

Sonderheft 1980



# SCHÖNBERGER HEFTE

## Von der Tiefe und der Freude des Glaubens

Festschrift zum 70. Geburtstag von Friedrich Hahn

# SCHÖNBERGER HEFTE

Sonderheft 1980

Folge 4

---

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches  
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion  
des Sonderheftes: Hans Heller

---

Anschriften  
der Autoren  
dieses Heftes

Prof. Dr. Hans-Martin Barth, Sonnenstraße 9, 6301 Wettenberg-Wißmar  
Prof. Dr. Karl-August Helfenbein, Am Kalkofen 2, 6420 Lauterbach  
Prof. Dr. Bernhard Jendorff, Sandfeld 20, 6300 Gießen  
Prof. Dr. Friedel Kriechbaum, Elsa-Brandström-Straße 1, 6300 Gießen  
Prof. Dr. Ewald Link, Hauptstraße 16, 6251 Balduinstein  
Prof. Dr. J. Redhardt, An der Rotenmühle 5, 6301 Staufenberg 4  
Prof. Dr. Ernst Schering, Brunnenweg 4, 6300 Gießen-Rödgen  
Prof. Dr. Gerhard Schmalenberg, Memeler Straße 9, 6300 Gießen  
Prof. Dr. Marie Veit, Sudetenstraße 6, 3550 Marburg

---

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband  
für Hessen und Nassau, Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 2747, 6000 Frankfurt am Main 1

Jahresbezugspreis: DM 9,— (zuzüglich Versandkosten)  
Einzelpreis: DM 3,— (zuzüglich Versandkosten)

Gesamtherstellung: Druckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

Dieses Sonderheft kann bezogen werden bei:  
Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, Paulusplatz 1, 6100 Darmstadt

Friedrich Hahn zum 70. Geburtstag am 13. Dezember 1980

Verehrter Herr Professor, lieber Bruder Hahn!

*Zu Ihrem 70. Geburtstag übermitteln Ihnen Freunde, Kollegen und Schüler herzliche Segenswünsche. Als Zeichen des Dankes überreichen sie Ihnen, wie zum 60. Geburtstag eine Festschrift. Dies ist mehr als eine akademische Sitte. Der schönste Dank, der einem Professor zuteil werden kann, besteht doch darin, daß andere seine Erkenntnisse, Fragestellungen und Anregungen aufgreifen und weiter daran arbeiten.*

*Die beiden Festschriften dokumentieren einen wichtigen Abschnitt der Religionspädagogik, der von Ihnen in Forschung und Lehre mitgeprägt wurde.*

*Bei der Fülle heutiger religionspädagogischer Konzeptionen und Programme fällt es schwer, die verschiedenen Ansätze auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Der Abbau falscher Alternativen und zugleich eine Verstärkung kontroverser Standpunkte sind Signaturen gegenwärtiger religionspädagogischer Tendenzen — ein getreues Spiegelbild unserer geistigen Situation, die sich einer einlinigen Betrachtungsweise entzieht. Um so mehr sind wir auf Menschen angewiesen, die Spannungen aushalten und Brücken bauen. Daß Sie sich dieser Aufgabe immer wieder gestellt haben, ist uns Grund zum Dank!*

*Ein wichtiges Element gegenwärtiger religionspädagogischer Arbeit dürfte die Wiederentdeckung der Erfahrungsdimension sein; Alltagserfahrungen, menschliche Grunderfahrungen und Gotteserfahrungen werden verstärkt aufeinander bezogen.*

*Daß Alltags- und Grunderfahrungen mit der Gotteserfahrung zusammenkommen, bedarf anstrengender religionspädagogischer Bemühungen. Gleichzeitig gilt, daß dieses Zusammenkommen Geschenk, Gnade ist. Darum muß der Name Jesu Christi ausdrücklich ausgesprochen werden, wenn der Glaube als christlicher Glaube identifizierbar bleiben soll. Botschaft und Erfahrung, denkerische Bemühungen und Frömmigkeit gehören zusammen. Das Aussprechen des Namens Jesu Christi ist auf die Überlieferung angewiesen. Erfahrung braucht nämlich Inhalt zum Alten und Bekannten. Das Aussprechen des Namens Christi geschieht inmitten gesellschaftlicher Strukturen und Lebensverhältnisse, auf die hin die Botschaft des Evangeliums zu buchstabieren ist. Weil Glaubenserfahrung immer auch auf Zukunft gerichtet ist, vollzieht sich religionspädagogische Arbeit in einem weiten Horizont. Sie bedarf der Offenheit pädagogischer Reflexion und gleichzeitig der Konzentration auf die Mitte des Evangeliums, um das Ziel zu erreichen: das Aufsuchen des heutigen Menschen und insbesondere des Schülers in seinen komplexen Lebenssituationen und -bezügen. Religionspädagogik ist auf die Vermittlung von Theologie und Frömmigkeit, von gedachtem und gelebtem Glauben angewiesen. Sie, verehrter Herr Kollege, haben sich stets darum bemüht, beides in Ihrer Person zu vereinen.*

*Wir sind durch Ihr vielfältiges Wirken reich beschenkt worden. Sie haben Wege erschlossen, die in die Zukunft weisen, die weiter bedacht und ausgebaut werden können. Ihre Arbeit ermutigt uns, Erprobtes weiterzugeben und Neues zu wagen, damit Gott unter uns lebendig bleibt.*

*Unsere besten Wünsche begleiten Sie an Ihrem Geburtstag und auf Ihrem weiteren Lebensweg. Gott befohlen!*

Heinrich-Nikolaus Caspary  
Karl Dienst

Günter Göbler  
Jürgen Redhardt

# Trinitarisch umgriffenes Beten

Ein Denkvorschlag im Anschluß an Gal. 4,6\*

Hans-Martin Barth

*Weil ihr denn Kinder seid, hat  
Gott gesandt den Geist seines  
Sohnes in unsere Herzen, der  
schreit: Abba, lieber Vater!*

Seit einiger Zeit werden in manchen Klöstern Meditationskurse für Manager angeboten. Die psychologische, religionswissenschaftliche und theologische Literatur zum Thema Meditation und Gebet schwillt an. Die Einsicht bricht sich Bahn: Meditieren, sich sammeln, Ruhe finden, vielleicht sogar beten im herkömmlichen Sinn — das würde uns gut tun, psychisch, ja bis ins Körperliche hinein. Zugleich melden sich freilich Bedenken: Meditation und Gebet, ok — aber was tut man denn da bei Licht besehen? Muß man nicht eine Menge „glauben“, bevor man beten kann? Beten — zu wem eigentlich? Wie soll man sich „den“ denken, zu „dem“ man spricht oder vor „dem“ man sich da ausspricht? Kann es einen Sinn haben zu beten, wann man zweifelt an der herkömmlichen Gottesvorstellung, wie sie einen vielleicht seit Religions- und Konfirmandenunterricht begleitet? Möglicherweise hindert uns am Beten gerade der Gedanke an „Gott“, an ein allmächtiges göttliches Superwesen, das alles kann und alles sieht, die Vorstellung eines „Vaters“, der in angeblicher überlegener Weisheit letztlich doch undurchschaubar bleibt und nach eigenem Gutdünken entscheidet, das Bild von einem „Herrn“, der in absolutistischer Machtvollkommenheit schaltet und waltet und, wenn's darauf ankommt, sich aus der Affäre zieht!

Paulus hatte diese unsere neuzeitlichen Probleme nicht. Zu seiner Zeit glaubte man an die Existenz göttlicher Wesen mit derselben Selbstverständlichkeit, mit der man heute nicht daran glaubt. Aber auch er beschreibt nicht zuerst, wie man sich Gott denken und was alles man von ihm glauben muß, um ein Gebet beginnen zu können. Er setzt nicht mit irgendwelchen

ideologischen Vorurteilen ein, sondern mit seiner Erfahrung, mit der Erfahrung einer Stimme, eines Rufens, ja eines Schreiens, das in ihm ist.

Etwas in uns schreit — unser Schrei sucht eine Adresse — aber Adresse und Schrei erweisen sich als von Antwort umgriffen: Das sind die drei Grundgedanken, die sich mir im Anschluß an Paulus nahelegen.

## **Etwas in uns schreit**

Paulus denkt offenbar nicht an feierliche liturgische Gebete, auch nicht an fromme Gedanken der Sammlung im stillen Kämmerlein. Das Wort für „Schreien“, das er verwendet, gebrauchte man sonst für den lauten Aufschrei, für das unverständliche Brüllen von Wahnsinnigen. Es ist ein lautmalendes Wort: „krazein“, „krächzen“, es beschreibt den Laut des Stöhnens, der aus uns herausbricht, vielleicht sogar gegen unseren Willen. Zu schreien gilt in unserer Gesellschaft als unhöflich, nur Betrunkene tun das. Wir wissen im allgemeinen unsere Äußerungen unter Kontrolle zu halten. Wir kennen eine innere Sperre, die uns manchmal daran hindert, den Mund zu öffnen und zu sagen, was aus uns herauskommen möchte; wir schlucken es — vielleicht buchstäblich — hinunter. Immer schaffen wir das nicht. In den Naherholungszone, die unsere Ballungsgebiete umgeben, kann man einsamen Menschen begegnen, die laute Selbstgespräche führen, die mindestens sich selbst — oder den Bäumen? — einmal laut sagen müssen, was da in ihnen ist.

In unserer Tiefe wohnen viele Stimmen, die ununterbrochen miteinander debattieren und einander zu übertönen suchen. Wer sich auf die Technik der Zen-Meditation einläßt, kann dem erregenden Schauspiel zuzusehen lernen, wie diese verschiedene Stimmen miteinander umgehen, wie sie einander verjagen und unvermittelt wieder auftauchen. Da sind, noch nahe der Oberfläche, die Erinnerun-

gen an Termine, Verpflichtungen, Telefonate, an Dinge, die man auf keinen Fall vergessen möchte. Dazwischen schieben sich, gebieterischer schon, die Stimmen unserer Wünsche, unserer sexuellen Fantasie, die Klagelaute unserer Ängste. Die Maßregeln internalisierter moralischer Normen rasen daher. Das leise Surren unserer Müdigkeit und die unerträglichen Töne unserer Bitterkeit stellen sich ein.

Paulus verwendet dafür — auch in unmittelbarer Nähe unseres Satzes aus dem Galaterbrief — sehr antiquiert wirkende Begriffe, die wir gleichwohl gut verstehen. Er redet von „Knechtschaft“, von „Sklaverei“, von Abhängigkeit, wie sie sich in unseren Terminkalendern, Studienordnungen, in den Ansprüchen seitens der Kollegen, der Eltern, der Kinder, der jeweiligen Partner äußerlich — und in dem Gefühl des permanenten Überfordertseins innerlich niederschlagen. Paulus redet vom „Gesetz“, von den Zwängen, die uns erfassen und zu zermahlen drohen. Das Knirschen unserer im Räderwerk der Strukturen sich aufreibenden psychophysischen Existenz äußert sich wenigstens noch im Aufschrei, in manchmal aggressiven Reaktionen. Ich denke, auch Schmierereien an Universitätsgebäuden, Tunnelmalereien und zynische Verballhornungen gehören hierher. In Gießen werden T-Shirts getragen, auf denen statt „Justus-Liebig-Universität“ die Aufschrift „Frustus-Beliebig-Universität“ prangt. Der Schrei will heraus!

### **Der Schrei sucht eine Adresse**

Die Adressen für unser Schreien sind nicht bekannt. Deswegen artikuliert sich unser Schrei als eine Anzeige an Unbekannt. Wer soll antworten auf den Schrei, der hinter der Trikot-Aufschrift von der „Frustus-Beliebig-Universität“ steht? Der Präsident, der Senat? Die Professoren? Die Kommilitonen, der Kultusminister, der AStA? Niemand ist zuständig. Unter den Studenten unserer Universität werden z.Z., habe ich mir sagen lassen, pro Semester drei Suizidfälle registriert. Von wem? Wir haben keine Adresse für unseren Schrei. Früher sagte man vielleicht, als Stoßseufzer, ohne sich allzuviel dabei zu denken: O Gott! Heute mag uns mitunter ein grimmiges „Mensch!“ entfahren. An wen ist es gerichtet? An den

Mitmenschen, an mich selbst? Aus dem Krieg wird berichtet, daß Soldaten, von der Kugel getroffen, nach ihrer Mutter schrienen. Gibt es denn keine mütterliche Instanz, zu der man fliehen könnte — Mamma mia!? Müssen wir uns als erwachsene Menschen den Gedanken an eine solche Instanz verbieten — wohin dann aber mit unserem Schrei?

Die Rabbinen behaupten: Jesaja schrie vor Gott. Und die Evangelien berichten: Jesus schrie laut und verschied. Wie ein Fremdwort, ein Lehnwort aus einer anderen Welt, tauchen zwei Silben aus dem Schrei Jesu an verschiedenen Stellen des Neuen Testaments auf: Abba. Dieses Wort hat die ersten Jünger offenbar so sehr beeindruckt, daß sie es nicht übersetzten. Es wurde im griechischen Neuen Testament belassen und auch bei späteren Übersetzungen in andere Sprachen nicht verändert. Jesus — der Mensch, der Abba sagen konnte. In Jesus dominieren nicht die Stimmen, die ihm Vorhaltungen machen, ihn ängsten oder ihm Wünsche suggerieren. Jesus spricht das Abba der großen Zuversicht, mit der Selbstverständlichkeit, mit der ein Kind sich an Vater und Mutter wendet — in einer Phase, in der zwischen Eltern und Kind noch alles in Ordnung ist. Man hört das Plappern des Kindes aus diesen beiden Silben noch heraus, ich höre, wie meine eigenen Kinder nach mir rufen. Aber es steckt nicht nur das ungebrochene kindliche Vertrauen in diesem Wort, sondern ebenso der Respekt des Erwachsenen vor dem Älteren, vor seinem Partner. Auch in Gethsemane hat Jesus dieses Wort gebraucht, auch in der kritischen Stunde vor der bevorstehenden Verhaftung dominiert schließlich nicht die Angst vor Qual und Tod, sondern dieses Abba.

Was könnte es bedeuten, dieses „Abba“ auszusprechen? Für mein Verständnis heißt es: „Ich weiß, wohin ich gehöre, wo ich meinen Platz habe, meine Bleibe. Was auch immer geschehen mag — ich bin nicht allein. Und: Ich weiß, woher ich komme, an welcher Geschichte, an welcher übergreifenden Lebensbewegung ich teilhabe, in welchem Zusammenhang ich mich sehen darf. Nichts kann mich letztlich isolieren, vom Leben abschneiden, die Erfüllung meines Lebens verhindern. Ich

erkenne mein Leben als etwas, worin sich mehr auswirkt als meine eigene Initiative — etwas, das ich mir nicht selbst gegeben habe und das nicht ich zur Vollendung bringen kann. Ich darf das Kind in mir bejahen, das nach Vater und Mutter ruft, darf erwachsener Sohn sein und als Erbe realistisch in Anspruch nehmen, was ich mitbekommen habe. Ich handle in klarer Perspektive und in einem bestimmten Auftrag.“ Ich denke, so etwa hat Jesus dieses Abba gesprochen, und ich wünschte mir, ich könnte es auch so sprechen, in jeder Situation, die auf mich zukommen mag.

Die griechisch sprechende Christenheit hat denn auch die Übersetzung beigefügt: Abba, Vater! Fast unzählbar sind die Sprachen und Dialekte, in denen das „Abba“ seither ausgesprochen wurde. Es hat seine Geschichte in den Herzen zahlloser Menschen, ja auch in uns selbst: Klang und Inhalt dieses Wortes verändern sich im Lauf eines Lebens. Vielleicht können wir das Abba, das uns mit zehn Jahren leichter über die Lippen kam, schon seit langem nicht mehr nachvollziehen. Es muß heute nicht nur im Sinne eines Wörterbuch-Wortes übersetzt werden. Ich selbst beginne seit vielen Jahren kein frei formuliertes Gebet mehr mit „Vater“. Jeder darf dieses Abba in sein Leben, in seine Lebensphase und in seine Lebensumstände hinein übersetzen.

Mancher von uns wird vielleicht auf eine eigene Anrede Gottes verzichten, und es wird sich ihm alles reduzieren auf ein unanschauliches und gleichwohl hoffendes „Du“! Du — ich weiß Dich nicht zu beschreiben, ich kann mir Dich nicht vorstellen, viele der herkömmlichen Begriffe und Bilder für Dich hindern mich eher, den Zugang zu Dir zu finden — und doch bist Du da, Du bist bei mir, und ob ich schon wanderte im finsternen Tal, Dein Stecken und Stab trösten mich. Es mag Situationen geben, in denen mir sogar der Stecken und Stab eines solchen Du abhanden kommt, und in denen ich nur noch zu denken vermag: Ich bin — noch — da, ich atme, ich sitze hier, die Erde trägt mich noch, mein Atem kommt und geht. Ich denke dann vielleicht nichts mehr und überlasse mich nur noch dem Kommen und Gehen meines Atems und der Erfahrung, daß ich nicht versinke. In Jesu Abba

steckt dies alles; wir haben Jesu Abba noch lange nicht ausgeschöpft.

