte. Denn Voraussetzungen verpflichten. Mit einem Wort: Da kann sich ein Pädagogengewissen gar nicht mehr beruhigen. (Und erst wenn sich der Sturm ein wenig gelegt hat, wird der Leser den Abschnitt über „Lehren und Ordnungen der Kirche“ auf Seite 10, auf den er eben einen Blick geworfen hat, besonnen studieren wollen).

Ich möchte die Aufmerksamkeit des Lesers der RR vorerst auf Seite 11 festhalten. Denn die ganze Aufregung ist umsonst! RR verwenden ihre Worte in der Art der Pädagogik, nicht der Erbauungsliteratur. „Den christlichen Glauben nahebringen“ meint im Blick auf Lernende nichts, als Glauben so zum Thema zu machen, daß er für eine Lerngruppe als Gegenstand ihrer Auseinandersetzung interessant wird. Deshalb soll er einer Lerngruppe so nahegebracht werden, „daß er für sie als befreiende, herausfordernde und Hoffnung stiftende Lebensmöglichkeit bedeutsam werden kann“.

Das macht einen Unterschied! Jene pädagogisch so schwer erträgliche Erbaulichkeit stellt sich nur da ein, wo man so

tun müßte oder wollte, als könnte man Glauben vorweisen. Wie sollte man das mit einem Glauben können, der beansprucht, das Leben frei, lohnend und hoffnungsvoll zu machen, ohne daß man dabei ständig um den Nachweis kämpfen müßte, daß man ohne ihn gar keine Lebensmöglichkeit habe — und wer das nicht sehen wolle, der glaube eben nicht!

Aber um eine solche Verkündigung darf es nicht gehen. Es geht vielmehr um den Gesichtspunkt, unter dem der christliche Glaube als Unterrichtsgegenstand für Lernende Bedeutung gewinnen kann. Und der Gesichtspunkt, den Lernende ihm gegenüber geltend machen, ist allemal ihr eigenes Leben. Jedenfalls kann der Gesichtspunkt nur da liegen. Denn auch im RU fragen sie — wenn, dann — kritisch und prüfend: Was trägt denn das, womit ich mich hier beschäftige, praktisch aus? Kann es für mich praktisch irgendwie von Bedeutung sein?

Daß solches Fragen ein offener Prozeß sein muß, bestätigt übrigens Seite 10. Es ist das ein Prozeß, „der sich in Auseinandersetzung mit der biblischen Botschaft, ihren geschichtlichen Vermittlungen und den Anforderungen der Gegenwart vollzieht“. Antworten sind da nicht vorgegeben, sondern werden „ständig neu gesucht und“, wie ich ergänze: im Prozeß „gefunden“.

Das kann man dann aber einmal festhalten: Wenn Glaube Unterrichtsgegenstand ist, wird er nicht vorausgesetzt oder verkündigt, dann wird ihm sozusagen der Prozeß gemacht. Denn nur dann, wenn man das auch festhält, wird man mit den Aussagen der RR über Bibel, biblische Tradition und biblische Botschaft zurechtkommen.

2. Soll der Glaube das Unterrichtsziel sein?

Wer dem angelesenen Text weiter folgt, stößt gleich auf das Stichwort biblische Tradition. Tatsächlich braucht man sie ja, um der gestellten Aufgabe zu genügen, Schülerinnen und Schülern den christlichen Glauben nahezubringen. Denn „diese Aufgabe ist zu erfüllen im engen Aufeinanderbezogensein der Aussagen und Inhalte der biblischen Tradi-

tion . . . und der gegenwärtigen Situation und persönlichen Lebensgeschichte der Kinder und Jugendlichen“.

Und doch stutzt man! Es ist etwas in diesem Satz, was irritiert. Eine durchschnittliche Schülerbiographie verläuft doch nicht im Kontext des tradierten christlichen Glaubens!? Soll der den Lernenden nicht gerade nahegebracht werden? Aber warum ist dann da vom Aufeinanderbezogenheit von Bibeltradition und Schülersituation die Rede? Eine etwas unglückliche Formulierung, die eigentlich Aufeinanderbezogenheit meint?

Da kann eine Vermutung aufkommen, sich verstärken und zu der Frage führen: Verlangt die Behandlung biblischer Texte vorgängig Glauben? Ist sie nur unter einer solchen Voraussetzung möglich? Dem, der christlicherweise glaubt, ist die Bibel eben schon wichtig; und für ihn ist seine Lebenssituation auf sie bezogen.

Wird nicht dieser notwendige Bezug im Text auch begründet? Das Aufeinanderbezogenheit „begründet sich aus dem Charakter der biblischen Schriften selbst“. Was wird da begründet? Daß die „Inhalte der biblischen Überlieferung“ auch für „gegenwärtiges Lebensverständnis und Lebensbewältigung“ von Lernenden etwas austragen, das kann doch nur wissen, wer sein Leben eben von diesen Inhalten her versteht, d.h. glaubt — oder?

So empfehlen die RR also einen hermeneutischen RU? „Hermeneutisch“ meint: Man muß von einem Text vorgängig etwas wissen, sonst erfährt man von ihm auch nichts. Ohne eine Vorgabe kommt es nie zu einer „Integration von Tradition und Situation“, welche die RR doch gleich auf der nächsten Seite mit ihrem „Neuansatz“ bei einem „neuen Verhältnis zur Bibel“ zu leisten versuchen werden.

Und da liest man es dann auch ausdrücklich: Daß die Bibel selbst das Bezogenheit von Tradition und Situation aufeinander begründet, soll heißen, daß „der biblischen Schriften zugrundeliegende Glaube“ das begründet. Und deshalb soll dann ja auch er im Zirkel von Tradition und Situation „bei den Schüle-

rinnen und Schülern zur Herausforderung und Hoffnung werden und zur Orientierung und Erschließung von Lebenssinn beitragen“.

Ja, wenn es so ist, daß der Glaube, den die Bibel voraussetzt, zum Ziel der Beschäftigung der Schüler mit der Bibel werden kann, dann ist es auch nicht irritierend, daß in diesem Glaubenszirkel vom Aufeinanderbezogenheit von Tradition und Situation die Rede ist. Nur muß man dann auch solange mit dieser Vorgabe an die Texte herangehen können, bis sie sich bestätigt, d.h. bis Schüler ihre Situation nun im Sinn des christlichen Glaubens bewältigen, bis sie also zu glauben gelernt haben. Und die hermeneutisch so wichtige Vorgabe muß bis dahin wohl der Lehrer machen, oder?

Gewiß, das ist nichts als ein empörter Aufschrei des RR-Lesers, der wieder in den Sumpf der pädagogisch so schwer erträglichen Erbaulichkeit des Nahebringens des Glaubens geraten ist. Aber es ist — so möchte ich behaupten — auch eine grobe Fehlinterpretation des Textes, zu der das verflixte Wörtchen Glaube den Leser verleitet haben mag.

Um die Aufmerksamkeit des Lesers wieder auf dieser Textseite festzuhalten: Sie spricht von der „didaktischen Struktur der Rahmenrichtlinien“, also von Didaktik und gar nicht von Hermeneutik. Und in diesem Kontext gewinnt das Wörtchen Glaube eine andere als die soeben unterstellte Bedeutung.

Im gegebenen Kontext verlangen die RR jedenfalls vom Leser, daß auch er berücksichtigt, daß es „religionspädagogische Entwicklungen“ gewesen sind, die „zu einem neuen Verhältnis zur Bibel geführt haben und von daher eine neue (sc. didaktische) Konzeption erforderlich“ gemacht haben. Sie ist allgemein als problemorientierter RU bekannt.

Auf die Gefahr hin, nur zu wiederholen, was die religionspädagogische Entwicklung an den Tag gebracht hat: Wenn Schüler mit der Bibel unterrichtlich arbeiten sollen, dann geht das nur, wenn sie die Bibel nicht als „Lösungspotential“ für von ihnen erkannte und definierte „Probleme“ sozusagen anzapfen sollen. Denn das merkt jeder schnell:

Man nimmt weder die Bibel noch jemandes Probleme ernst, wenn man die Bibel als eine Art Rezeptbuch verwendet.