### **Adresse und Schrei sind von Antwort umgriffen**

Etwas in uns stöhnt und schreit — unser Schrei sucht eine Adresse. Wird diese Adresse aber nicht sehr undeutlich, wenn man sie nicht mehr mit „Vater“, ja nicht einmal mit einem „Du“ angeben kann? Die westliche Tradition des Christentums hat das Gebet in erster Linie als einen Dialog zwischen Gott und Mensch aufgefaßt. In der östlichen Christenheit war das schon immer etwas anders, und auch Paulus hat offenbar etwas anderes vor Augen: Es ist gar nicht der Mensch, der mit Gott redet, sondern der „Geist des Sohnes“, von „Gott in unsere Herzen gesandt“, schreit „Abba, lieber Vater!“ Also, wie auch immer das zu verstehen sein mag: Der Geist redet mit dem Vater — der Geist Jesu, der Geist dessen, der „Abba“ sagen konnte wie kein anderer, ist in unserem Herzen bereits gegenwärtig, erfüllt das Zentrum unserer Existenz. In uns, die wir uns auf Jesus Christus berufen, stöhnt nicht mehr einfach unsere verklavte Alltagsexistenz auf, sondern in uns formiert sich der Ruf des Kindes, die Stimme des Vertrauens und der Zuversicht. Im Tiefenzentrum des Glaubenden ist Gott schon gegenwärtig, ruft Gott nach Gott, antwortet Gott auf Gott. In unsrem Schrei redet Gottes Stimme, und in der Zuversicht unsres Schreis hebt Antwort schon an! In unsrem Herzen und in unserem Gebet vollzieht sich ein Stück Dialog Gottes mit sich selbst. Wir stehen im Gebet nicht einem fiktiven Partner gegenüber, den wir uns irgendwie nach Art eines Menschen zu denken haben, um mit ihm ein fiktives Zwiegespräch führen zu können. Sondern bevor wir noch den Mund auftun, bevor wir noch eine Regung in uns wahrnehmen, ist der Geist in uns gegenwärtig, um sich durchzusetzen gegen das Stimmengewirr unserer inneren Unterwelt.

Gott, der Geist, der Vater, der Sohn — wir haben heute Schwierigkeiten mit der Trinitätslehre, wie sie vor mehr als eineinhalb Jahrtausenden formuliert wurde. Aber sie könnte uns wenigstens darin hilfreich werden, daß sie unsere festgelegten, durch unsere religiöse Tradition gebildeten Vorstellungen von Gott immer wieder

zerbricht. Gott ist nicht ein Wesen, das man sich so ähnlich vorzustellen hätte wie einen Menschen, nur mit fantastischen Vorzügen und Fähigkeiten ausgestattet. Gott, unserem Denk- und Vorstellungsvermögen entzogen, führt nicht jenseits von Zeit und Raum eine undurchschaubare Eigenexistenz, sondern was wir von ihm sagen können, ist dies: Er befindet sich immer schon auf unserer Seite als der, der uns geschaffen hat, als der, der in Jesus Christus für uns gelebt und gelitten hat, als der, dessen Geist in der Tiefe unserer Existenz Zuversicht und viel Gutes schafft.

Beten meint, so verstanden: Sich einlassen auf die Wirklichkeit des Geistes, die in unserem Tiefenzentrum lebt. Was heißt das konkret? Es würde damit beginnen, daß wir unsere Zweifel und Bedenken gleichsam dem Geist zuweisen, der da in uns sein Tun hat: Er ist es, der unser Gebet übernehmen muß; wir von uns aus können das nicht. Es würde ferner bedeuten, daß wir die Stimmen, die in uns sind, daraufhin abhorchen, ob wir da nicht eine Stimme wahrnehmen, die irgendwie mit Jesus, mit seinem Geist, mit seinem „Abba“ zu tun haben könnte. Und das würde uns weiterführen dahin, daß wir uns in sein „Abba“, in seine Zuversicht und Klarheit hineinnehmen lassen. Wir würden damit Anteil gewinnen am Gespräch des „Sohnes“ mit dem „Vater“, am Selbstvollzug Gottes. Unser ganzes Leben würde damit sich erkennen in der Perspektive der Selbstverwirklichung Gottes, seines

Planens und Handelns, und das heißt: des Gelingens! Unser Gebet wird dann nicht mehr hauptsächlich darin bestehen, daß wir sprechen, sondern genauso darin, daß wir schweigen, aufmerksam werden, hören und zu handeln wagen. Wenn wir dann doch immer wieder ein Gebet auch ausdrücklich formulieren, so deswegen, weil es für uns der Weg ist, unseren Schrei loszuwerden und gerade dabei zu entdecken, daß der, nach dem wir rufen, schon in uns gegenwärtig ist — schon dabei, Zwänge zu lösen, Leid zu mindern, Trägheit zu durchstoßen. Dem Schrei und seiner Suche nach einer Adresse ist die Antwort voraus, umgreifend, tröstend, inspirierend. Etwas von diesem Vorwegsein aller Antwort, von der Anwesenheit Gottes bei uns und in uns, auf die wir uns nur immer schon beziehen können, feiert die Kirche in ihren Sakramenten. Mit gutem Grund empfangen wir die Taufe als Kinder vor allem Verstehen-können. Im Heiligen Abendmahl werden wir auf eine überraschende Weise der Nähe zueinander und der Gegenwart Jesu in unserer Mitte gewiß: Unsere Not, unsere Zweifel, unsere Unfähigkeit zum Beten verbindet sich mit seinem Zweifeln und Schreien auf Golgatha, und sein zuversichtliches „Abba!“ hält in uns allen Einzug.

\* Geringfügig überarbeiteter Text einer im Gießener Hochschulgottesdienst am 4. 7. 1980 gehaltenen Predigt. Das Thema wird umfassend aufgegriffen in meinem 1981 bei Chr. Kaiser, München, erscheinenden Buch: „Beten — zu wem! „Bittgebet und Gottesglaube“. „Wohin — woher mein Ruf? Zur Theologie des Bittgebets“.

# Evangelischer Religionsunterricht als Disziplin grundsätzlicher Besinnung

Karl-August Helfenbein

Friedrich Hahn spricht in seiner „Evangelischen Glaubenslehre“ aus, daß zur reformatorischen Unterweisung „grundsätzliche Besinnung“<sup>(1)</sup> gehöre. Inwieweit diese hierzu erzieht, soll aufgezeigt werden.

Rudolf Bultmann meint, es sei nicht richtig, anstelle von evangelischem Religionsunterricht von evangelischer Unterweisung zu sprechen. Hierdurch würde das rationale Strukturmoment dieser Verkündigungsform, dieses Schulfaches unterschätzt. Es gehe auch hier um die Vermittlung eines Wissens und deshalb sei auch dieser Unterricht auf „vernünftiges Denken, ja unter Umständen“ auf „philosophisches Denken“ angewiesen.

„Unterricht in der christlichen Religion“ ist für Bultmann als „rationale Erziehung“ vornehmlich „theoretische Belehrung“, wie sie in der Mathematik und in der Philosophie geschieht, in geringem Maße Training, durch das vor allem und beispielhaft Gymnastik und Skilaufen zu ihren Zielen kommen.

Der Religionsunterricht als Hinführung zum Glauben hat zunächst die Aufgabe, den Menschen zu befähigen, „daß er sich auf sich selbst besinnt, daß er sich fragt, was menschliches, was sein Sein ist.“ Und zum anderen muß dem jungen Menschen gezeigt werden, („was der Sinn des Glaubens ist.“<sup>(2)</sup>)

Christlicher Religionsunterricht verlangt also Einweisung, Einübung in den philosophisch und theologisch verstandenen Logos. Dieser ist instrumental auf jenen angewiesen, der methodisch und inhaltlich wiederum durch den Logos des Glaubens bereichert wurde und wird. Dadurch erweist sich der Religionsunterricht als eine ausgezeichnete Disziplin grundsätzlicher Besinnung, als eine nach pädagogischen Regeln aufgebaute Lehre unbestreitbarer Wahrheiten. Am Ausbau dieser Lehre hat das reformatorische Glaubensverständnis entscheidenden Anteil.

Er vermochte die Fähigkeit zu grundsätzlicher Besinnung — sowohl in theologischer als auch in pädagogischer Beziehung — wesentlich zu verbessern.

Sozialanthropologisch bedeutet die theoretische Belehrung, die grundsätzliche Besinnung, die der Religionsunterricht fordert, ein Heraustreten aus dem alltäglichen Handeln, Sehen, Bewegen und Greifen und verlangt ein „Insichgehen“, ein „nachdenkendes“ Vernehmen,<sup>3</sup> ein Konzentrieren auf das Wort, das vom geschriebenen ausgeht und auf die Schrift bezogen bleibt.

Das Aufnehmen des göttlichen Wortes durch den Heranwachsenden vollzieht sich, indem die entscheidenden Momente seiner humanen Existenz ausgebildet werden. Die Vorstellungs- und Gedächtniskraft, die Bildung der mündlichen und vor allem der schriftlichen Sprache, das ästhetische Vermögen, insbesondere in literarisch-musikalischer Beziehung, das Verstehen des anderen in der soziologischen und historischen Dimension und die Ausbildung der abstrakten Intelligenz, die das anhaltende Nachdenken stabilisiert und forciert, fördert die Einführung ins Evangelium.

Der reformatorische Religionsunterricht kennt geradezu verschiedene Stufen und Felder, durch die die skizzierte Innenstruktur des Menschen gebildet wird. Es seien hier nur genannt das Gebet, die Biblische Geschichte, das Kirchenlied, der Bibeltext und die Aussagen des Katechismus. Sie entsprechen verschiedenen entwicklungs- und lernpsychologischen, aber auch anthropologischen Erkenntnissen und Forderungen. Denn für unser sinnorientiertes, rational strukturiertes und biopsychisches Bewußtsein sind anschauliches und abstraktes, sachliches und teilnehmendes Denken nicht nur eine genetische, sondern auch — in zunehmenden Zusammenspiel dieser sich dann ausglei-



chenden Kräfte — eine „ontologische“ Größe.

Luther, der sich um die Katechetik des reformatorischen Glaubens sorgte, erfaßte scharf die anthropologische Potenz der oben genannten Lernweisen und Lehrgebiete.

Die Botschaft Christi ist für ihn Geschichte, Mär<sup>4)</sup>, die zu Herzen geht, und sie ist Gottes Satzung, die das „Nachdenken“ übt und die man als „Denkzeichen“, „beim Sitzen, Gehen, Stehen, Liegen, Aufstehen . . . vor Augen und in Händen haben“ soll.<sup>5)</sup>

Das Evangelium fordert das auslegende Erzählen und das verstehende Lesen, das auf erweiterte Sprach- und Geschichtskennntnisse angewiesen ist. Es erheischt aber auch die diskursive Logik, die im systematischen Aufbau von Katechismus und Dogmatik „architektonische Kultur“ erfährt.<sup>6)</sup>

Die hier nur knapp gekennzeichneten Lernprozesse machen deutlich, daß der reformatorische Religionsunterricht als „rationale Erziehung“ mit der Erkenntnistheorie und Anthropologie der Lernschule weithin übereinstimmt, d.h. mit der der idealistisch-kritischen Philosophie, wie sie insbesondere durch Schiller und Hegel bildungswirksam wurde.

Für beide wird die Formung, die Bildung des Menschen wesentlich durch die Fähigkeit zum theoretischen-wissenschaftlichen Denken erreicht, womit das Insichgehen vertieft, die Innerlichkeit der Seele entscheidend herbeigeführt wird.<sup>7)</sup> Reformatorische und idealistische Anthropologie stimmen vor allem darin überein, daß der Mensch im Vorhumanum bleibt, mangelt ihm die vielschichtige Reflexion in der Kultur der Schriftsprache, durch die der Mensch seiner selbst und der Welt mächtig wird.<sup>8)</sup>

Die reformatorische Lehre hat deshalb natürlich nichts gegen die von ihr geistesgeschichtlich mit ausgebildete „transzendente Subjektivität“<sup>9)</sup> einzuwenden<sup>10)</sup>, wenn sie als „animal symbolicum“<sup>11)</sup>, das ja gerade keine „einsame Seele“<sup>12)</sup> ist, im Bereich einer pragmatisch-pädagogischen Anthropologie in Anspruch genommen wird.

Denn ebenso wie für Luther<sup>13)</sup> ist auch für

Kant „die vorzüglichste Art der Gedankenbezeichnung . . . die durch Sprache, diesem größten Mittel, sich selbst und andere zu verstehen.“<sup>14)</sup> Und um den „rohen Zögling“ zur Mündigkeit zu erziehen, bedarf es der „doktrinalen Methode“<sup>15)</sup> im Sinne der katechetischen Lehrart. Diese Hinführung zum sprachlichen, begrifflichen Denken im Dienste selbständiger Urteilskraft lehnt sich für Kant gewiß nicht inhaltlich, aber formal an den Aufbau des kirchlichen Katechismus an:

„Daher haben gerade die würdigsten und größten Theologen Anstand genommen, für die statutarische Religionslehre einen Katechismus abzufassen . . ., da man doch glauben sollte, es wäre das Kleinste, was man aus dem großen Schatz ihrer Gelehrsamkeit zu erwarten berechtigt wäre.“<sup>15)</sup>

Hieraus wird ersichtlich, in welchem starken Maße sich Religions- und Schulunterricht gegenseitig stützten und förderten<sup>16)</sup>, Kirche und öffentliche Schule so außergewöhnlich erziehungsmächtig wurden, ermöglichten sie doch ein fast beispielloses Bildungs- und Glaubenswissen, allein schon durch die Betonung des Auswendiglernens, durch die Forderung, aus dem Kopfe etwas genau herzusagen.

In der gegenwärtigen systematischen Theologie und Religionspädagogik findet sich die Tendenz, der rationalen Erziehung im Sinne der theoretischen Belehrung, die sich lernpsychologisch gegen den Druck der Sinnlichkeit wehren muß, entgegenzutreten. Gefordert wird im Sinne einer „Anthropologie von unten“<sup>17)</sup> eine starke Beachtung der Leiblichkeit, der Emotionalität und des spontanen Verhaltens.<sup>18)</sup> Zugleich wird für diese Richtung die physische Wahrnehmungskraft und die anschauliche Kontemplation wichtig. Sie gelten ihr als entscheidende Momente christlich-evangelischer Welteinstellung. Ganz wesentlich durch Schau und Aktion, die ästhetisch und kreaturverbunden sein sollen, hat die Evangelisation zu geschehen.<sup>19)</sup> Der moderne Religionsunterricht wird die angedeuteten Lernfelder und Lernformen, z. B. Meditation und Kooperation, die weithin dem entsprechenden, was Bultmann Training nennt, aus entwicklungspsychologischen und soziologischen Gründen stärker zu berücksichtigen haben. (Man denke an das weitverbreitete

Unvermögen, sich auf einen vorgegebenen Gegenstand zu konzentrieren, den Mitmenschen wahrzunehmen. Das vermochte beispielsweise in der Krankenpflege die Diakonisse, die weder „weitschweifig“ noch kaltherzig war, betrachtet man ihre humane Leistung als historisches Ganze.)

Aber Schau und Interaktion, vornehmlich verstanden als Spiel, werden nur fruchtbar sein, wenn sie getragen sind vom Wort. Hören und Verstehen stehen vor Sehen und Handeln, vor der optisch „spontanen Wahrnehmung“<sup>(20)</sup> und der motorisch „spielerischen Bewegung“<sup>(21)</sup>, sonst erzeugen sie „Geplärre“<sup>(22)</sup> und „Tumult“<sup>(23)</sup> und lassen das Insichgehen, das „Streben nach dem Prinzip aller Besinnung, der sinnvollen Rede“<sup>(24)</sup> nicht zu.

Luther wünscht auch die Schaustellung, aber sie muß vom Wort, vom Wort des Evangeliums, ausgehen: „Moses will, daß man das Wort Gottes soll erwägen und vor seinen Augen haben. Das aber kann keinerlei Weise bequemer geschehen, als durch solche Schaustellungen, die doch ernsthaft und bescheiden und nicht Gaukeleien sind, wie vorzeiten waren im Papstthum. Solche Schauspiele fallen dem Volk in die Augen und bewegen zu weilen mehr, als öffentliche Predigten.“<sup>(25)</sup> Luther wiederholt seine Forderung, daß „dergleiche Schausstellungen“ „ernsthaft und bescheiden sein müssen“<sup>(25)</sup>. Sind sie aber reich „an Zeichen und Gebärden, an Gesten und Signalen“<sup>(26)</sup> dann machen sie im Sinne kritischer Ästhetik den Menschen primitiv<sup>(27)</sup> und bereiten der totalitären, gewalttätigen Gesellschaft — gewiß ungewollt — den Weg, den wir kennen.<sup>(28)</sup>

## Anmerkungen

- 1) F. Hahn, Evangelische Glaubenslehre für Schule und Kirche Aufgabe und Gestaltung, Frankfurt am Main, 1961, S.V.
- 2) R. Bultmann, Erziehung und Christlicher Glaube, in Martin Heidegger zum Siebzigsten Geburtstag Festschrift, Pfullingen, 1959, S. 178, 175, 176, 177, 178.
- 3) E. Brunner, Gott und sein Rebell. Eine theologische Anthropologie, Hamburg 1958, S. 7, 26
- 4) M. Luther, Vorrede zur Septemberebibel, in Glaube und Tun. Ein Luther-Brevier. Zusammenge stellt von Karl August Meißinger, München, 1947, S. 206/207.
- 5) M. Luther, Der große Katechismus, Vorrede, Band

I der Calwer Luther Ausgabe, Nr. 7 der Siebenstern Taschenbuch-Ausgabe, München und Hamburg, 1964, S. 13, 15, 21. M. Luther, Predigten, Düsseldorf — Köln, 1957, S. 30 ff; und M. Luther, Über den Nutzen der Historien in M. Luther Pädagogische Schriften, Paderborn, 1957, S. 130 ff.