Deshalb ist es angebracht, statt von Problemen und Lösungen von Tradition und Situation zu reden (auch wenn man den eingeführten Begriff des problemorientierten RU stehenläßt). Denn das verleitet nicht dazu, so gewaltsam-einlinig zu denken, während sich Probleme in Wirklichkeit vielleicht auch ohne Bibel lösen lassen und die Bibel oft genug voller Probleme stecken kann. Das macht es jedenfalls wichtig und dringlich, „die in ihrem Grundcharakter selbst ‚problemorientierte‘ . . . Tradition“ der Bibel auch als solche anzuerkennen, um sie dementsprechend „angemessen im RU aufzunehmen“.

Der Kontext ist wichtig. Gerade der Verwendungszusammenhang Unterricht (über den Rechenschaft zu geben das Geschäft der Didaktik ist), läßt die Problemorientierung der Tradition ins Licht treten. Unterricht hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern zu helfen, sich über die Situation klar zu werden, in der sie leben (müssen), so daß sie fähig werden, selbsttätig zu sein, fähig, selbstbestimmt zu handeln und zu urteilen. Geht man mit der Bibel didaktisch, d.h. im Kontext dieser Aufgabe um, dann muß sie ihre Problemorientierung geradezu erweisen — oder „Bibel im Unterricht“ bliebe ein hölzernes Eisen. Zeigt sie im Verwendungszusammenhang Unterricht aber ihren problemorientierten Grundcharakter; dann gilt das jetzt auch im Blick auf beides: Sowohl im Blick auf ihre „Inhaltlichkeit als auch im Blick auf ihre ‚Verwendung‘“ hat sie diesen Grundcharakter.

Tradition und Situation sind also (nicht irgendwo an sich, sondern im Verwendungszusammenhang Unterricht) aufeinander bezogen, weil in dieser Verwendung von Tradition gleich so Gebrauch gemacht wird und werden muß, daß ihr Bezug zur Situation ihrer Tradenten heraustritt. Deshalb heißt es z.B. auf Seite 19 von der Bibel, sie „dokumentiert die Ursprungsgeschichte des Glaubens als eine Lern- und Streitgeschichte, auch als eine Geschichte der Solidarität mit den Leidenden und einer Hoffnung ‚für die

Welt‘, die von Gott her begründet wird“. In dieser biblischen Dokumentation ist also die Situation von Entrechteten und Unterdrückten präsent. Sie wird in ihr geradezu klassisch klar. Und solche Klarheit hat die Situation da gewonnen, weil sie verändert wurde. Deshalb wurde überhaupt etwas tradiert — nämlich das, was die Situation verändert hat. In der Tradition wird das immer wieder als eine Verheißung bezeichnet, die Solidarität und Hoffnung weckt, wo immer sie Glauben findet.

Diese Verheißungen sind denn auch gemeint, wenn die RR davon reden, daß der christliche Glaube Schülerinnen und Schüler herausfordern kann. Denn da, wo Veränderung in Sicht ist, entsteht eine wirkliche „Verständigungsmöglichkeit über das, was menschliches Leben ausmacht“.

Glaube ist schon ein verflixtes Wort. Man liest es einfach falsch, wenn man dabei auf die subjektiven Überzeugtheiten von biblischen Tradenten (Evangelisten oder Lehrern) fixiert ist. Wenn aber hier vom Glauben z.B. gesagt wird, er läge biblischen Schriften zugrunde, dann meint das zwar auch den Glauben als das Beteiligtwerden von biblischen Menschen an einer Veränderung ihrer Situation — das aber nur, weil diese Veränderung durch das bewirkt wurde, was sie glaubten, näherhin also durch die Verheißung; und die bewirkte es, indem sie diesen Menschen ihre Situation so klar machte und sie damit zugleich schon so veränderte, daß die ihre Situation nun grundsätzlich, nämlich von Gott her für veränderbar hielten.