- 6) H. Thielicke, Kleines Exerctium für Theologen, Hamburg, 1965, S. 32.
- 7) Siehe F. v. Schiller, Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen, und G. W. F. Hegel, Gymnasialreden.
- 8) Siehe F. v. Schiller, Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde und Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen; G. W. F. Hegel, Gymnasialreden, insbesondere die erste Rede, und G. W. F. Hegel, Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, insbesondere der Abschnitt über die Einbildungskraft, § 459 ff.
- 9) J. Moltmann, Theologie der Hoffnung, München, 1977 S. 51 ff. Moltmann bezieht sich damit auf Kants Begriff des transzendentalen Subjekts, ob zurecht, muß jedoch hier unerörtert bleiben.
- 10) Siehe die Bewertung der Reformation durch Schiller (F. v. Schiller, Geschichte des dreißigjährigen Krieges, Erster Teil, Erstes Buch) und durch Hegel (G. F. W. Hegel, Philosophie der Geschichte, Dritter Abschnitt, Erstes Kapitel. Die Reformation). Und E. Cassirer, Freiheit und Form, Studien zur Deutschen Geistesgeschichte, Darmstadt, 1961, S. 7 ff.)
- 11) E. Cassirer, Was ist der Mensch, Stuttgart, 1960, S. 40
- 12) J. Moltmann, Theologie der Hoffnung, München, 1977, S. 60
- 13) M. Luther, Gedanken von der Musika, in M. Luther, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 135.
- 14) J. Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, in Kant Werke in 10 Bänden, hrsg. v. W. Weischedel, Band 10, Darmstadt, 1968, S. 500
- 15) I. Kant, Metaphysik der Sitten, Hamburg, 1966, S. 343/342.
- 16) Ein belegender Hinweis wäre diesbezüglich ein Vergleich zwischen der Denkstruktur Albrechts Ritschels in seinem „Unterricht in der christlichen Religion“ (1875) und der Tuiskon Zillers in seinen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ (1876).
- 17) Siehe M. Rang, Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen, 1959, S. 50 ff.
- 18) Siehe J. Moltmann, Die ersten Freigelassenen der Schöpfung, Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel, S. 13, 75. Hier wird sich gegen Schillers Auffassung vom Schönen gewandt und sich einer psychoanalytischen Deutung des Spiels angeschlossen, die zur „Anthropologie von unten“ eine neue Variante liefert.
- 19) Siehe J. Moltmann, Neuer Lebensstil Schritte zur Gemeinde, München 1977, S. 43, 91. Auffallend sind die Momente pragmatischer und thomistischer Welteinstellung; die des transzendentalen Subjekts, von der die protestantische Welttätigkeit mit gespeist wird, ist bewußt und genau ausgespart.
- 20) L. Corbach, Vom Sehen und Hören Biblische Kunstwerke zum Thema Der Andere, Göttingen, 1976, S. 41.

- 21) P. Spangenberg, Szenische Gottesdienste, Gütersloh, 1975, S. 9
- 22) Wendung M. Luthers aus Mariae Lobgesang, Stuttgart, o.J. S. 68
- 23) Kant spricht in der „ethischen Methodenlehre“ vom „tumultuarischen“ Vortrag, Metaphysik der Sitten, Hamburg, 1966, S. 342
- 24) E. Brunner, Der Mittler, Tübingen, 1930, S. 181
- 25) M. Luther, Briefe, Leipzig, 1867, S. 396
- 26) P. Spangenberg, a.s.O.
- 27) I. Kant, Kritik der Urteilskraft, Hamburg, 1963, S. 148
- 28) Diesen Weg antizipierte literarisch Thomas Mann vor allem in seiner Novelle „Mario und der Zauberer“. Seine kritische Ästhetik erfaßt scharf, daß

der „Forzatore“, der „Kraftmensch, der öffentliche Kunststücke vorführt“, die grundsätzliche Besinnung der anderen nicht aufkommen läßt oder zerstört. Das „eindringliche“, massive „Mienen- und Gestenspiel“ sagt nichts, stiftet aber „schwere Verwirrung“, dies bestätigt das Verhalten Mynheer Peeperkorns im „Zauberberg“. Aber Joseph, „an einer Art von liturgischem Lesekatheder stehend, trug, — Potiphar —“ ausgezeichnet vor: fließend, exakt . . . , mit mäßiger Dramatik und so natürlicher Beherrschung des Wortes . . .“.

Siehe Th. Mann, Mario und der Zauberer, Frankfurt am Main, 1953. Anmerkungen, S. 62, Th. Mann, Der Zauberberg, Berlin, 1954, S. 663 und 667. Th. Mann, Joseph und seine Brüder, Frankfurt am Main, 1964, S. 679/680.

# Religionslehrer — Gedeuteter Deuter der Wirklichkeit

**Meditation<sup>1)</sup> zu einem Holzschnitt  
von Walter Habdank**

**Bernhard Jendorff**

## 1. Begrüßung

Die Gnade und der Friede unseres Gottes, der sich in Jesus den Menschen geöffnet hat, und die Liebe des Heiligen Geistes seien immer mit uns.

Ich begrüße Sie herzlich zur Mittagsmeditation.

Die folgende Bildmeditation ist angeregt von einem Holzschnitt von Walter Habdank.

Zuerst wollen wir beten:

## 2. Eröffnungsgebet

Jesus von Nazaret, den wir als den Christus bekennen, durchlebte die Höhen und Tiefen, die Freude und Trauer menschlicher Existenz. Er ist wahrhaft einer von uns geworden. Nur er vermag endgültig den Weg zum Ziel unseres Lebens zu er-

schließen und zu deuten. Er ist der Weg. Er ist das Leben. Er ist die Wahrheit. Ihm gebührt unsere Ehre ebenso in den Dissonanzen des Alltags wie in der Harmonie der Stunden, die uns den Vorgeschmack des Himmlischen bescheren. Amen.

## 3. Hinführung

Der Holzschnitt von Walter Habdank heißt „Deuter“<sup>2)</sup>. (s. Seite 10). Das Original wurde 1973 geschnitten. Es hat das Format 50 cm mal 42 cm. Der Holzschnitt „Deuter“ gehört in die Serie von 24 Holzschnitten zur Bibel, die als „Bilder der Hoffnung“ bezeichnet werden können.

Die dargestellte männliche Gestalt ist ort- und zeitlos. Ihre Aussage kann unvermittelt auf den Betrachter und seine Umstände bezogen werden.

1) Die Meditation wurde anlässlich des Erstsemestertages für Studienanfänger des Instituts für Katholische Religionswissenschaften der Justus-Liebig-Universität im Wintersemester 1980/81 gehalten.

2) Das Meditationsbild ist entnommen: P. Neuenzeit (Hrsg.) Bilder der Hoffnung. 24 Holzschnitte zur Bibel von Walter Habdank. Band 1: Interpretationen und Kontexte, München 1980, 81.



Die Aussagen des Holzschnittes werden bestimmt durch die großen schauenden Augen, den verschlossenen Mund und die Hand mit den weisenden Fingern. Die Blöcke von Kopf und Hand sind an der Basis gegeneinander versetzt. Kopf und Hand stehen in Spannung, sie sind aber auch aufeinander bezogen.

#### 4. Religionslehrer: Deuter der Wirklichkeit

Was kann das Bild „Deuter“ Religionslehrern sagen?

Menschen, besonders junge Menschen, Kinder und Jugendliche sind auf einen Menschen angewiesen, um Welt die ihre Welt ist, sehen zu lernen, um sie begreifen zu können, um Welt, die ihnen zur Aufgabe gemacht, durch ihre Existenz sinnvoll

zu gestalten, um in ihr nicht animalisch zu vegetieren, sondern human zu leben.

Junge Menschen sind auf Deuter verwiesen, die Persönlichkeiten sind, die Welt von Herzen lieben und bejahen, sie offenen Auges sehen, Welt mit Verstand strukturieren, sie in Worte zu fassen vermögen und diese Welt durch ihre Aktivitäten des Kopfes, des Herzens und der Hand zu gestalten suchen. Welt-sehen und Welt-gestalten bedürfen des ganzen Menschen.

Besonders ein junger Mensch ist auf einen Deuter angewiesen, auf ein menschliches Du, das die Dissoanzen des Ich – Du – Wir zu einer Konsonanz fügt, um Mut zu machen, das Leben zu wagen.

Religionslehrer sind hoffende und Hoffnung gebende Deuter einer oft hoffnungs-

losen Generation; sehende, redende, aber auch schweigende Deuter.

#### 4.1 Sehender Deuter

Ein Deuter ist ein sehender Mensch, ein Du, das auch für mich sieht, eine Persönlichkeit, die mir ihre Sicht aussagt, eindeutig Position bezieht, ohne mich zu zwingen, ohne überwältigend zu sein. Ein Deuter beläßt mir die Möglichkeit auch abzulehnen. Von einem Deuter muß ich mich nicht emanzipieren. Sein erzieherisches Ziel heißt Selbst-findung.

Ein Deuter läßt mich selbst werden. Er vertraut auf meine Kräfte. Ein Deuter ist ein diskreter Mensch, ein Mensch, der dem hohen Ideal der Menschenführung verpflichtet ist, das Benedikt von Nursia in seiner regula mit discretio umschreibt.

Ein deutender Erzieher überfordert und unterfordert nicht die seelischen und geistigen Fähigkeiten seines Schülers, er versteht es, Maß zu halten. Seine Erziehung ist den Starken nicht zu leicht, den Schwachen nicht zu schwer. Ein Schüler wird von ihm nicht zerrieben wie das Gold eines Bechers, der vom Rost befreit werden soll, aber von der Härte einer rauen Hand zerrieben wird. Wozu ist ein durchlöcherter Becher auch noch nütze?

Nicht einmal Wasser kann man mit ihm schöpfen. — Ein deutender Erzieher nimmt eher Flecken des Rostes in Kauf als einen Menschen durch übertriebene Forderungen hochgesteckter Ziele zu zerstören.

Ein Deuter sieht offenen Auges die vielschichtige, viel geschichtete Welt.

Sein Sehen geht den Dimensionen der Wirklichkeit nach. Er verliert sich aber nicht in ihnen, sondern geht zielstrebig auf einen Endpunkt zu, eine Einheit in Vielfalt suchend:

Alles und Eines sind versammelt in dem, den er als Gott bekennt. Hier kann das Auge ruhig schauen, weise und wissend ausruhen im Leben gebenden Zentrum der Strukturen.

Ein Deuter sieht Höhen und Tiefen menschlichen Lebens. Er sieht vor allem aber die Ebene der Normalität, die unstrukturierte Alltäglichkeit, die uns ermüdet

und ohnmächtig macht wie der Gang durch die Wüste. Sie will er erhellen, sie will er beleben.

Ein Deuter sieht Helligkeit und Dunkel. Sie blenden und erschrecken ihn nicht, denn er sieht dahinter, das Innere nach außen, daß Äußere nach innen kehrend.

Nicht starren Blickes auf das Einzelne gerichtet sieht er, sondern umfassend die Einheit in der Vielfalt schauend, meditierend.

Helligkeit und Dunkel, Innen und Außen, Weite und Ferne, Höhe und Tiefe schauend werden zusammengefaßt in einem zentralen Punkt:

Zielpunkt flächiger Ebene,  
Zielpunkt der Höhen und Tiefen menschlichen Lebens.

Nicht von ihm gemacht;  
weder durch Anstrengungen des Kopfes,  
auch nicht durch die Sehnsucht des Herzens,  
noch durch der Hände Arbeit.

Geschenk ist das Ziel. Unverdient, vorgängig aller Leistung. Das Ziel des Schauens verdankt dem Sehen eines Anderen, des Anderen.

Bevor der Deuter sah, ließ er sich sehen und wurde gedeutet von dem, den er demütig anerkennend Gott, Du, Vater, nennt.

#### 4.2. Redendes Schweigen

Auch ein Religionslehrer ist ein Deuter der in Gott gegründeten Wirklichkeit. Er macht seinen Schülern die Strukturen und Dimensionen dieser Wirklichkeit bewußt und deutet sie aus einer Erfahrung, selbst ein Gedeuteter zu sein, aus einer Erfahrung, Sinn von dem Anderen erhalten zu haben.

Der Religionslehrer hat Charisma und Fakultas, Auftrag und Amt des Redens in einer pluralen, vielstimmigen Gesellschaft, in der heute Sinn gehandelt wird wie Ware auf dem Markt: Sinnangebote, die von Menschen gemacht, raffiniert ausgeklügelt, geschickt angepriesen;

Sinnangebote, die unreflektiert von Nostalgikern tradiert und wie wurmstichige Möbelstücke gehandelt werden;

Sinnangebote, die importiert und verführerisch feilgeboten werden, weil es zur Zeit chic ist, exotisch zu leben;

ein Sinnangebot aber auch aus der geschenkten Beziehung, die ein Du, das ich als Gott bekenne, den ich Vater nennen darf, mit mir knüpfte.

Diese Beziehung gibt mir Kraft und verleiht mir Mut, das tägliche Leben in seinen vielfältigen privaten, öffentlichen, dienstlichen, kirchlichen Verflechtungen liebend zu leben. Die Beziehung Gott — Ich konstituiert mich; sie bestimmt mein zielgerichtetes Leben.

Religionslehrer: Ein Seher und Hörer menschlicher Sehnsucht nach Letztendgültigem.

Religionslehrer: Ein Deuter der Wirklichkeit, ein hinweisender auf den letzten Sinngrund, Kündler einer frohen Botschaft — aus der Erfahrung, verwiesen zu sein auf das Du, das vorgängig liebend zu meiner Liebe mich täglich umfängt.

Walter Habdanks „Deuter“ scheint aber dem Amt und dem Auftrag des redenden, unterweisenden Religionslehrers zu widersprechen. Des „Deuters“ Mund ist geschlossen - verschlossen? Symptom eines resignierten Bekenners in einer weitgehend bekenntnislosen Gesellschaft, deren Kinder von Jahr zu Jahr dialogunfähig werden?

Des Religionslehrers Mund bleibe geschlossen!

Machmal möchte ich das bejahen, wenn ich in einer Schulklasse vor religiösen Analphabeten stehe, denen alles gleich gültig ist. Kein Sinnangebot lockt sie zu einer Frage. Nichts bewegt sie. Ruhe eines Leichenhauses.

Mein Mund muß verstummen angesichts der religiösen Sprachlosigkeit der Heranwachsenden, die nicht mehr in ihr Leben, die sie umgebende Wirklichkeit, ihre Sehnsüchte, Liebe, Hoffnung, ihren Glauben und ihr Mißtrauen zu verbalisieren vermögen.

Denn auch wir — die Älteren — haben ihnen alles vorformuliert, sogar das Intimste.

Auch wir — die Erzieher — haben sie sprachlos gemacht, denn wir gaben le-

bensfremde Antworten auf nicht gestellte Fragen.

Viele Schüler können nicht mehr „Warum-Fragen“ stellen, da ihnen das individuelle Fragen von Eltern und Lehrern abgewöhnt wurde. „Warum-Fragen“ sind verpönt.

Nur noch wenige Schüler wollen unter Mühen in das Gebirge des Geistes geführt werden, denn auch wir flößen ihnen das betörende Gift des „Es ist alles käuflich“ pausenlos durch unser Handeln und Reden ein.

Kann es der Religionslehrer heute noch wagen, Schülern — vom Bazillus des Indifferentismus infiziert — das gründende und bergende Du menschlicher Existenz vorzustellen?

Kann er noch von Jesus, dem Christus, reden und ihn bezeugen, wenn seine Rede mißverstanden wird als Rede von einer ausschließlich innerweltlichen Humanität?

Resignation greift Raum bei vielen gläubenden Religionslehrern. — Begründet! Aber — verständlich? Was soll ein Religionslehrer bezeugend noch sagen? Unverständliches, Unbekanntes? Wörter, die durch keine Erfahrung im Elternhaus oder in der Kirchengemeinde lebendige Worte werden, deren Wert nicht abgegriffen wie die Bilder einer häufig wechselnden Münze.

Bleibt also die Resignation des Deuters, die Resignation des Schweigens eines Menschen, der zum Reden berufen?

Schweigen, ja!

Resignation des Deuters ist aber das Ende der Berufung, des Berufs, Religionslehrer zu sein.

Des Religionslehrers momentanes Schweigen ist ein Schweigen, das mehr zu sagen hat als viele Worte. Ein methodisches Schweigen, das andere reden läßt, um Raum für zukünftige lebensspendende Worte zu schaffen. Ein Schweigen, das hört, um zu gegebener Zeit in der Sprache der jetzt Redenden sprechen zu können. Aktives, nicht resignatives Schweigen von Gott ist in manchen Situationen einem Religionslehrer angemessen. Zuhören und Schweigen deuten in einer viel-

züngigen, kakophonischen Welt häufig mehr als brillante Rhetorik. Des Deuters Sprache ist nicht ausschließlich verbal. Des Deuters Sprache ist auch Gestik; auch sie schenkt Bedeutung.

### 4.3 Gedeuteter Deuter

Das Deuten findet auch seinen Ausdruck in der Handbewegung. Menschen bedürfen der Gesten. Sie belassen aber Freiraum der Person.

Walter Habdanks „Deuter“ weist bestimmt in eine Richtung. Er verweist auf... Worauf eigentlich?

Das Objekt des Deutens, das Ziel der Bewegung der Hand liegt außerhalb des Bildes: Im Nichts? — Also doch kein Bild der Hoffnung? Ausdruck einer ziellosen, heillosen Welt, die den Jugendlichen nichts vorzuzeigen hat, das sich lohnt anzustreben?

Ein Bild des Suchens stellt uns Habdank vor.

Suchen ist eine nie endende Bewegung und Aufgabe, die uns Menschen gestellt, die zu unserem Wissen gehört.

Das Ziel der weisenden Hand liegt in mir, in der Mitte meines Person-Seins gegründet. Ich bin ein gedeuteter Deuter. In mir finde ich die Methode der Deutung menschlicher Existenz. Suche und deute ich mich selbst, komme ich zu mir, bin ich bei mir in der Mitte meiner Existenz. Eine geschenkte, eine verdankte Mitte, die aber nicht absolute Mitte ist. Indem ich zu meiner Mitte meines Lebens deutend vordrinke, erfahre ich, daß Deuter und Deutung unweigerlich verwiesen sind auf die vollkommene, lebenspendende Mitte, die absolute Mitte, die ich Gott nenne. In der Anerkennung meines Nicht-Mitte-Seins, indem ich akzeptiere, auf Gott verwiesen zu sein, erfahre ich die endgültige Deutung meiner selbst.

Gedeutet von Gott, kann ich es dann wagen, auch anderer Menschen Deuter zu werden: Ich verweise den Anderen auf sich selbst; weise ihn auf die Aufgabe, sich suchend zu deuten, anzuerkennen eigenes Anfangen und Enden, geliebt zu sein, ohne vorgängig geliebt zu haben, angenommen zu sein, ohne Leistung, beschenkt zu werden, ohne ein Äquivalent je schaffen zu können. Ich verweise ihn auf seinen per-

sönlichen Gott, der unser aller Vater ist.

Nimmt ein Gedeuteter sich an, erkennt er demütig die absolute Mitte als seine Mitte an, taucht er ein in den Urgrund seines Da-Seins und So-Seins, entgeht er der Rotation um sein eigenes Ich, die im tödlichen Absturz endet. Durch eigene Kraft verworfen, nur zu retten durch eine anerkannte größere, ungeschuldete Macht.

In der Annahme der Verwiesenheit auf Gott bin ich endgültig gerettet, geborgen. Die Anerkennung des ganz Anderen erfährt Schranken, die nicht einengen, sondern zum Ziel des Lebens führen.

Religionslehrer sind Deuter menschlicher Existenz. Dies wird nur gelingen, wenn sie sich selbst gesucht und die Fülle des absoluten Lebens angenommen haben.

Religionslehrer zeigen aber nicht nur den Weg, methodisch ihren Schülern angemessen; sie gehen ihn auch mit ihren Schülern, gemeinsam suchend, tastend, irrend; doch gehalten in der Wahrheit göttlichen Geistes, der der Gemeinschaft der Glaubenden verheißt.

### 5. Fürbitten

Herr, unser Gott,  
Fülle unseres Lebens,  
Du hast uns zur Aufgabe gegeben,  
junge Menschen auf dem Weg  
zu Dir zu begleiten,  
ihnen Deuter ihrer Existenz zu sein.

Wir bitten um Deine Hilfe,  
die Aufgabe des Buchstabierens  
des Weges bei uns zu beginnen.  
Nur wenn wir uns selbst auf  
den Weg machen und zu  
unserem Innersten gefunden haben,  
werden wir — Gedeutete —  
anderer Menschen Deuter sein können.

Wir bitten um den Mut,  
das Wagnis Deiner Deutung anzunehmen.

Wir bitten um Geduld,  
schweigend, in Gesten nur bezeugend,  
den Glauben an Dich  
leben zu können.

Wir bitten um eine verständige  
Sprache, um zu gegebener  
Zeit von Dir Leben gebend zu künden.  
Das gewähre uns der gute Gott -  
Amen

# Der lachende Gott

Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gottesfrage  
im RU der Grundschule<sup>1)</sup>

Friedel Kriechbaum

## 1. PROBLEM

Im Umgang mit Erwachsenen und Kindern fällt mir immer wieder auf, welch einen beklemmenden Gott sie mit sich herumtragen. „Er sitzt mir im Nacken!“ Ein umheimlicher Gott, weil mächtig, erhaben, fordernd und strafend — ihm gegenüber der ohnmächtige, mit Schuldgefühlen belastete Mensch, der zur Dankbarkeit und Nächstenliebe verpflichtet ist. Glaube an diesen Gott ist eine bitterernste Sache, ein „endloser Hindernis- und Pflichtenlauf“ (K. Marti): Du sollst glauben, du bist zu ständiger Selbstlosigkeit verpflichtet, liebe deinen Nächsten. Gott wird zu einem grimmigen Antreiber.

Was die biblische Botschaft von Gott mitteilen will, ist das Gegenteil. Nach ihr kann ich mir Gott lachend vorstellen. Ich meine nicht das überlegene Lachen Gottes über die gottlosen Herrscher in dieser Welt, ich meine ein Lachen Gottes, das Leben eröffnet.

## 2. AKZENTE DER BIBLISCHEN BOTSCHAFT VON GOTT

- 2.1. Zuvorkommende, vorbehaltlose Güte Gottes — das ist Zentrum des biblischen Gotteszeugnisses. Dieser Tenor beginnt im Alten Testament. Die von Gott erwählten Patriarchen waren keine heiligen Gestalten, das Volk Israel kein großartiges Volk, das die Hervorhebung in der Erwählung verdient hätte. Oder ich denke an den Gott des Jona-Buches: der Zorn Jonas entzündet sich an Gottes Barmherzigkeit über die verderbte Stadt Ninive — Gottes Langmut sprengt Jonas Rechtsvorstellungen (Jona Kap. 4).

Erst recht ist das Evangelium des Neuen Testaments bestimmt von der Güte Gottes, die allen in gleicher Weise Recht schafft und jedem ohne Ausnahme wohl will. Jesu Reich —

Gottes-Verkündigung und sein Verhalten machen dieses Gottesverständnis offenbar und bringen ihn deshalb in Konflikt mit seiner Umwelt. Das nachexilische Judentum hatte sich auf das Gesetz konzentriert als den Ort der Begegnung mit Gott. Die Ehre Gottes wurde durch ein minutiöses Auslegungssystem bewahrt, galt es doch Gottes Willen in feinsten Durchdringung des Alltags mit „Zäunen“ vor Übertretungen zu schützen. Diesen frommen Juden mußte Jesu unorthodoxes Verhalten gegenüber den Gesetzesübertretern unerträglich sein, es war Gotteslästerung. Der Gott Jesu entsprach nicht mehr den Denkkategorien eines frommen Juden. Das Frühjudentum hatte zwar den alttestamentlichen Gedanken des Erbarmen Gottes nie vergessen. Es kennt Gottes Liebe gegenüber dem umkehrenden Sünder, aber Gottes Erbarmen und Liebe gilt, wenn sie schon dem Sünder gilt, noch viel mehr dem Gerechten, der Gottes Willen genau zu erfüllen versucht. Jesus aber legt Gott aus als einen grenzenlos Gütigen, der gerade den Gesetzesübertreter sucht. Die Pharisäer, die murren (Lk 15,1 ff.) haben recht, auch der ältere Sohn im Gleichnis (Lk 15,25 ff.), auch die Ganztagsarbeiter in Mt. 20 — sie alle haben viel geleistet, sie haben sich eingesetzt und können etwas vorweisen, und dennoch wirbt Jesus für einen Gott, der diese Leistung nicht fordert. In Jesus stehen sich zwei Welten gegenüber, die Welt des Rechts und die Welt der vorbehaltlosen Güte, ohne Gegenleistung.

1) Die Unterrichtseinheit wurde bearbeitet mit einer Lehrergruppe A. Heft, I. Holz, M. Siebörger, K. Winckler. Durchgeführt von A. Heft im März 1980 in einem 3./4. Schuljahr.



2.2 Die Bibel bezeugt Gott als den Unverfügbaren, Unverrechenbaren, Gott ist „freier, schöpferischer Ursprung von immer Neuem, Unvorhergesehenem“ (W. Pannenberg, Die Aufnahme des philosophischen Gottesbegriffes, in: Grundfragen systematischer Theologie, Göttingen 1967, S. 311). „Siehe, ich bin der Herr, der Gott alles Fleisches; sollte für mich etwas unmöglich sein?“ (Jer 32,27). Er ist der Gott, der das, was nicht ist, ins Dasein ruft (Rö 4,17), verborgen und unerforschlich handelt er in der Geschichte (Jes 40,28; 45,15). Seine Offenbarung in Christus läßt erst recht den unbegreiflichen Gott gewahr werden, Ärgernis und Torheit für die Menschen (1. Kor. 1,23). Das Göttliche des griechisch-philosophischen Denkens konnte nie als „etwas allem Vorhandenen gegenüber Unerhörtes“ (W. Pannenberg, ebda) begriffen werden, denn es wurde im Rückschluß von der bekannten Wirklichkeit auf den allem zugrundeliegenden Ursprung gewonnen (Gottesbeweise!). Damit war Gott immer ein Teil der Welt, wenn auch der äußerste, der höchste. Der biblische Gott läßt sich nicht denknotwendig aus Vorhandenem erschließen, nicht einplanen, aber er ist in seinem freiheitlichen Handeln treu und verlässlich, er ist kein Willkürgott.

2.3 Im Gegensatz zum griechisch-abendländischen Verständnis von dem, was wesentlich ist, sieht der Semit das Wesentliche im Tun und Wirken, nicht im Sein. Der Grieche fragt nach den zeitlos ewigen Eigenschaften Gottes und nach seiner Existenz, der Mensch der Bibel fragt nach Gottes geschichtlicher Wirksamkeit. Gottes Eigenschaften sind seine Taten (W. Pannenberg, a.a.O.; W. H. Schmidt, Alttestamentlicher Glaube in seiner Geschichte, 2. Aufl. Neukirchen 1975, S. 262 ff).

Die Gottesbezeichnung „Jahwe“ im Alten Testament muß übersetzt werden: Er ist mächtig, wirksam, lebendig. Sein Existieren bezeichnet „sich-als-lebendig-in-Erfahrung-bringen“ (M. Limbeck, Zum Gottesbild

der Bibel, in: Konturen heutiger Theologie, hg. von G. Bitter/G. Miller, München 1976, S. 144), „'jahwe' gibt es eben nur dort, wo er sich als solcher in Erfahrung bringt“ (E. Zenger, zit. bei. M. Limbeck, a.a.O., S. 145). Die Bibel redet also nicht von einem an sich existierenden Gott, sondern immer von Gott in Verbindung mit der Welt und den Menschen.

2.4 Die Gotteszeugnisse in der Bibel sind nicht zeitlos, sondern abhängig von den Menschen, von den Welt- und Gesellschaftserfahrungen, in denen sie ausgesprochen werden „man hat nicht immer das gleiche von Gott gedacht . . . Gott hat darum im Alten Testament eine Geschichte, weil er geschichtlich verstanden wird“ (W. H. Schmidt, a.a.O, S. 164 f.). Gott ist an einem bestimmten Ort, nicht überall, er begegnet Menschen, er verwirklicht sich anders zur Zeit des Abrahams als zu unserer Zeit. Er ist an die jeweilige Besonderheit und Kontingenz des Menschen gebunden (s. dazu J. Pohier, Wenn ich Gott sage, Olten 1980).

### 3. THEOLOGISCHE LEHRZIELE

- 3.1. Von Gott reden heißt von entlastender Güte reden.
- 3.2. Gott ist unverfügbar, nicht für Zwecke einzuplanen (Lückenbüßer an den Grenzen der Erkenntnis, Erziehungsmittel, Schicksalsschläge), dann würde er „verständlich gemacht“. Er ist vielmehr überraschend, überwältigend. Von Gott reden, heißt von einem Überschub an nicht geahnten Möglichkeiten reden.
- 3.3. Von Gott muß man Geschichten erzählen und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen, so wie Jesus — er hat indirekt und praktisch von Gott geredet, nicht in begrifflichen Erörterungen. Gott ist da zuspüren wo . . . , Gott begegnet uns dann, wenn . . . „Daß Gott ein Tätigkeitswort werde“ (K. Marti, Zärtlichkeit und Schmerz, 2. Aufl. Darmstadt 1979, S. 135).
- 3.4. Es gibt vielfältige Erfahrungen und Vorstellungen von Gott, sie bauen gleichsam ein „Fahndungsfoto“ von

Gott auf (J. A. T. Robinson, Heute ist der Christ anders, München 1973, S. 44).

#### 4. UNTERRICHTSEINHEIT: FRAGE NACH GOTT (3./4. SCHULJAHR)

##### 1. Stunde

*Intention:* Bewußtmachen, daß es viele verschiedene Vorstellungen von Gott gibt.

*Feinziele:*

Die Schüler sollen:

- ein Bild malen, was Bömmel von Gott träumen könnte
- ihre Zeichnungen beschreiben können
- erkennen, daß es verschiedene Vorstellungen von Gott gibt
- sich zum Ausgang der Geschichte äußern und das Bild, d. h., das, was Bömmel von Gott geträumt hat, mit ihren eigenen Zeichnungen vergleichen können.

*Medien:*

- M 1: Gespräch im Dunkeln (aus: H. May, Wir sind fünf, Diesterweg Frankfurt/Main 1974, Text zum Bilderbuch, S. 4 f.  
(Derselbe Text, allerdings mit einem anderen Traum, auf Tonband in: Medienmappe Religion, hg. von P. F. Brock u.a., Bagel Verlag Düsseldorf 1977)
- M 2: Bild aus dem genannten Bilderbuch, S. 10–11.

*Unterrichtsverlauf:*

1. Lehrer liest Bömmelgeschichte vor bis „dann träumte er“ (mit Zusatz: von Gott).  
Schüler äußern sich zum Text.
2. Lehrer: „Malt einmal, was der Bömmel von Gott träumen könnte.“  
Schüler malen.
3. Lehrer läßt sich Schüler-Zeichnungen beschreiben.  
Schüler erläutern ihre Zeichnungen.
4. Lehrer: „Ihr habt sehr verschiedene Bilder von Gott gemalt. Und Bömmel hat sich Gott noch anders vorgestellt.“  
Er liest die Bömmelgeschichte zu Ende.

Schüler äußern sich dazu.

Lehrer zeigt Bild.

Schüler beschreiben das Bild und vergleichen es mit ihren Zeichnungen.

##### 2./3. Stunde

- Intention:*
1. Bewußtmachen, daß man Gott nicht so anfassen, so greifen, so messen kann wie einen Gegenstand; was man nicht messen, greifen, anfassen kann, ist immer etwas Überraschendes (Überraschung formal).
  2. Bewußtmachen, daß das Überraschende an Gott ist, daß er gütig ist gegen alles Erwarten (Überraschung inhaltlich).

*Feinziele:*

Die Schüler sollen

- wissen, daß Gott nicht wie ein alter Mann hoch oben über den Wolken wohnt,
- erkennen, was dem Maler das Wichtigste an seinem Bild war,
- eine angefangene Geschichte zu Ende erzählen und im Rollenspiel konkretisieren können,
- in einer Zeichnung den richtigen Ausgang der gelesenen Geschichte durch Vervollständigen der Gesichtsausdrücke darstellen.

*Medien:*

- M 1: Wie wir Menschen leben, Schülerbuch 3, hg. v. G. Weber, 3. Aufl. Herder Freiburg 1972, S. 18 (s. Anlage 2).
- M 2: Bild von Gott über den Wolken (s. Anlage 3).  
Es soll bewußt bei einem „abzubauenden“ Bild von Gott eingesetzt werden, um deutlich zu machen: Auch dieses Bild enthält Wichtiges über Gott aus der Sicht dieses Malers. Der Maler stellt sich Gott über den Wolken vor, aber er kann es nicht überprüfen — Gott läßt sich nicht greifen, messen, er ist sicher anders, als man denkt — über den Wolken — überraschend.  
An diesem Bild soll etwas von der Unverfügbarkeit Gottes erkannt werden (formale Überraschung).

M 3: U. Wölfel, Die Geschichte von den Rosinenbrötchen, in: achtundzwanzig Lachgeschichten, Düsseldorf 1969, S. 14 (s. Anlage 4).

Diese Geschichte ist eine Geschichte von Gott — Gott ist gut wie dieser Vater. So wie dieser Vater sich verhält, so ist es auch bei Gott. Man kann sicher Einwände gegen diese Geschichte erheben — muß ein Kind nicht auch lernen, einen Auftrag richtig auszuführen? Der Vater hätte sicher Recht, dieses Kind zu schimpfen. Die Geschichte sagt ja auch nicht, daß ein Kind nie lernen soll, Verantwortung zu übernehmen. Vielmehr sagt sie: Mit Versagern lachen, das ermöglicht Leben, und da ist etwas von Gott dabei.

M 4: Arbeitsblatt (s. Anlage 5).

#### Unterrichtsverlauf

1. Lehrer liest die Geschichte von russischen Astronauten.  
Schüler äußern sich dazu.
2. Lehrer: „Ich zeige euch Bilder von Gott“.  
Schüler äußern sich dazu.  
Lehrer: „Obwohl der Maler nicht dümmer war als die Astronauten, hat er doch Gott über den Wolken gemalt. Man malt immer auf einem Bild, was einem am wichtigsten ist. Was war dem Maler das Wichtigste?“  
Schüler äußern sich.  
Es entsteht ein Tafelanschrieb wie dieser:  
Der Maler hat Gott auf den Wolken gemalt, weil er damit sagen will:  
Man kann ihn nicht so fassen wie die Häuser oder die Mauer.  
Man kann ihn nicht so sehen wie einen Menschen.  
Man kann ihn nicht so abmessen, wie man die Häuser abmessen kann.  
Man weiß nicht genau, wo er wohnt.  
Man weiß nicht, wie groß er ist.  
Gott ist etwas Überraschendes.
3. Lehrer: „So wie man das Wichtigste von Gott malen kann, kann man auch das Wichtigste von Gott in einer Geschichte erzählen.“  
Er liest vor bis: „kaum schleppen.“  
Schüler erzählen möglichen Schluß.  
Spielen ihre Vorschläge vor.  
Lehrer liest Geschichte zu Ende mit

dem Zusatz: „So eine Überraschung! So überraschend freundlich ist auch Gott. Der Vater lacht, und Gott lacht auch bei so einer Panne.“

Schüler äußern sich hierzu.

4. Lehrer: „Wenn ihr mich fragt, woher ich das weiß — der Vater in der Geschichte hat gelacht und Gott lacht auch — dann muß ich an eine Geschichte von Jesus denken. Die kommt das nächste Mal dran.“

Lehrer gibt Arbeitsanweisung für das Arbeitsblatt.

Schüler füllen die Gesichter aus. Erläutern ihre Bilder.

#### 4. Stunde:

*Intention:* Erkennen, daß wir das Überraschende an Gott von einer Geschichte her kennen, die Jesus von Gott erzählt hat.

#### Feinziele:

Die Schüler sollen:

- 6 Bilder in eine bestimmte Reihenfolge bringen und hierzu eine passende Geschichte erfinden,
- die Geschichte von den zwei Söhnen kennenlernen (Lk 15),
- das Überraschende in dem Gleichnis erkennen,
- ein Lied mitsingen können,
- das Wichtigste des Gleichnisses (das Fest) zeichnen können.

#### Medien:

M 1: Bilder zu Lk. 15 (s. Anlage 6).

M 2: Erzählvorschläge zu Lk. 15 in: Wie wir Menschen leben, Lehrerband 2. Schuljahr Teil II, S. 145—146 (s. Anlage 7).