Glaube ist also ein verflixtes Wörtchen. Denn herausfordernd und verändernd ist ja nicht zuerst der Glaube, den ich jeweils habe (und schon gar nicht der, den ich haben und aufbringen sollte — als käme eine grundstürzende Veränderung der Verhältnisse durch Autosuggestion zustande). Sondern verändernd und umstürzend ist der christliche Glaube, der mir durch seine Verheißungen begegnet. Und so sind auch sie es, die im Zirkel von Tradition und Situation thematisch werden. Wenn überhaupt der christliche Glaube thematisch werden soll, dann werden sie thematisch. Um sie geht es,

wenn der christliche Glaube auf den Prüfstand unterrichtlicher Bearbeitung soll, wenn ihm der „Prozeß“ gemacht wird. Und geradeso sind es sie, die angesichts der durchschnittlichen Verschlossenheit der Situation (noch dazu für Schüler, denen die Schule künstliche Distanz verschafft) den Zirkel von Tradition und Situation in Gang bringen. Wie und als was ist der christliche Glaube also mit Schülerinnen und Schülern zu thematisieren, damit das gelingt?

3. Wie kann Glaube Unterrichtsthema werden?

Die Antwort auf diese Frage geben die RR mit ihrer didaktischen Konzeption. Sie entfalten diese Konzeption, indem sie den RU so strukturieren, daß er fünf Lernschwerpunkte als Strukturelemente erhält. Die Lernschwerpunkte rücken also die Möglichkeit, den christlichen Glauben zu thematisieren, in den Kontext der alltäglichen unterrichtlichen Arbeit. Die Schwerpunkte tragen und begründen ja das Themenangebot, das die RR für die einzelnen Unterrichtsstufen dann bereitstellen.

Diese didaktische Konzeption wird im großen wie im einzelnen durch den Zirkel von Tradition und Situation strukturiert. Sie bestimmt das einzelne Thema ebenso wie die fünf Lernschwerpunkte selbst. So steigen die drei ersten Lernschwerpunkte bei der Situation ein, die beiden letzten bei der Tradition. Die Lernschwerpunkte heißen: Persönliche Erfahrungen, soziale Strukturen und Prozesse, religiöse und weltanschauliche Deutungstraditionen, biblische Überlieferung, christliches Leben in Geschichte und Gegenwart.

Die Kriterien für die Unterscheidung der Lernschwerpunkte liegen aber nicht auf ein und derselben Ebene. Die Unterscheidung der ersten drei Lernschwerpunkte ist mit dem Subjektsein der Schüler gegeben. Schüler sind Subjekte in personaler, sozialer und kultureller Hinsicht. Sie müssen psychische und soziale Prozesse sinnhaft integrieren, und ihnen wird zugemutet, aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung und ihrer sozialen Teilhabe kulturell vermittelten Sinn zu tradieren. Sie müssen also auch befähigt werden, sich als solche zu erfassen:

indem sie persönliche Erfahrungen bearbeiten, sie auf ihre Wechselwirkung mit sozialen Strukturen und Prozessen hindurchschauen und sie auf den in ihnen sich vermittelnden Sinn — als einer Deutung ihres Lebens — hin analysieren und reflektieren.

Und zu den Aufgaben, vor die das stellt, hat auch der christliche Glaube, zu den unterrichtlichen Aufgaben auch der RU beizutragen. Deshalb soll der RU im Bereich der persönlichen Erfahrungen den christlichen Glauben thematisieren, sofern er eine Selbstannahme eröffnet, die im Glauben an das Angenommensein durch Gott gründet; ein Angenommensein, das sich der persönlichen Erfahrung als Vergebung von Schuld, als Befreiung vom Zwang zur Selbstbestätigung, als Grundvertrauen oder einfach als Motivation zu lieben mitteilt.

Im Bereich der sozialen Verantwortung ist der christliche Glaube zu thematisieren, weil er eine Weltgestaltung eröffnet, die getragen und motiviert ist von der Erwartung des Reiches Gottes. Und diese Erwartung wird in der Verbesserlichkeit von Regeln und Ordnungen, in der Veränderbarkeit von Herrschaftsverhältnissen und im Dienst an der Bewahrung des Lebens zum Gegenstand der Verantwortung; und zwar wird sie das dadurch, daß sie an Gottes Weisung orientiert ist.