M 3: Lied (s. Anlage 8).

#### Unterrichtsverlauf:

1. Lehrer zeigt Bilder, läßt sie von den Schülern ordnen und eine Geschichte dazu erfinden.
2. Lehrer erzählt Lk. 15 mit Schlußsatz: „So wie sich der Vater freut, so freut sich auch Gott, sagt Jesus.“
3. Lehrer: „Hättet ihr das vom Vater in dieser Geschichte gedacht?“ Hinlenken auf Rosinenbrötchen-Geschichte.
4. Lehrer schreibt Lied an. Singen.
5. Lehrer läßt das Wichtigste des Gleichnisses malen — Fest.

## Anlage 1

### Gespräch im Dunkeln

Am Abend, als die Mutter das Licht ausgemacht hatte, war es ganz dunkel im Zimmer.

„Bömmel“, sagte Pussi, „bist du da?“

„Hm“, sagte Bömmel, das war alles.

„Hast du auch Angst? Es ist so dunkel.“

Aber Bömmel sagte nichts.

„Bömmel“, bettelte Pussi, „sag doch mal was. Ich habe Angst im Dunkeln.“

„Wenn ich was sage, siehst du auch nicht mehr.“

„Das stimmt nicht“, sagte Pussi, „wenn jemand spricht, wird es hell.“

„Dann sprich doch mit dir selbst“, schlug Bömmel vor.

„Das hilft nichts“, sagte Pussi.

„Dann sprich mit Gott“, sagte Bömmel.

„Meinst du, daß er mich hört?“ fragte Pussi.

„Papa meint, es gibt Gott“, sagte Bömmel.

„Was meinst du?“ fragte sie.

„Ich weiß nicht“, sagte er

„Natürlich gibt es Gott“, sagte Pussi, „er hat doch einen Namen.“

„Aber Onkel Herbert glaubt nicht an Gott.“

„Ja, aber wenn es nicht wahr ist“, sagte Pussi, „was dann?“

„Man kann ihn nicht sehen“, sagte Bömmel.

„Mama sagt, daß Gott immer bei uns ist“, sagte Pussi.

„Und ich habe beim Beten heimlich geguckt, aber ich habe ihn nicht gesehen“, sagte Bömmel.

„Aber warum bleibt er im Himmel?“ fragte Bömmel.

„Tut er ja gar nicht.“

„Tut er wohl.“

„Papa sagt, der Jesus war sein Bote“, sagte Pussi.

„Und wo ist der Himmel?“ fragte Bömmel.

„Papa sagt, Gott ist in jedem Menschen“, sagte Pussi.

„Aber wo ist der Himmel?“ bohrte Bömmel, „über den Wolken?“

„Ich“, sagte Pussi, „ich habe Gott gesehen. Er ist eine Dame.“

Und damit drehte sie sich um und schlief ein. Bömmel lag auf dem Rücken und blickte ins Dunkel. Er hätte Gott so gern einmal gesehen, einmal nur. Langsam schlief auch er ein, und dann träumte er. Es war Nacht. Der Himmel war dunkel und klar. Er stand auf einem Hügel. Vor ihm lag eine weite Ebene. Deutlich erkannte er seine Stadt. Und plötzlich stieg am Ende der Ebene eine Wolke auf. Sie war strahlend weiß und wuchs. Sie wurde rund wie ein Kopf. Einen Augenblick meinte Bömmel, es sei das Gesicht seines Vater. Aber da war die Wolke schon in sich zusammengesunken und lag wie ein breites Band flach über der Ebene. Nun türmte sie sich an den Enden auf, wurde farbig, rot und blau. Die großen Berge an den Seiten schoben sich zusammen und ineinander, füllten den ganzen Himmel über Bömmel aus und hüllten zuerst die Stadt und dann den Hügel ein, auf dem Bömmel stand. Es kam ihm vor, als stünde er in einem großen Feuer von roten, blauen, orangefarbenen und violetten Flammen, die wie Schleier lautlos um ihn wehten. Noch nie hatte er etwas so Schönes gesehen. Und mit einmal fühlte er sich emporgehoben. Er stieg und stieg, und plötzlich hatte er die Wolken durchstoßen. Er sah wieder den klaren, blauschwarzen Himmel mit den Sternen. Er lag in einem Kanu, hatte die Hände unter dem Kopf verschränkt, und das Kanu schwamm auf dem orangefarbenen Wolkenmeer.

## Anlage 2

### Da oben ist er nicht

Es ist noch nicht lange her. Zum erstenmal — seit Menschen auf der Erde leben — war ein Mann mit einem Raumschiff weit hinausgeflogen in den Weltraum — viel, viel weiter, als je ein Flugzeug gekommen war. Dieser Mann war ein russischer Astronaut.

Als er wieder sicher auf der Erde gelandet war, fragten ihn die Leute: „Wie war es da oben? Was hast du gesehen?“

„Ich habe die Sterne gesehen und den Mond“, antwortete er, „viel deutlicher und klarer als hier von der Erde. Ich habe auch die Erde gesehen. Sie ist wie eine kleine Kugel.“

„Und Gott?“ fragte einer.

„Gott“, lachte der Astronaut spöttisch, „Gott, den hab' ich da oben nicht gesehen. Da oben gibt es keinen Gott und auch keinen Himmelsthron und auch keine Engel. So etwas habe ich nicht gesehen.“

### Anlage 3



#### Anlage 4:

##### Die Geschichte von den Rosinenbrötchen

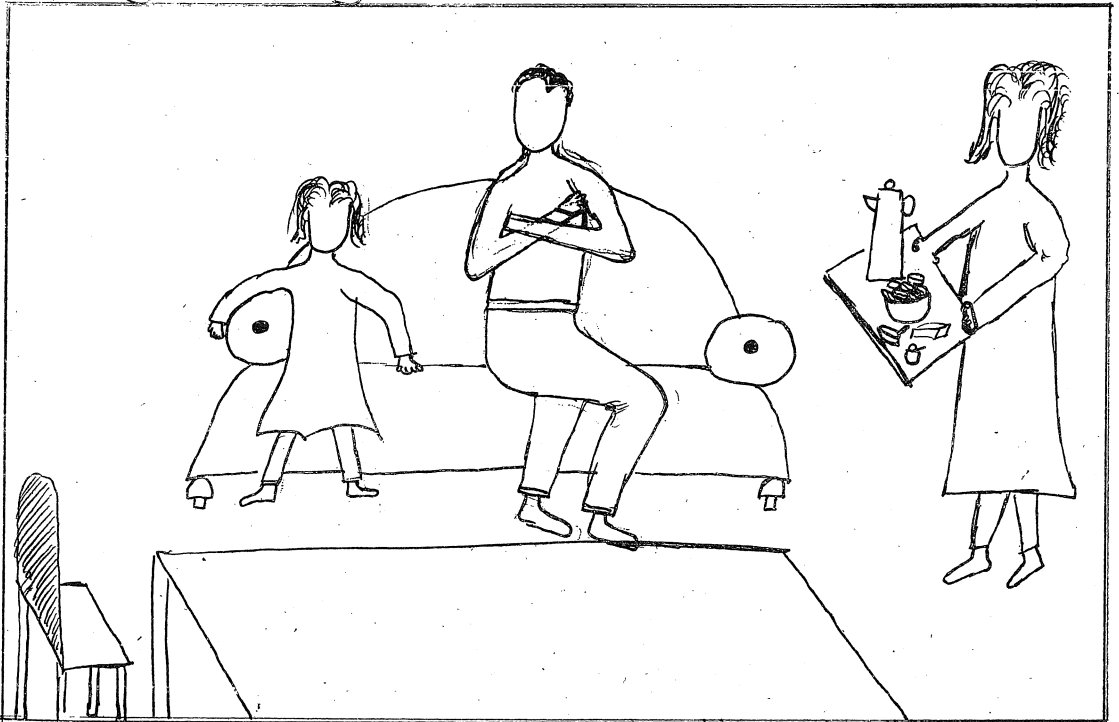
Einmal hat der Vater zum Kind gesagt: „Bitte, lauf doch schnell für mich zur Post und kauf mir dreißig Briefmarken.“ Und die Mutter hat gesagt: „Auf dem Rückweg kannst du beim Bäcker drei Rosinenbrötchen holen.“ Das Kind ist mit dem Geld fortgegangen. Es war gar nicht weit bis zur Post. Aber die anderen Kinder haben auf der Straße gespielt, und das Kind hat ihnen zugesehen und ein bißchen mitgespielt. Dann ist es zur Post gelaufen. Es hat drei Briefmarken gekauft, und dann hat es beim Bäcker dreißig Rosinenbrötchen geholt, zwei große Tüten voll; das Kind konnte sie kaum schleppen. Der Vater hat gelacht und gerufen: „Jetzt muß ich Rosinenbrötchen auf meine Briefe kleben!“ und die Mutter hat auch gelacht und schnell Kaffee gekocht, und sie haben Rosinenbrötchen gegessen, bis sie Bauchweh hatten.

**Erweiterung:** So eine Überraschung! So überraschend freundlich ist auch Gott!  
Der Vater lacht, und Gott lacht auch bei so einer Panne.

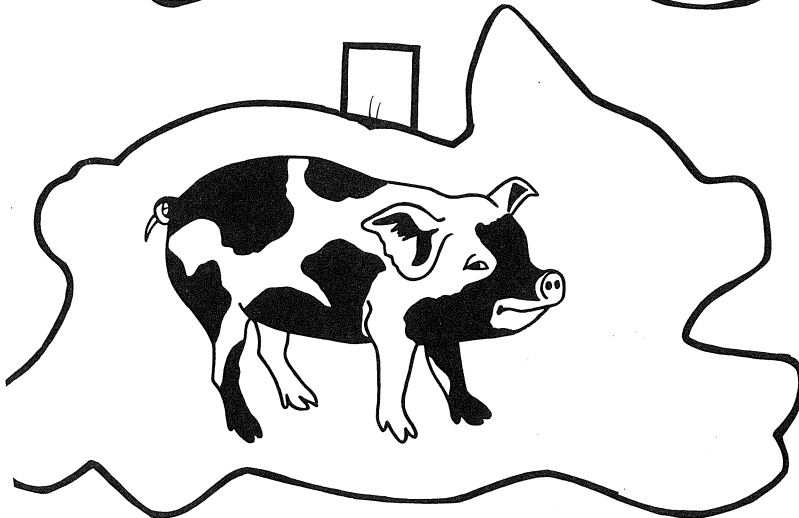
#### Anlage 5

*Aufgabe: Zeichne das Gesicht richtig weiter!*

Lo: ☺ (12) oder so: ☹ (12)



Anlage 6







## Anlage 7

Wo Jesus war, da kamen die Zöllner, da liefen die Sünder zusammen. Sie wollten ihn sehen. Sie wollten ihn hören. Sie wollten bei ihm sein. Sie wußten: Jesus nimmt uns an. — Und Jesus blieb bei ihnen. Er saß mit Zöllnern und Sündern zu Tisch und aß mit ihnen das Mahl.

Die Pharisäer aber und Schriftgelehrten, die konnten das nicht sehen. Sie murrten. Sie wurden ganz aufgebracht: „Was sitzt er bei den Zöllnern? Das sind doch Verbrecher. Die sind doch verloren. Was will er denn bei denen?“ Als Jesus das hörte, da sah er sie an. — Und dann erzählte er diese Geschichte:

Es war ein Mensch, der hatte ein Haus und Felder und Vieh und Sklaven. Er hatte zwei Söhne. Die waren ihm lieb. — Und einer kam zum Vater. Es war der jüngere von beiden. Er sprach: „Gib mir mein Erbe. Ich will hier fort. Ich bitte dich: Gib mir mein Erbteil. Es steht mir zu.“

Der Vater tat es. Er teilte alles, all sein Hab und Gut. Zwei Teile gab er dem älteren Sohn, das dritte dem andern. So stand es ihm zu (Dt 21,17).

Und kaum waren einige Tage vergangen, da nahm der Sohn sein Erbe. Er machte sich auf und nahm alles mit und ging aus dem Haus seines Vaters.

Er zog davon in ein fernes Land. Dort blieb er. Dort wollte er leben. Und er lebte dort herrlich und in Freuden und aß und trank und trieb es mit Dirnen. Er fing an zu prassen, ganz liederlich, und aß und trank, bis nichts mehr da war.

Und da, da kam eine Hungersnot über das Land. Er hatte kein Brot mehr. Da mußte er Hungern. Er wurde ganz elend vor Hunger.

Da ging er zu einem Bürger des Landes und hängte sich an den. Er bat ihn: „Hilf mir. Ich bin hungrig. Ich will auch alles tun.“

Da wurde er auf die Felder geschickt und mußte Schweine hüten. Er tat es. Er hütete unreine Tiere. Er wurde unrein dabei.

Und er wollte Schweinefutter essen. Schoten, so hungerte ihn. Er wollte sich seinen Bauch damit füllen. Er durfte es aber nicht. So lag er da und wollte vergehen. — Da dachte er an den Vater.

„Mein Vater, du hast so viele Sklaven. Und alle haben zu essen. Sie haben Brot. Und alle sind satt. Und ich sitze hier im Elend. Ich komme hier um bei den Schweinen vor Hunger.“ — Da ging er in sich und sprach: „Ich will zu meinem Vater zurück. Ich will meinem Vater sagen: „Vater, ich habe gesündigt, ich habe gesündigt vor dir und vor dem Himmel. Ich bin nichts wert. Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu sein. Aber laß mich dein Sklave sein.“

So sprach der Sohn und kehrte um und ging zu seinem Vater.

Und als er noch fern war von dem Haus, da sah ihn der Vater schon. Er sah ihn kommen, so hungrig und elend. Da fühlte er großes Erbarmen. Er fühlte die Liebe in seinem Herzen: Mein Sohn, er ist wieder da.

Da lief er hinaus, so schnell er konnte. Er lief ihm entgegen, dem Sohn. Er nahm ihn und fiel ihm um den Hals und küßte ihn zärtlich. — Da sprach der Sohn:

„Vater, ich habe gesündigt vor dir und vor dem Himmel. Ich bin nichts wert. Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu sein.“ — Da rief der Vater die Sklaven:

„Lauft doch, lauft, bringt das Festkleid her, zieht es ihm an. Hinweg mit den Lumpen. Und gebt ihm einen Ring an die Hand, und zieht ihm Sandalen an. — Mein lieber Sohn ist wieder da. Und bringt das gemästete Kalb. Schlachtet es. Wir wollen essen. Wir wollen fröhlich sein. Dieser, mein Sohn, ist wieder lebendig. Er war verloren. Nun ist er gefunden.“

Da liefen sie und holten das Kleid, den Ring und die Sandalen. Sie schlachteten das gemästete Kalb und bereiteten das Mahl. Und alle setzten sich zu Tisch. Der Sohn saß bei dem Vater. Sie aßen und tranken und hielten das Festmahl und fingen an fröhlich zu sein.

wir singen vor freude

text: e. bücken  
mel.: P. Janssens

The musical score is written on four staves in a 4/4 time signature. The melody is in G major. The lyrics are written below the notes. Chords are indicated by letters above the notes.

Wir II: singen vor Freude, das Fest beginnt, wir freuen uns, daß  
wir zusammen sind, wir II: wir zusammen sind. Hin und Her  
her und hin hier singt einer, dort singt einer, Hand in Hand  
und Schritt vor Schritt, viele, viele, viele feiern mit. 2.) Wir

2. Wir springen vor Freude,  
das Fest beginnt,  
wir freuen uns,  
daß wir zusammen sind.  
Hin und her, her und hin.  
Hier springt einer,  
dort springt einer,  
Hand in Hand und  
Schritt vor Schritt,  
viele, viele,  
viele feiern mit.

3. Wir klatschen vor Freude,  
das Fest beginnt,  
wir freuen uns,  
daß wir zusammen sind.  
Hin und her, her und hin,  
hier klatscht einer,  
dort klatscht einer,  
Hand in Hand und  
Schritt vor Schritt,  
viele, viele,  
viele feiern mit.

Rechte: Peter Janssen's Musikverlag, Telgte

## Heute über Gott sprechen

Ewald Link

### I.

Im folgenden Fall soll darüber nachgedacht werden, ob und wie man heute sinnvoll und redlich über Gott sprechen kann. Dabei wird ‚heute‘ nicht so sehr chronologisch verstanden als vielmehr in Abhebung von ‚gestern‘ oder gar ‚vorgestern‘, wo die Gottesfrage in einem ganz anderen Fragehorizont gestellt wurde. Diese ‚heute‘ ist dadurch gekennzeichnet, daß das

Phänomen ‚pluralistische Gesellschaft‘ sich immer spürbarer auswirkt. Wir haben es heute auf dem Markt des Geistes mit einer Vielfalt von Daseinsdeutungen zu tun. Verschiedene Denkansätze führen zu je verschiedenen Gedankengängen und diese wieder zu je verschiedenen Gestalten des Selbstverständnisses. Das Selbstverständnis wird aber wesentlich bestimmt durch das Welt-, Menschen- und Gottesbild.

Das heutige Selbstbewußtsein als ‚bewußtes Sein‘ wird bedingt durch ein unübersehbares Wissen

- um die biologische Herkunft des Menschen als Ergebnis einer langen Evolution in einer werdenden Welt;
- um die dadurch bedingte Determination, die die Freiheit des Menschen infrage stellt; (Verhaltensforschung)
- um die dadurch bedingten Mächte des Unterbewußten und Unbewußten; (Tiefenpsychologie)
- um die Macht des gesellschaftlichen Einflusses; (soziologische Theorien)
- um die Einflüsse des ökonomischen Unterbaus; (soziale Theorien)
- um die Geschichtlichkeit des Menschen;
- um die Erkenntnisse der Humanwissenschaften, die den Menschen manipulieren können. (Huxley: Schöne, neue Welt)

Dazu kommt das wissenschaftlich-technische Denken, der Glaube an die Machbarkeit aller Dinge, (Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft). Die Leistungsgesellschaft ist geprägt von einem einseitigen Aktionismus (homo faber). Das hat zur Verkümmern des meditativen und kontemplativen Elementes in der Daseinsdeutung geführt. Als Gegenwirkung ist eine tiefe Sehnsucht nach Neuem, nach Geborgenheit, nach Daheimsein, nach Sinn aufgebrochen. Damit verbunden ist eine geradezu pathologische Flucht vor sich selber und der Wirklichkeit.

Wir haben es hier mit einem neuen Menschenbild zu tun. Die einzelnen Wissenschaften können jeweils nur ein regionales Bild vom Menschen entwerfen. Sie neigen aber dazu, dieses als das ganze auszugeben. Dann heißt es, der Mensch ist nicht mehr als ein höher entwickeltes Säugetier oder das Produkt von sozialen Verhältnissen und dergleichen. Dann kann natürlich auch der Mensch die Verantwortung für sich selbst von sich abwälzen und sie seinen Vorgegebenheiten zuschreiben. Damit ist die Frage nach dem Menschen als Person und seiner sittlichen Verantwortung anders zu stellen. Solche Erkenntnisse setzen sich heute mehr und mehr durch und bestimmen das gesellschaftliche Bewußt-

sein. In einem solchen Kontext wird die Frage nach Gott völlig anders lauten.

Das größte Problem der pluralistischen Gesellschaft ist ihr gebrochenes Verhältnis zur Wahrheit. Wie wichtig diese Frage ist, läßt sich am deutlichsten klarmachen an der Sprachregelung in totalitären Staaten. Es kommt eben darauf an, was mit Worten wie Demokratie oder Freiheit usw. gemeint sein soll. Die pluralistische Gesellschaft kennt glücklicherweise die Toleranz. Diese besteht darin, daß ich die unterschiedlichen Daseinsdeutungen respektiere, ohne sie zu akzeptieren. Hier wird ein hohes Maß an intellektueller Redlichkeit gefordert. Und doch gibt es unteschwellig in der pluralistischen Gesellschaft den Trend, die Meinung des anderen auch inhaltlich zu akzeptieren. Es besteht die Gefahr des Relativtums und des Indifferentismus.

## II.

Dieses so umschriebene ‚Heute‘ wirkt sich selbstverständlich aus auf die Sprache im allgemeinen und auf das Sprechen über Gott im besonderen. In der Sprache legt der Mensch sein Daseinsverhältnis aus, artikuliert er seine Befindlichkeit, äußert er sich über seine Daseinserfahrungen. Das geschieht im Wort. Darin sammelt und birgt er seine Erfahrungen mit der Wirklichkeit. In der Sprache teilt der Mensch sich mit, läßt er mit-sehen, wie sich ihm das Dasein zeigt und erschließt. Er will damit den Umkreis von Zu- und Mitsehenden erweitern. Nun zeigt sich, daß in der heutigen pluralistischen Gesellschaft der Verstehens- und Fragehorizont und damit aber auch der Sprachhorizont der verschiedenen Gruppen so weit auseinander liegt, daß sie in sich selbst verfangen und befangen sind. Es kann aber keinen absoluten Pluralismus — genauso wenig wie einen absoluten Unitarismus — geben. Er setzt ja immer noch ein unum voraus, als dessen plurale die verschiedenen Daseinsdeutungen erscheinen. Ebenso wenig kann das unum ein starrer Block sein, der nicht von verschiedenen Seiten angesehen werden müßte. Daraus ergibt sich eine beträchtliche Schwierigkeit für unser Anliegen, über Gott zu sprechen.

Bei der Sprache ist zu unterscheiden zwischen dem Inhalt und der Bedeutung, dem

Sinnanspruch des Gesprochenen. Es ist ein Unterschied, ob ich sage: zwei mal zwei ist vier; oder: ich glaube an Gott; oder: du bist mein Freund. Der tiefere Grund liegt darin, daß Sprache sich immer an einen Angesprochenen, an ein Du, wendet. Der Sprechende aber spricht sich aus. Und in eben diesem ‚sich‘ äußert er, was ihm ‚inne‘ ist. Darum darf er den Anspruch erheben, ernst genommen, überhaupt gehört zu werden. Das gilt vor allem dann, wenn das Sprechen den Charakter von Zeugnis trägt. Das hier Gemeinte läßt sich verdeutlichen an dem Unterschied, den wir in der Schule machen zwischen sachlich-positiven Fächern, wie Mathematik und Chemie u.ä. und den sogenannten Gesinnungsfächern, wie etwa Deutsch, Geschichte und erst recht Religion. Während es in den erstgenannten kaum einen „Klassenkampf“ gibt, ist das bei den anderen Fächern durchaus möglich. Bei den ersten kommt es nicht so sehr darauf an, wer den Mathematikunterricht erteilt. Ganz anders aber ist das bei den Gesinnungsfächern. Hier handelt es sich ja nicht um bloße Fakten, über die sachlich infomiert wird, sondern um solche, die eine Deutung verlangen. Da kann es nicht ausbleiben, daß einer den Sachverhalt so darstellt, wie er ihn sieht. Er bringt natürlich seine Sehweise und Sichtweite, seinen Horizont ein. Das ist der tiefere Grund dafür, daß ein Ungläubiger oder Religionsloser keinen Religionsunterricht erteilen kann. Selbst den Idealfall gesetzt, er versuche objektiv die Glaubenswahrheiten zu vermitteln, bleibt doch ein innerer Widerspruch zwischen dem, was er sagt, und wie er es sagt. Was Glaube ist, kann nur ein Glaubender sagen, ähnlich wie umgekehrt nur ein Atheist sagen kann, was Atheismus ist.

### III.

Der Religionsunterricht ist ein besonderer Fall von Sprache. Wir kennen das Unterrichtsgespräch und meinen damit den Inbegriff dessen, was gesprochen wird. In diesem Gespräch geht es um die Erschließung der religiösen Dimension des Daseins für den Schüler. Er erlebt sie konkret bei den sogenannten Grenzerfahrungen wie Geburt und Tod, Krankheit, Leid und Ungerechtigkeit in dieser Welt. Er erlebt aber auch das Wundervolle, daß ich

bin, daß die Natur so schön sein kann, daß es Liebe unter den Menschen gibt.

Der junge Mensch wird wahrscheinlich ursprünglicher und unmittelbarer an die Grenzen des menschlichen Daseins stoßen und sich hilfloser daran stoßen. Machen wir uns das ein wenig klar an der täglichen Erfahrung. Wir stoßen wider eine Wand oder ein fremdes Auto. Wir werden erschüttert und betroffen durch den Anprall. Unsere Reaktion ist zunächst Ärger und Hilflosigkeit. Wir merken, hier kommen wir nicht weiter. In unserem Fall können wir wohl noch die Ursachen dafür erkennen. Ich habe eben die Verkehrsregeln übertreten, und so bin ich widergestoßen. Analoges erfahre ich, wenn ich in den eigentlich menschlichen Problemen an Grenzen stoße, wie etwa Geburt oder Tod. Freilich weiß ich da zunächst nicht das Warum. Hier handelt es sich um Grenzen, die absolut sind, und hinter die ich nicht zu schauen vermag. Darum ist die Erschütterung und Betroffenheit auch existentiell. Ich bin ratlos, hilflos. Alles, was hinter dieser Grenze liegt, scheint so aussichtslos und ausweglos. Mir graut vor diesem undurchsichtigen Grau. Angst befällt mich im Gedanken daran, daß es sich hier auch um mich handelt. Wenn ich nicht sagen kann, woher ich komme und wohin ich gehe, ist mein Dasein dunkel, hat es keinen letzten Sinn. Es ist alles andere als selbstverständlich.

In einem christlichen Religionsunterricht wird auf die Frage nach dem, was ‚hinter‘ diesen Grenzen liegt, was der Sinn des Lebens ist, selbstverständlich die Antwort des Glaubens gegeben. Sie lautet: Gott! Das ist natürlich richtig. Aber kein Religionsunterricht wird heute an der Tatsache vorbeigehen, daß es außer der christlichen Religion noch andere Religionen von hohem Rang gibt. Daneben stehen Daseinsdeutungen rein philosophischer oder anthropologischer Herkunft. Der Schüler weiß wahrscheinlich nicht im einzelnen Bescheid über die leidenschaftlichen Diskussionen, die über die Gottesfrage in den sechziger und siebziger Jahren geführt worden sind. Möglicherweise hat er Worte wie „Gotteskomplex“ oder „Gottesvergiftung“ gehört. Auch bei ihm ist die Gleichgültigkeit und Interesselosigkeit unartikulierte vorhanden, worin man die neue Gestalt der Gottesfrage sehen kann. Auch

er teilt die neuzeitliche Skepsis gegenüber religiösen Fragen, ist unwillig und unfähig zum Dialog. Auch bei ihm zeigt sich die religiöse Gleichgültigkeit in einer tiefen Resignation angesichts jener Fragen, die wir gern als die letzten eines Menschlebens betrachten.

Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, heute über Gott zu sprechen.

#### IV.

Die Reflexion darüber, ob man heute noch sinnvoll und redlich über Gott sprechen kann, muß mit der Frage beginnen, wie es zu der geschilderten, geistigen Situation gekommen ist, wie wir sie heute vorfinden. Was mag der Grund dieser Bewegung in der Gottesfrage sein? Die Antwort kann nur thesenhaft versucht werden. Die These lautet: Das Gottesbild ist fraglich geworden, weil der moderne Mensch sich selber zur Frage geworden ist. Das Selbstverständnis der Menschen wird bestimmt, wie schon gesagt, durch das Weltbild, das Menschenbild und das Gottesbild. Diese verhalten sich korrelativ zueinander. Ändert sich eines, ändern sich notwendig auch die andern. Nun hat sich im Laufe der abendländischen Geistesgeschichte zunächst das Weltbild geändert. Der Name Kopernikus steht dafür. Durch seine Entdeckungen wurde die Erde aus dem Mittelpunkt, den sie bisher im Daseinsverständnis einnahm, verdrängt. Sie blieb nur noch ein kleiner Planet in den unermesslichen Räumen des Weltalls. Pascal hat prophetisch empfunden, daß der Schauer vor den unendlichen Räumen den Menschen nicht nur räumlich, sondern existentiell, in seinem Lebensgefühl, ortlos gemacht hat. Die Entdeckung Darwins relativiert den Menschen von der Krone der Schöpfung, als die er sich bisher verstand, zu einem höher entwickelten Säugtier. Schließlich hat er seine Eindeutigkeit verloren durch Freuds Entdeckung des Unbewußten. Er kann nun nicht mehr in sich selber ruhen, sich seiner selbst sicher sein. Er ist nicht mehr Herr seines selbst, sondern von den Es-Mächten des Unbewußten beherrscht. Was ist dann noch der Mensch? Man denkt an Worte Nietzsches: „Weh' dem, der keine Heimat hat!“ oder Dostojewskis: „Wenn man sich nicht mehr seiner Heimat verbunden fühlt, hat man keinen Gott mehr.“

Wie soll auch ein Gott aussehen, der in diesem Welt- und Menschenbild noch eine Bedeutung haben kann? Es muß ein ungeheures Erlebnis gewesen sein, die Rätsel der Welt zu lösen „ohne die Hypothese Gott“. (Laplace) Der Mensch muß zunächst einmal heimisch werden in dieser neu entdeckten Welt. Er hat sie erforscht und in die Hand genommen in einem Maße, das ihm selber langsam unheimlich wird. In einer solchen Welt, die sich aus sich selber erklären läßt, scheint Gott nicht vorzukommen und keine Rolle zu spielen. Die bisher wörtlich oder doch geschichtlich verstandenen Aussagen der Bibel konnten leicht als unzutreffend widerlegt werden.

Philosophisch hatte Kant die Gottesbeweise als unwissenschaftlich abgelehnt, Nietzsche den Tod Gottes verkündet. Der Atheismus in seinen verschiedenen Formen gewinnt mehr und mehr Anerkennung und Verbreitung. Die Theologie sieht sich vor eine völlig neue Situation in der Gottesfrage gestellt. Für unseren Zusammenhang müssen wir uns auf die letzten beide Jahrzehnte beschränken und können auch diese nur summarisch behandeln. In dieser Zeit ist mit manchen Gottesvorstellungen aufgeräumt worden, weil sie unzulänglich und auch unzutreffend waren. Dazu gehört das Bild von Gott als Opa mit langem Bart, Gott als Bedürfnisbefriediger, als Lückenbüßer, als Weltpolitist oder Schreckensgestalt in einer ungenügenden Pädagogik. Auch die Begriffe wie Jenseits oder Himmel wurden in ihrer analogen Bedeutung erkannt.

Gerechterweise muß man fragen, was denn das Gültige solcher Aussagen sei. Dann zeigt sich, daß es sich um allzu anthropomorphe Gottesvorstellungen handelt, um Entstellungen eines wahren Sachverhaltes. Gott ist ein Gott der Liebe (kein ‚lieber‘ Gott), ja, er ist die Liebe selbst. Er sagt ‚ja‘ zu dem Menschen, wenn dieser sich bittend an ihn wendet. Er bewahrt ihn in dieser Liebe nicht vor dem Leiden, aber er trägt ihn im Leiden und sagt ihm endgültiges Heil zu. Er stillt zwar die Sehnsucht des Menschen, dazu reichen aber die Güter dieser Erde nicht aus. Er füllt keine Erkenntnislücken aus. Das überläßt er dem Menschen selber. Aber er läßt sich erkennen als Schöpfer, als Ursprung und Ziel der Welt und des

Menschen und traut ihm zu, daß er ihm auch in Dunkel und Zweifel Vertrauen entgegenbringt. Er paßt zwar nicht wie ein Aufseher auf die Menschen auf, aber er ist Richter der Welt. Und das nicht nur im Belohnen oder Bestrafen, sondern indem er sie wieder in die richtige Ordnung bringt am Ende der Zeiten. Auch die Gegenwart Gottes bedeutet nicht, Gott sei sozusagen der Konkurrent des Menschen. Er kann die Quelle tiefen Trostes und tragender Grund des Vertrauens sein. Denn Gott ist nicht der andere, wie es etwa ein Mensch wäre, sondern Gott ist total anders. Er ist jenes unbegreifliche, unsagbare Geheimnis, das mein Dasein umgibt. Ihm verdanke ich mein Dasein, weil er mich sein läßt.

Weithin stand das Reden über Gott in den beiden letzten Jahrzehnten unter zum Teil widersinnig klingenden Parolen, wie etwa „Tod-Gottes-Theologie“ — als ob Gott, der tot ist, jemals gelebt haben könnte. Oder „Atheistisch glauben“. Ja, sogar Christus wäre, wenn er heute lebte, Atheist. Man muß dieses Ringen um die Gottesfrage redlicherweise ernstnehmen. Dann ist es zunächst ein Zeichen dafür, daß das menschliche Dasein nicht zu deuten ist ohne Gott oder das, was man an seine Stelle setzen zu müssen glaubt. Sie zeigen auch, „Gott ist anders“, freilich in einem völlig anderen Sinn als es Robinson meinte.

Im Rahmen dieses kurzen Aufsatzes können nur erwähnt, aber leider nicht behandelt werden der Positivismus in seinen verschiedenen Gestalten, die analytische Philosophie und vor allem der Marxismus. Mit dem letzteren haben Theologen und Philosophen verschiedener Positionen die berühmt gewordenen „Marxismusgespräche“ in Salzburg, Herrenchiemsee und Karlsbad geführt. Ebenso können nur angeführt werden die verschiedenen Versuche, Gott in neuer Weise und für den heutigen Menschen verständlicher auszusagen, wie: Gott ist „die Tiefe des Daseins“, das „Woher unserer Mitmenschlichkeit“, das „Offene unserer Zukunft“ usw. Sie haben die Diskussion um die Gottesfrage lebhaft bewegt. Zusammenfassend könnte man sagen, es seien alle Möglichkeiten, die Frage nach Gott zu stellen, einmal durchgespielt worden. Als Ergebnis hat sich gezeigt, daß in dieser so

grundlegenden Frage kaum eine halbwegs gemeinsame Position gefunden werden könnte. Auch hier zeigt sich, was pluralistische Gesellschaft ist. Arnold Gehlen schildert das so: „Wir leben in einer Kultur und Gesellschaft voller Widersprüche, in der kein zentraler Wert existiert, in einer Gemengelage verschiedener Katechismen.“<sup>(1)</sup> Der Pluralismus geht so weit, daß man sich fragen muß, ob es überhaupt noch ein unum gebe?

An die Stelle eines „kämpferischen Atheismus“ ist ein resignierender Agnostizismus getreten. Nach ihm ist die Existenz Gottes weder zu beweisen noch zu widerlegen. Er neigt aber zu der Annahme, die Nichtexistenz sei näherliegend. In den „Geschichten von Herrn Keuner“ stellt Berthold Brecht den Sachverhalt so dar: „Einer fragte Herrn K., ob es einen Gott gäbe. Herr K. sagte: ‚Ich rate Dir nachzudenken, ob Dein Verhalten je nach der Antwort auf diese Frage sich ändern würde. Würde es sich ändern, dann kann ich Dir wenigstens noch so weit behilflich sein, daß ich Dir sage: Du hast Dich schon entschieden: Du brauchst Gott.“<sup>(2)</sup>

## V.

In ihrer wechselvollen Geschichte ist die Theologie selten einmal so herausgefordert worden wie in dieser Epoche. Es ging ja buchstäblich um ihre Grundlage. Aber sie hat dabei wichtige Erkenntnisse gewonnen. Sie hat die alten Wahrheiten tiefer sehen gelernt und neue Einsichten gefunden. Neu bewußt geworden ist die Unzerstörbarkeit einer natürlichen Theologie. Die Theologie der Philosophen muß die Philosophie der Theologen werden. Ohne eine solide Philosophie ist eine seriöse Theologie nicht möglich.