Im Bereich der Deutungstraditionen soll der christliche Glaube thematisch werden, weil er als ein Teil in unsere kulturelle Tradition eingegangen ist, also institutionalisiert wurde. Das ist seit der Entstehung von Kirchen der Fall. Die aber war nie eine spannungsfreie Angelegenheit, und sie ist es auch heute nicht. Denn als soziale und kulturelle Institution leistet die Kirche Integration und Innovation, sie bietet Möglichkeiten der Stabilisierung und des Protestes. Und ihre Tradierung bringt deshalb sowohl den Gewinn von Anpassungs- wie den von Kritikfähigkeiten. Sie leistet das grundlegend dadurch, daß sie ihre eigenen Gestaltungen auf ihren geschichtlichen Ursprung zurückbezieht. Sonst ist sie gar nicht als christliche Kirche erkennbar.

Damit lassen sich in diesem dritten Lernbereich unschwer selbst drei Dimensionen unterscheiden. Vom institutionalisierten christlichen Glauben ist hier einmal ein Blick auf seine Funktion als Gesellschaftsreligion die Rede, dann im Blick auf seine Ursprungsgeschichte und schließlich im Blick auf die geschichtliche Gestaltungsaufgabe.

Die kulturelle Verfassung des Christentums gibt also das Kriterium, das zwischen dem dritten, vierten und fünften Lernschwerpunkt zu unterscheiden erlaubt. Einmal soll der christliche Glaube thematisch werden, sofern er religiöse Lebenspraxis ist; dann, sofern er auf fremde Erfahrungen zurückgeht, nämlich „den im Glauben verarbeiteten und gedeuteten Erfahrungen der Menschen des Alten und Neuen Testaments“ (Seite 18); schließlich, sofern er diese fremden Erfahrungen aneignet und wirkungsgeschichtlich entfaltet und sich auf sie zurückbezieht.

Daß zur Unterscheidung der Lernfelder so verschiedene Kriterien nötig sind, die sich nicht unter einen Gesichtspunkt bringen oder aus ihm heraus entfalten lassen, ist sachgemäß und didaktisch zu begründen. Es entspricht der didaktisch geltend gemachten Einsicht, daß auch die Verheißung Verschiedenes verbindet, weil sie Veränderung provoziert. So stehen auf der einen Seite die Erfahrungen, Bedingungen und Deutungen von Schülern; und auf der anderen Seite die Behauptungen von überschrittener Erfahrung und neu gewonnener Orientierung, wie sie die Bibel tradiert und wie sie mit der Bibel tradiert werden.

Und diese Spannung zwischen der Verschiedenheit der Kriterien darf man auch nicht eliminieren wollen. Denn wenn man davon spricht, daß die biblische „Botschaft“ in die geschichtlichen Bedingungen, dann mag das ja „nach dem Glauben der Christen“ so sein — so daß die zurecht bezeugen können, daß „durch das Evangelium ein neues Verhältnis des Menschen zu Gott, zum Anderen und zur Welt eröffnet“ wird (Seite 9). Nur ist das dann nichtsdestoweniger eine Behauptung, die man eben glauben kann oder nicht.

Wer aber Zeugnis schon für Unterricht

hält, zahlt die pädagogisch so schwer erträgliche Erbaulichkeit als Preis dafür. Denn auch das Zeugnis ist nichts als eine Behauptung, wohl eine biblisch vertretbare Behauptung, die bei allen sich noch so wandelnden Deutungen eine Behauptung bleibt, die in bezug auf die Erfahrungen, Bedingungen und Deutungen von Schülern erst „konkretisiert“, d.h. geprüft werden muß — von diesen selber.

Das aber ist eine didaktisch zu organisierende Arbeit zwischen Tradition und Situation, also eine Aufgabe und nichts, was schon hinter einem liegt. Ja, auch der, der das einmal schon hinter sich gehabt zu haben meint, muß es vor sich bringen, muß also als Didaktiker geradezu die Spannung zwischen Tradition und Situation immer neu begreifen und kennenzulernen versuchen.

Die Verschiedenheit der Kriterien zur Unterscheidung der Lernfelder hat also didaktischen Grund. Schüler müssen lernen, als personale, soziale und kulturelle Subjekte zu leben, und zu ihrer Befähigung dafür hat der christliche Glaube etwas beizutragen. Im Bereich der persönlichen Erfahrungen trägt er zu Identitätsfindung und Gewissenbildung bei, im Bereich der sozialen Erfahrungen zu kritischer Verantwortlichkeit und im Bereich der kulturell-religiösen Sinn- und Wertorientierung zu Wahrhaftigkeit.

Und so benennen die RR für die drei ersten Lernfelder auch Traditionskomplexe, die Schülern zugleich damit erschlossen werden, daß ihnen ihre eigene Situation als eine zugänglich wird, in der sie nach Identität, Verantwortung und Wahrheit gefragt sind. Deshalb geht es hier um die Traditionen, die Aussagen des christlichen Glaubens zu Schuld und Vergebung, zu Hoffnung und Zukunft und zu seinem Verhältnis zu Religion(en) und Religiosität enthalten.

Das aber, was es Schülern erlaubt, den christlichen Glauben in diesen drei Erfahrungsdimensionen zu thematisieren, sind Verheißungen — also diejenigen Aussagen, die beanspruchen, daß der biblische Gott durch sie Menschen unbedingt annimmt, daß er ihnen Anteil an seinem Reich gibt, daß er bildlos-unsichtbar ihnen zugewandt ist.

In den beiden Lernschwerpunkten, die von der Tradition her einsteigen, also von Bibel und Kirche her, verhält es sich mit der Thematisierungsmöglichkeit anders. Denn hier geht es um eine Schülern grundsätzliche fremde Welt, die Welt des biblischen Glaubens. Und diese kann in ihrer ganzen Fremdheit Schülern nur zugänglich werden, wenn die in der Bibel „verarbeiteten und gedeuteten“ fremden „Erfahrungen . . . der ‚Ursprungsgeschichte‘ des christlichen Glaubens“ dadurch auf ihre Erfahrungen beziehbar werden, daß ihnen die biblischen „Verkündigungsintentionen an ihrem historischen Ort“ erkennbar werden (Seite 18f.) Die fremden biblischen Erfahrungen erschließen sich Schülern damit als Wirkungen von Verheißungen, deren Glaubwürdigkeit sie an ihren eigenen Erfahrungen prüfen können. Denn damit werden sie für sie thematisch.

Nur so wird ihnen auch die christliche Kirche zugänglich, wenn diese denn, wie gebrochen auch immer, in die „Wirkungsgeschichte der biblischen Botschaft“ hineingehört. Denn diese Thematisierungsmöglichkeit macht die Gestalt von Kirche „unter kritischem Rückbezug auf diese Botschaft“ ja auf ihre Glaubwürdigkeit hin befragbar. Die Glaubwürdigkeit, die sie im Kontext der Erfahrungen von Schülern hat, hängt ja daran, „ob und in welcher Weise in ihr die Botschaft von Jesus Christus als Botschaft für die Welt lebendig ist“ (Seite 20).

So ist es auch in den beiden mit der Tradition einsetzenden Lernschwerpunkten die Verheißung, die Schülern erlaubt, den christlichen Glauben so zu thematisieren, daß er im Zirkel von Tradition und Situation für sie erfragbar wird. Die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Verheißungen des biblischen Gottes aber ist eine offene Frage. Es ist die Aufgabe des RU, all das beizubringen, was es Schülern erlaubt, diese Frage zu bearbeiten. Das bindet die fünf Lernschwerpunkte zusammen.

4. Schluß?

Am Schluß soll die Frage stehen, ob der vorgetragene Versuch, die RR und das von ihnen gebrachte Wörtchen Glaube zu verstehen, nicht falsch sein möchte. Läßt sich denn dieser Verstehensversuch wirklich durchgängig bewähren? Es lassen sich vielleicht noch Sätze finden, die sich gegen diesen Versuch sperren und damit dem Eindruck zum Recht verhelten, dieser Interpretationsversuch sei nur ein Versuch, die RR zu unterlaufen.