Anders gesagt, man muß ein Vorverständnis vom Gott der Philosophen haben, ehe man verstehen kann, wer mit dem Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs gemeint ist. Es darf auch um des Glaubens willen das natürliche Denken nicht ausgeschaltet werden. Das „fides quaerens intellectum“ läßt sich nur verwirklichen, wenn das Licht des Glaubens dem Licht der Vernunft zugeordnet ist. Das Problem, um das es hier geht, hat Gustav Siewerth in die Frage gekleidet: „Ist es nicht die naheliegende Versuchung, angesichts der im

Glauben gesicherten und erhellten Wesenswirklichkeit Gottes, die vermittelnde Dimension des ‚Seins als Sein‘ zu überspringen, sie als vorläufige Erfassung des göttlichen Seinsgrundes anzusehen, die mit der Erkenntnis Gottes wieder dahinschwindet und abgetan ist?“ Siewerth bringt diesen Text in seinem erregenden Buch: „Das Schicksal der Metaphysik von Thomas zu Heidegger“ in dem Kapitel: „Die Seinsvergessenheit und die Theologie“ und macht dieses Phänomen an Gestalten wie Meister Eckhart und Duns Scotus deutlich. Diese haben im Überschwang des Glaubens dessen Grundlagen übersehen. Die fast leidenschaftliche Zuegewandtheit zur Welt der Neuzeit läßt sich nur als Reaktion vor diesem Hintergrund verstehen.

Wer heute über Gott sprechen will, muß diesem Sachverhalt gerecht werden, daß das ‚Sein als Sein‘ eine vermittelnde Rolle spielt zwischen dem göttlichen Seinsgrund und der konkreten Welt. Es handelt sich hier in Wahrheit um die Grundlage des christlichen Glaubens. Was ist eigentlich das Fundament des christlichen Glaubens? Ich antworte ohne Zögern: „Allein Gott!“ Nicht nur deswegen, weil das christliche Glaubensbekenntnis mit den Worten beginnt: „Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde“, sondern auch aus erkenntnistheoretischen Gründen. Wie soll ich einen Satz verstehen wie: ‚Gott hat die Welt erschaffen, er hat sich geoffenbart, oder, er ist in Jesus von Nazaret Mensch geworden‘, wenn ich nicht ein Vorverständnis von dem habe, was mit Gott gemeint ist? Darum liegt allem Glauben der Satz zugrunde: Gott ist. Die grundlegende Aufgabe der Theologie ist es, zu bedenken, was es heißt, Gott ist.

Eine zweite wichtige Erkenntnis ist wieder deutlich geworden, der Geheimnischarakter Gottes. Auch der Gott der Philosophen ist und bleibt ein absolutes, unfassbares, unbegreifliches und unsagbares Geheimnis. Er ist das absolute Übermaß an Wirklichkeit. Das Wort ‚Gott‘ hat einen Sinn, der mit dem Faktischen nicht schon gegeben ist. Also kann er auch nicht adäquat, sondern nur analog zur Sprache gebracht werden. Die Analogia entis ist logisch nicht irreführend.<sup>3)</sup> Logisch ist, was sich aus einem Sachverhalt Übereinstim-

mung in Verschiedenheit und Verschiedenheit in Übereinstimmung ergibt. Im Verhältnis zwischen Gott und dem Menschen sieht der Sachverhalt so aus: Gott ist — der Mensch ist. Sie stimmen darin überein, daß sie sind, was soviel bedeutet wie, daß sie nicht nicht sind. Der Grund dafür ist aber bei beiden unsagbar verschieden. Es macht das Wesen Gottes aus, daß er gar nicht nicht sein kann. Er ist sein Sein. Der Mensch dagegen hat nur Sein, weil Gott ihn sein läßt, ihm sein Sein gibt. Der Mensch verdankt sein Sein, er hat es nicht von sich. Er ist ens ab alio, während Gott das ens a se ist. Dieser Sachverhalt hat metaphysischen Charakter. Er ist jeder konkreten Physis schon vorgegeben. Deswegen ist er auch unabhängig von jedem Weltbild, Verstehenshorizont oder Sprachspiel. Er ist deswegen logisch, weil er onto — logisch begründet ist. Das „dia des logos steckt im on“, hat Erich Przywara einmal geistvoll formuliert.

In diesem Zusammenhang läßt sich auch der Sinn von causa prima klarmachen. Sie meint nicht Nummer 1 in der Kette der Kausalitäten. Darin kann Gott gar nicht vorkommen, sonst wäre er von derselben Seinsweise. Aber so wie Gott alles Seiende sein läßt, ihm das Sein verleiht, so läßt er es auch je in seiner Weise tätig, Ursache sein. „Gott macht, daß die Dinge sich machen“, hat Teilhard de Chardin diesen Sachverhalt umschrieben. Auch hier gilt die analogia entis. Die Übereinstimmung besteht im Verursachen, der Unterschied im wie: hier Total-Verursachung — dort Teil-Verursachung.

Der eigentliche Terminus für das Verhältnis Gottes zur Welt und zum Menschen heißt Schöpfung. Philosophisch verstanden handelt es sich dabei aber nicht um ein Werden, also nicht um ein Ereignis, sondern um eine dauernde Beziehung (relatio). Daher ist „Kreatürlichkeit ein Grundbegriff: Die Welt hat die Seinsqualität von etwas Erschaffenem, und zwischen Schöpfer und Geschöpf gibt es nichts Drittes.“ Ihrem Wesen nach ist die Schöpfung Werk Gottes. „Alle Dinge vergleichen sich mit Gott, wie das Kunstwerk sich dem Menschen vergleicht“, sagt Thomas von Aquin und betont damit die obwaltende Analogie. Sie sind von Gott erdacht und können darum vom Men-

schen nachgedacht werden. Alles Seiende ist grundsätzlich erkennbar. Das ist der Sinn des scholastischen Axioms *omne ens est verum*, was Guardini übersetzt, die Dinge haben „Wortcharakter“. Nach Einstein ist „das am meisten Unbegreifliche an der Natur ihre Begreiflichkeit.“ Jedenfalls ist nicht plausibel zu machen, wie Wissenschaft möglich sei, wenn die Welt das Produkt eines blinden Zufalls wäre. Wer heute sinnvoll und redlich von Gott sprechen will, muß von der konkreten Wirklichkeit, dem sogenannten Faktischen, ausgehen und sich Rechenschaft darüber geben, wie er es verstehen und deuten will. Wir sprechen zwar nicht vom Menschen oder von den Dingen, wenn wir von Gott sprechen. Aber wir können nicht sinnvoll, sachgerecht, d.h. treffend und logisch von ihnen sprechen, ohne ihren Zusammenhang mit Gott, ihre Herkunft von ihm zu bedenken. Das ist übrigens auch das Anliegen der *quinque viae* des Thomas von Aquin. Er hat keine naturwissenschaftlichen Beweise im Sinn. Er denkt metaphysisch. Die Analyse der Wirklichkeit zeigt Bewegung, Verursachung, Zielstrebigkeit, Ordnung. Also muß es auch einen ersten Bewegter, einer Erstursache usw. geben. Das ist Logik, gegen die es

keinen Einwand gibt. Das ist mit dem Sein als Sein gegeben, also onto-logisch. Thomas sagt nicht, also existiert Gott, sondern, das nennen alle Gott. Er will nicht den Glauben an Gott beweisen. Er will ihn nur einsichtig machen. Er rechnet diese „Wege“ auch zu den *praeambula fidei*, zu den Dingen, die dem Glauben vorausgehen. Ehe ich an Gott glauben kann, muß ich in etwa wissen, wer damit gemeint ist. Auf dem Weg der Erfahrung, des Fragens und des Denkens, stoße ich nicht zuerst oder unmittelbar auf Gott, sondern immer auf die konkret Seienden. Von ihnen aber führt der Weg des Denkens nach den Regeln der Logik zu Gott, so wie er von einem Kunstwerk zum Meister führt. Darüber zu denken und zu reden bleibt immer die hohe Aufgabe der Theologie und der Verkündigung.

#### **Anmerkungen:**

1. A. Gehlen, die ehtische Tragweite der Verhaltensforschung in: *Philosophische Anthropologie heute*. Hrsg. v. O. Schatz und Roeck S. 114
2. Zit. nach A. Keller — *Die Unbrauchbarkeit Gottes in einer säkularisierten Welt* — in: *Ist Gott noch gefragt?* hrsg. v. Karl Rahner, S. 56
3. H. M. Barth, *Kriterien christlichen Redens von Gott* — in: *Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 17. B. (1975), S. 11 f.



# Religionspsychologie lernen und lehren

## Zur didaktischen Mobilisierung einer theologischen Hilfswissenschaft

Jürgen Redhardt

### 1. SITUATIONSANALYSE UND MÄNGELANZEIGE

Man hat schon des öfteren in der Theologiegeschichte von einer „Raumnot“ der einen oder anderen Disziplin gesprochen — wie es der Praktischen Theologie beispielsweise vor 80 Jahren erging oder der Kirchengeschichte unter der erdrückenden Dominanz der Dialektischen Theologie. Immer wurde da ein Fach oder Themengebiet von anderen theologischen Disziplinen die gerade ein epochal höheres Reizvolumen besaßen, in seinem wissenschaftlichen Entfaltungsraum nachhaltig eingegrenzt. Heute kann man, mutatis mutandis, etwas Vergleichbares von der Religionspsychologie konstatieren. Sie vegetiert abseits vom theologischen Fachgespräch dahin. Sie scheint entbehrlich zu sein; es geht offensichtlich auch ohne sie. In Einführungswerken für Anfänger des theologischen oder religionspädagogischen Studiums wird die Religionspsychologie entweder kaum oder nur in oberflächlich affirmativer Weise thematisiert. Selbst ihre nächste wissenschaftliche Verwandte, die Religionssoziologie, erfreut sich regeren Zuspruchs und angestrebteren Interesses.

Natürlich wurden speziell im letzten Jahrzehnt einige beachtliche religionspsychologische Teilaspekte neu entdeckt und fundamental bearbeitet. Man denke nur an die durch Klarheit, Übersichtlichkeit und Geschlossenheit beeindruckende Produktion von entsprechender Literatur über die „freudo-marxistische“ Religionskritik, über die Themenkreise von „Religion und Über-Ich“ und „Religion und Ich-Identität“ oder an den Versuch, über den Umweg eines stark auf Tillich bzw. Lorenzer bezugnehmenden Symbolverständnisses zu einer neuen grundsätzlichen Verhältnisbestimmung zwischen

Theologie und Psychologie zu gelangen. Doch alle diese selektiven Unternehmungen und überraschenden Interpretationsansätze haben es nicht vermocht, den gesamten Bereich der Religionspsychologie für die theologische Forschung und Lehre fruchtbar zu machen. Was vor allem aussteht, ist der überzeugende Aufweis eines mit den methodischen Bordmitteln und Erklärungsmodellen der herrschenden psychologischen Schulen (Psychoanalyse, Verhaltenslehre, Humanistische Psychologie) versehenes und zu explizierendes religionspsychologischen Arbeits- und Themenfeldes. Dann würde deutlich werden, daß die Religionspsychologie — um es etwas salopp und überspitzt zusammenzufassen — doch weit mehr zu verkaufen hat, als einen gemeinsamen Basiszusammenhang aller Religionen dank eines kollektiven Schatzes von Archetypen zu erschließen, durch Anwendung historisch-materialistischer Theorie eine religionspsychologische Gesellschaftsanalyse zu liefern oder mit den tiefenpsychologischen Mechanismen vom Sublimierung, Identifikation und Fixierung die religiöse Sozialisation zu erklären.

### 2. ZUR RELIGIONSDIDAKTISCHEN BEDARFSLAGE

Die Lehrpläne (oder Rahmenrichtlinien) für den evangelischen Religionsunterricht haben nicht viel an Raum und Zeit für spezifisch religionspsychologische Fragestellungen eingeplant. Ja, ihre Textur verrät bereits, daß man kaum geneigt ist, die Schüler der Sekundarstufe II auf eigene Verantwortung in Option und Risiko darüber entscheiden zu lassen, sich auf einen — wie auch immer inhaltlich und methodisch zu füllenden — Grundkurs „Religionspsychologie“ festzulegen. Doch das

wird sich, wenn nicht alle Zeichen trügen, bald entscheidend ändern müssen. Zu mächtig ist ein genuines Interesse breiter Bevölkerungsschichten an psychologischen Themenstellungen im allgemeinen und an religionspsychologischen Erklärungen im besonderen angewachsen. Ich habe in einer Abiturientenklasse miterlebt, daß man tief enttäuscht war, wie billig, arbiträr und vordergründig die vorgeblich seriösen Kommentare und Analysen zu dem seinerzeitigen 912fachen Massenselbstmord der Tempelsekte in Guayana ausgefallen sind. Über jedes strittige Jota einer NT-Stelle - so wurde mir zu Recht entgegengehalten - vermögen sich die Gelehrten im umfangreichen, akribischen Abhandlungen auszulassen, über das aktuelle Fiasko einer frommen Sondergemeinschaft, das immerhin die Schlagzeilen der Weltpresse beherrschte, bringt man es in ernstzunehmenden Zeitschriften nur zur Reproduktion von Scheintiefsinn und allgemeinen Kenntnis-einzelheiten aus dem zweifelhaften Reservoir des sogenannten gesunden Menschenverstandes.

Um den Schülern meinerseits anschaulich vor Augen zu führen, mit welcher sträflicher Nichtachtung religionspsychologischer Überlegungen, Erfahrungen und gesicherter Erkenntnisse zuweilen abenteuerliche theologische Gedankengänge vorangetrieben werden, haben wir G. Vahanians „Kultur ohne Gott“ (Göttingen 1973) gewissermaßen gegen den Bürststrich gelesen und einer harten religionspsychologischen Kritik unterzogen. Dann bleibt nichts mehr übrig von der gewagten These, daß die Geistesgeschichte des abendländischen Christentums konsequent zu dem rein immanentistischen und atheistischen Gepräge unserer Gegenwart führt, aus dem es dann keinen Ausweg mehr gebe. Und vielleicht darf man verallgemeinernd die Hypothese aufstellen, daß die gesamte modische Welle der kurzlebigen „Gott-ist-tot“-Theologie nicht zuletzt an ihre eklatanten religionspsychologischen Inkompetenz gescheitert ist. Viele ihrer maßgeblichen Vertreter haben nicht von ungefähr längst wieder den „Gesang der Engel“ vernommen und die (vermeintlichen) Spuren Gottes in den banalsten Prozessen des Lebens entdeckt.

Es kommt zweifellos zu einer skandalösen

Bilanz, wenn man sich darüber Rechenschaft ablegt, daß unsere Schüler neun oder noch mehr Jahre durch alle möglichen religionsdidaktischen Kanäle hindurchgeschleust werden, ohne in groben Zügen mit einer Reihe von Grunderkenntnissen und Denkmodellen der religionspsychologischen Forschung vertrautgemacht worden zu sein. Kein Wunder, wenn sie sich dann nicht orientieren können im weltanschaulichen Dschungel des herrschenden religiösen Pluralismus, wenn sie gar zu Sympathisanten einer der „Jugendreligionen“ werden, einer billigen Religions- und Kirchenkritik aufsitzen und nie lernen, persönlichkeitsadäquate religiöse Entscheidungen zu fällen und sich selbst ein eigenes religiöses - oder ein mit guten Gründen versehenes agnostizistisches - Lebenskonzept zu geben.

### 3. MÖGLICHKEITEN DER UNTERRICHTLICHEN VERMITTLUNG

Es bieten sich verschiedene exemplarische Themenfelder an, die in den Unterricht der Sekundarstufen „eingebaut“ werden können und dem ganz allgemeinen Ziel dienen, zur religionspsychologischen Urteilsfähigkeit hinzuführen und durch Informationen, durch Rückmeldung und Verstärkung bereits vorhandenes kritisch-religiöses Verhaltensrepertoire zu erweitern. Vielleicht sollte man jedoch nicht auf stoffbezogene Themenstellungen Bezug nehmen, sondern auf praxisbezogene religionspsychologische Trainingsprogramme abzwecken, deren „claims“ weit und präzise abgesteckt werden müssen, damit sie in ein produktives Verhältnis zu den spezifisch religiösen Interessen, Neigungen und Bedürfnissen der Schüler zu stehen kommen.

3.1. Da wird man sich beispielsweise unter dem Leitthema „Wie erforscht man Religiosität?“ gründlich mit den „Methoden der Religionspsychologie“ auseinandersetzen. Ausgangspunkt ist die anthropologische Tatsache, daß alle Menschen eo ipso eine intuitive Menschenkenntnis besitzen. Sie kann und soll systematisch und technologisch berichtigt und verfeinert werden. Selbst- und Verhaltensbeobachtungen (anderer), Testverfahren, Einstellungsmessungen, Erlebnisexperimente oder Le-

benslaufanalysen, ja sogar statistische Verfahrensweisen lassen sich im Unterricht in ansprechender Weise aktualisieren, um eine Lerngruppe oder Klasse darüber aufzuklären, wie sie sich sowohl als Subjekt als auch als Objekt solcher Forschungsmethoden begreifen und dadurch besser ihr persönliches „Pistogramm“ verstehen lernt.

3.2. Genauso wird man die *Grundfragen der religiösen Sozialisaton* in den Religionsunterricht einbringen können. Die 14- bis 19jährigen neigen schießlich, auch wenn der klassische Pubertätsverlauf à la Spranger größtenteils längst überholt sein mag, zur erhöhten Introspektion, und es gibt schlechterdings kein Lebensalter, in dem man sich intensiver mit den eigenen existentiellen Daseinsproblemen beschäftigt. Und nie mehr in späteren Jahren ist der Mensch so umfassend bereit, sich mit der religiösen Akzeptanzproblematik derart gründlich und bis in die Tiefe gehend zu befassen und sich ehrlich der entscheidenden Frage auszusetzen, ob die seit der Kindheit vermittelten, antrainierten und gewachsenen religiösen Praktiken, Überzeugungen und Primäremotionen (oder die einer damit vergleichbaren Spielart des Agnostizismus) die bestmögliche individuelle Lösung für eine optimale Interaktion der psychischen Systeme und des Selbst darstellen.