Wenn sich solche Sätze finden, was soll man mit ihnen dann anfangen? Was z.B. mit dem Satz über die Schüler: „Zu einem Leben als Christ, zu verantwortlichem persönlichen Handeln aus Glauben sollen sie motiviert und qualifiziert werden“ (Seite 28). Soll man das denn wirklich wollen — oder hat man sich damit notorisch zuviel vorgenommen? Wäre nicht weniger mehr?

Die Ziele zu hoch gesteckt?

Ein Interview zur Konzeption der Rahmenrichtlinien „ev. Religion“ für die Sekundarstufe I mit Prof. Messner, GHK Kassel

Das Interview führte Klaus Heiner Weber, PTI Kassel

Weber:

In den vorliegenden verbindlichen Rahmenrichtlinien (RRL) von 1987 für den ev. Religionsunterricht der Sek. I hat sich eine grundlegende Revision der Lehrplanentwürfe von 1972 und 1977 vollzogen. Wie würden Sie diese Revision aus curriculärer Sicht, aus der Sicht der Gestaltung von Lehrplänen, einschätzen und beurteilen?

Messner:

Sie sprechen die Fragen des Curriculums an. Ich muß Ihnen gestehen, daß ich mit diesem Begriff als Pädagoge ein etwas zwiespältiges Gefühl verbinde. Auf der einen Seite darf sicherlich gesagt werden, daß sich mit der Curriculumsbewegung im Jahrzehnt nach 1967, dem Erscheinungsjahr der Robinsohn-Schrift¹⁾, eine professionellere Darstellung und Begründung der Inhalte eines Lehrplanes eingestellt hat. Diese Entwicklung hatte als solche durchaus positive Züge. Es läßt sich feststellen, daß die vorliegenden RRL für Evangelische Religion der Sekundarstufe I an dieser Professionalität einen begrüßenswerten Anteil haben. Man kann resümierend sagen, daß in diesem Lehrplan das Programm des evangelischen Religionsunterrichts für 10—16jährige in einer sehr kunstfertigen Weise entwickelt wird. Ich meine damit, Religionsunterricht wird in seinem Sinn, in seinen Zielsetzungen, in seinen thematischen Schwerpunkten und in seinen leitenden didaktischen Grundsätzen klar und ausführlich dargestellt. Insofern sind die vorliegenden RRL als eine engagierte und reichhaltige Arbeit anzusehen. Ich würde sagen, wenn ich noch zwei Einzelaspekte herausgreifen darf, ich finde sehr positiv, daß der Versuch unternommen worden ist, die notwendigen Festlegungen mit

Freiräumen zu verbinden. Dieses Bemühen durchzieht den gesamten Text der RRL. Oder wenn ich ein Detail nennen darf: In den einzelnen Themeneinheiten haben mich die jeweils in einer Übersicht angeführten Unterrichtsbausteine besonders beeindruckt. In diesen Bausteinen stecken viele wertvolle Ideen, die erkennbar aus der Unterrichtserfahrung der Beteiligten stammen.

Curriculumtheoretisch gesehen befinden sich die vorliegenden RRL auf der Höhe der wissenschaftlichen Lehrplandiskussion. Es sind in sie wesentliche Elemente des Robinsohnschen Ansatzes eingegangen. Vor allem der Grundgedanke, daß man von angestrebten Qualifikationen (wie der etwas spröde Terminus heißt) ausgeht, und diese Qualifikationen dann auf die Lebenssituation der Lernenden zurückbezieht. Dabei ist deutlich zu sehen, daß beides, die erwünschten Qualifikationen und die Deutung der Lebenssituation aus dem zentralen Interesse bestimmt sind, den Schülern ein christliches Lebens- und Glaubensverständnis nahezubringen. Die curriculare Um differenzierung dient der Intensivierung des theologischen Zielanspruchs, der sehr deutlich, vielleicht sogar etwas überfrachtend betont wird.

Weber:

Sie haben besonders die hohe Kunstfertigkeit des Entwurfs hervorgehoben und da auch die besonderen Qualitäten genannt. Aber hat diese Kunstfertigkeit nicht noch eine Kehrseite der Medaille?

Messner:

Ich habe vorhin vom Zwiespalt gesprochen, in dem ich mich als Pädagoge befinde, wenn ich curriculare Lehrpläne betrachte. Die negative Seite der Medail-