3.3. Daß es ein Reifen und Wachsen im Glauben und religiösen Empfinden gibt, wofür der einzelne durchaus verantwortlich zu machen ist, kann zum Tenor eines Kurses über das Thema „*Vom primitiven Glauben bis zur religiösen Selbstverwirklichung*“ werden. Die individuelle Religion ist immer mehr als das bloße Produkt eines oral-anal-genitalen Schicksals, wie uns die psychoanalytische Religionspsychologie Jahrzehnte lang weiszumachen versuchte. Und auf dem Wege vom magischen, egozentrischen religiösen Verhalten bis zur Bewußtseinshaltung und Lebenspraxis des mündigen Christen, der um die „Verdanktheit“ seiner Existenz weiß und sich deshalb zu einer radikalen Humanität — einschließlich der damit implizierten Folgerungen für das politische Handeln — bekennt, gibt es eine Fülle von Übergangsstufen, von konkretem Misch-

verhalten, variablen Kompromissen oder auch akutem religiösem Fehlverhalten.

3.4. Unverzichtbar für den Religionsunterricht in den Sekundarstufen ist daher auch ein gezieltes Eingehen auf die *Grundzüge der deformierten — „vermarkteten“ oder auch enteigneten — Religionen*, wie sie sich heute in der Massengesellschaft der entwickelten Industrieländer immer klarer herausbilden und profilieren. Sie stellen ein typisches Nebenprodukt jener pausenlosen Bewußtseinsbildung (oder -mißbildung) durch Presse, Fernsehen, Reklame oder Gruppen- und Nachbarschaftsbeeinflussung dar, die nicht nur genuine Bedürfnisse und individuelle Meinungen unterdrücken und manipulieren, sondern auch religiöse Inhalte, kirchliche Traditionen, sinnstiftende Konventionen und Institutionen bezüglich ihres Niveaus und ihrer Struktur empfindlich beeinträchtigen, ja bis zur Unkenntlichkeit verstümmeln. Man denke hierbei nur an die gezielte Umprägung des Gewissens zum Empfangsorgan der berechneten Grundreize der Konsumindustrie (Beispiel: das „Lenor“-Gewissen), an die allgemein vorherrschende Todesverdrängung, die Leistungsvergötzung oder die grassierende Verantwortungsscheu.

3.5. Der Religionsunterricht hat nicht zuletzt der fundamentalen Tatsache Rechnung zu tragen, daß in der heutigen Weltgesellschaft Religiosität und Irreligiosität, religiöser Glaube und Glaubenslosigkeit, als zwei alternative Formen menschlichen Welt- und Selbstverständnisses anzuerkennen sind, die gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander stehen. Der Religionsdidaktiker wird sich deshalb darum bemühen, auch die Umrisse einer *Psychologie der Glaubenslosigkeit* nachzuzeichnen. Wenn der Schüler erfahren soll, daß und wie man in der Nachfolge Jesu Christi den Sinn seines Lebens erfahren kann, dann darf ihm gegenüber auch nicht verschwiegen werden, daß und wie solche Zeitgenossen, die keine religiösen Aktivitäten entfalten und in keine religiösen Gemeinschaftsbezüge eingefügt sind, ihr Dasein als erfüllend, beglückend, motivierend und Frustrationen ertragend realisieren können.

#### **4. EINE GEGENWARTSBEZOGENE DIDAKTISCHE MOBILISIERUNG DER RELIGIONSPSYCHOLOGIE STEHT NOCH AUS**

Die genannten fünf Themenkreise stellen keine Checkliste dar. Sonst müßten noch zusätzliche Fragen wie die nach den psychologischen Implikationen der „invisible religion“ (Th. Luckmann) oder nach Genese und Struktur vorherrschender religionspsychopathologischer Phänomene angeführt werden. Es sollten nur — *salvis ommissis* — ein paar Markierungszeichen und Richtungskonstanten gesetzt werden. Sie demonstrieren, daß die Religionspsychologie nicht nur interessante, sondern gleicherweise aktuelle didaktische Aspekte der Wirklichkeitserfassung freilegt, auf die der Religionsunterricht in den Sekundarstufen nicht verzichten kann.

Wenn dieser Aufsatz dem 70jährigen Fried-

rich Hahn gewidmet ist, so geschieht das mit dankbarem Rückblick auf dessen immer reich mit psychologischem Fachwissen ausgestattetes religionspädagogisches Lebenswerk, speziell auf den wegweisenden Aufsatz über „Religionspsychologische Beobachtungen und ihre didaktischen Konsequenzen“, der 1965 nicht von ungefähr in einer Festschrift für Hildegard Hetzer erschienen ist. Der Jubilar hat damals, außerordentlich distinkt und dezidiert, herausgearbeitet, was, wann und wie an religionsunterrichtlichen Inhalten unter entwicklungspsychologischem bzw. sozialisations-theoretischem Aspekt in der Schule „dran“ ist. Etwas Vergleichbares, was Konstruktivität, Konkretheit und Operationalisierbarkeit unter den veränderten konzeptuellen Bedingungen eines curricularen und lernzielorientierten Religionsunterrichts angeht, ist bislang nicht wieder vorgelegt worden.

## **Wichern und die soziale Frage im Unterricht**

**Ernst Schering**

Beachtenswert sind in der Kirchengeschichte jene Männer und Frauen, die den Ruf des Evangeliums als verpflichtende Weisung begriffen haben und die auf die Herausforderungen ihrer Zeit durch die Tat die NOT-wendige Antwort gegeben haben. Die Botschaft Jesu, die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter (Luk. 10), das Gleichnis vom jüngsten Gericht (Matth. 25), Jesu Wirken und Dienen (Joh. 13; Luk. 22) haben die Christen zu allen Zeiten zum Dienst an Notleidenden und Entrechteten aufgerufen. Das große Problem des 19. und 20. Jahrhunderts ist die soziale Frage. Schüler der Hauptschule (Sekundarstufe I) wissen, daß durch Technik und moderne Fabrikation („erste industrielle Revolution“) eine neue Gesellschaftsschicht der Industriearbeiter

entstand. In den rasch wachsenden Großstädten arbeiteten Erwachsene und Kinder in Fabriken, teilweise auch unter Tage bis zu 14 Stunden täglich, wohnten menschenunwürdig in Elendsquartieren, waren rechtlos und ungesichert, bei Krankheit, Notfällen und Arbeitslosigkeit dem äußersten Elend preisgegeben. Neben dem 4. Stand, bildete sich auch der 5. Stand, damals die Elendsten, von einigen die Verwehrlosten, das Lumpenproletariat genannt. Heute spricht man von den Unterprivilegierten.

### **WICHERN UND MARX**

Um die Behebung der schier unbeschreiblichen Not der unteren Schichten rangen u.a. Wichern und Marx, die je auf ihre Wei-

se Geschichte machen sollten. Beide standen im Jahr der Revolution von 1848/49, als Staat und Kirchen versagten, auf der Höhe früher Mannesjahre; beide deuteten auf ihre Weise die Zeichen der Zeit; beide schrieben im Revolutionsjahr ihre erste große Schrift: im Februar 1848 erschien zuerst in London, dann in Deutschland „Das Manifest der kommunistischen Partei“; im April 1849 beendete Wichern eine „Denkschrift über die innere Mission“. Beides waren Auftragsarbeiten; Marx schrieb das Manifest auf Bitten des Bundes der Kommunisten, mit dem er sich allerdings drei Jahre hernach völlig überwarf; Wichern wurde nach einer Stegreifrede auf dem 1. Wittenberger Kirchentag gebeten, seine Konzeption zu Papier zu bringen. Marx und Wichern hatte beide ein vitales Interesse an der Geschichtlichkeit des Menschen, beide waren im Grunde verhinderte Historiker; ihre Argumentation ist durchweg geschichtlich. Sie gehen nicht von „höheren“ Prinzipien aus, sondern deuten auf die je ihrige Weise den bisherigen Gang zur Weltgeschichte und entwerfen von dorthin ein bestimmtes Zukunftsbild. Beide sehen in der Geschichte letztlich zwei antagonistische Kräfte am Werk. Unsere Schüler wissen, für Marx ist die Geschichte ein perpetuierter Klassenkampf. Wichern geht aus von Augustins (nicht Luthers) Deutung der Geschichte als des permanenten Kampfes zwischen dem Reich Gottes und dem Reich der Welt. Beide erhoffen ein endgültiges Ende des Kampfes, Behebung der Not, Überwindung der Selbstentfremdung bzw. Regeneration des Volkes. Beide verkennen, daß jede monokausale Interpretation der Geschichte nur ein einseitiges Bild liefert, viele Geschehnisse nicht in den Griff bekommen und die in ihnen vorhandenen Kräfte nicht erkennen kann. Beide räumen der Praxis die Priorität ein gegenüber der Theorie; irrealer Spekulationen lehnen beide ab. Nur unterscheiden sie sich darin, was sie als notwendige Tat fordern. Marx will durch Wissenschaft zum rechten Bewußtsein, zur Veränderung der Welt, zur Tat führen. Wichern beginnt mit praktischem Tun, das er sogleich theologisch, wissenschaftlich begründet und damit die tätige Mitwirkung einer zu erneuernden Gesellschaft gewinnen will. Beide sind schließlich auch Journalisten; in ih-

ren Aufsätzen deuten sie das politische, soziale und wirtschaftliche Tagesgeschehen aus ihrer Geschichtsschau.

In der sozialen Frage unterscheiden beide die künstliche und die natürliche Not. Die künstliche wird durch die Gesellschaft produziert, kann demzufolge durch Veränderung der Gesellschaft behoben werden. Natürliche Not entsteht — unabhängig von der Gesellschaftsstruktur — durch den Tod der Eltern, unheilbare Krankheit, sittliche Verwahrlosung, Laster. Man hat oft hervorgehoben, Marx habe als einziges Ziel proklamiert, die künstliche Not aufzuheben, hoffend, die natürliche Not würde dann ebenfalls verschwinden.

Im Manifest und auch später hat er sich bekanntlich abfällig über das „Lumpenproletariat“ geäußert. Neomarxisten wie Bloch („Atheismus im Christentum“) haben darauf verwiesen, daß es die Nöte des Hiob (Tod der Kinder, unheilbare Krankheit, Unverständnis der Frau, Rechthaberei der Freunde, kalte Schulter der Mitmenschen) immer geben wird, unabhängig von der Gesellschaftsordnung. (Dies steht auch hinter dem imposanten Werk des sowjetischen Sozialpädagogen Makarenko). Ferner wurde behauptet, Wichern habe sich um die Opfer der natürlichen Not gesorgt, die verwahrlosten Kinder aus dem Hamburger Elendsviertel aufgenommen, aber die wahren Wurzeln der künstlichen Not nicht erkannt. Daß dies eine verkürzte Darstellung ist, soll noch gezeigt werden. Hinter der Gegenüberstellung (Behebung der natürlichen oder der künstlichen Not) steht eine Antithese, die so alt ist wie die Menschheit: Veränderung des Menschen durch Veränderung der Welt oder Veränderung der Welt durch Veränderung des Menschen? Diese (in ihrer Ausschließlichkeit unzureichende) Antithese läßt sich mit Schülern sehr gut an Hand der großen Utopien von Platon über Thomas Morus bis Charles Fourier erhellend.

Merkwürdig ist, daß die beiden großen Vorkämpfer für soziale Gerechtigkeit von einander überhaupt nicht Notiz genommen haben. Eine geistige Begegnung ist nur im Vormärz zu konstatieren. Wichern hat die frühe Schrift von Engels über die „Lage der arbeitenden Klasse in England“ (1845) gründlich gelesen, mit

kritischen Randnotizen versehen. Es ist ertragreich, diesen Aufsatz von Engels mit der frühen Schrift Wichern über „Hamburgs wahres und geheimes Volksleben“ (1832), in dem er trostlose Armut, Hunger und Verwahrlosung der Unterschicht schonungslos schildert, im Unterricht einander gegenüberzustellen. Daß Wichern das Manifest nicht kannte, dürfte darauf zurückzuführen sein, daß diese Programmschrift trotz der Pressefreiheit im Revolutionsjahr keine Beachtung fand; man wurde auf sie bekanntlich erst nach der Konsolidierung der deutschen Arbeiterbewegung zu einer politischen, zur sozialistischen Partei (1869) aufmerksam. Wichern hat sich statt dessen in einer Stegreifrede und der Denkschrift eingehend mit den damals bekannten vormalistischen, atheistischen kommunistischen Wortführern wie Wilhem Marr und Cabet, sowie mit Feuerbach, Heine und Herwegh, die er, da sie getauft, dennoch ausdrücklich als „Brüder“ ansieht, auseinandergesetzt, dem erschrockenen Publikum das Lied der schlesischen Weber als atheistisches Credo der Ärmsten vorgehalten. Marx seinerseits ist auf Wichern nicht eingegangen, hat sich hingegen ausführlich mit den Frühsozialisten beschäftigt, eine gewisse Zeit lang für den emigrierten Schneidergesellen Wilhelm Weitling (voilà un vrai prolétaire) und dessen christlich begründeten Sozialismus geschwärmt, um ihn später wegen seiner religiösen „Liebessabberei“ zu schmähen. Die bisher vorliegenden Unterrichtsprojekte zum Thema „Wichern“ sind m.E. ergänzungswürdig. Wichern und Marr, sowie Marx und Weitling sind weitere recht ergiebige Unterrichtsthemen.

### **NOT DER JUGEND**

Wichern ist in ärmlichen Verhältnissen groß geworden. Sein Vater war zuerst Küfer, dann Milchkutscher, um sich sodann als Notar emporzuarbeiten. Als Johann Hinrich 15 Jahre alt war, starb der Vater, die Familie war unversorgt, die Mutter verdiente als Wäscherin kärgliches Geld, der älteste Sohn mußte die Schule verlassen, Privatunterricht geben, sodann als Erziehungshilfe in einem Internat tätig werden, um zum Lebensunterhalt beizutragen. Hamburger Bürger, von der Erweckungsbewegung geprägt, förderten

den Jungen, ermöglichten ihm am Johanneum das Abitur abzulegen, in Göttingen und Berlin zu studieren. Der damalige Rektor und überragende Philosoph Hegel beeinflusste ihn kaum; vom genialen, hoch gebildeten Schleiermacher übernahm er, Leben entfalte sich in Organismen, die Forderung nach einer unabhängigen Volkskirche sowie religiöse Hochachtung der Familie. Stärksten Eindruck machte auf ihn Hans von Kottwitz, der faszinierende pietistische schlesische Baron, der sein Vermögen drangegeben hatte, um Armen Unterkunft und Arbeit zu vermitteln. Nach dem 1. theologischen Examen mußte er wegen der damaligen „Pastorenschwemme“ damit rechnen, erst nach 15 Jahren ins Pfarramt zu gelangen. So wurde er Oberlehrer in der Sonntagsschule des erweckten Pastors Rautenberg an St. Georgen in Hamburg; er unterrichtete nicht nur, sondern machte Hausbesuche in dem berüchtigten Gängeviertel, dem nahe bei St. Pauli gelegenen, im letzten Krieg zerstörten Elendsquartier von Hamburg, lernte unbeschreibbare Not, Armut, Trunksucht und Laster der Ärmsten kennen, die oft zu fünf auf einer Schütte Stroh nächtigen, deren Kinder die Sonntagsschule nicht besuchen konnten, da sie buchstäblich nichts anzuziehen hatten. Er erkannte den Zusammenhang von Entchristlichung, Entkirchlichung und Entsittlichung des Volkes. Er war überzeugt, dieser Jugend könne nur geholfen werden, wenn sie aus ihrem Milieu herausgeführt, in einem Heim Geborgenheit finden, sich frei entfalten, einen Beruf erlernen könnten.

### **DAS RAUHE HAUS**

Im Herbst 1833 gründete er mit Unterstützung des Senators Sieveking und anderer Bürger das Rauhe (rote) Haus in Horn bei Hamburg, in dem, im Gegensatz zu den damaligen „Korrekptionsanstalten“, Erziehung in Freiheit und zur Freiheit geübt wurde. Die Arbeit weitete sich rasch aus. Zahlreiche neue kleinere Häuser, die ein Leben in Wohngruppen ermöglichten, wurden errichtet. Überall in Schule und Werkstätten herrschte fröhliches Leben. Wichern war überaus fantasievoll, wußte Feste zu feiern. (Unser Adventskranz ist Wicherns Erfindung). Besonders wichtig war ihm, seine Mitarbeiter, die den Jun-

gen ältere Brüder sein sollten, gut auszubilden und zu einer christlichen Bruderschaft zusammenzuschließen. Entschieden wandte er sich immer wieder gegen den Dilettantismus in der karitativen Arbeit. Er erwartete von allen Mitarbeitern christliche Gesinnung, Opferbereitschaft und Nächstenliebe und bot ihnen eine qualifizierte, sozialpädagogische Ausbildung, vergleichbar der pflegerischen Ausbildung der Diakonissen durch Th. Fliedner. Ein neues Kapitel der Kirchengeschichte und der Sozialgeschichte wurde aufgeschlagen. Der Laie wurde „entdeckt“, zur hauptberuflichen Mitarbeit in Werken der christlichen Nächstenliebe gerufen und ausgebildet.

Mit persönlicher, ehrenamtlicher Nächstenliebe in den Ortsgemeinden ist der sozialen Not nicht beizukommen. Das Elend erfordert qualifizierte und engagierte Berufsarbeiter. Da aber individuelle Begeisterung bei den nicht ausbleibenden Enttäuschungen in der diakonischen Arbeit sich allzu rasch verflüchtigt, ist wechselseitige Stützung in einer christlichen Gemeinschaft erforderlich. Die neu geschaffenen Ämter des Diakons und der Diakonisse wurden Wegbereiter aller erst wesentlich später geschaffenen sozialen Beurfe. Wohlfahrtspflegeschulen entstanden erst drei Generationen hernach.

Frage an den Schüler: Warum heißen noch heute die Krankenpflegerinnen in kommunalen Häusern „Schwester“?

## DER INITATOR

Die Erziehungsarbeit, Diakonenausbildung sowie Finanzierung der wachsenden Anstalt hätten einen Mann voll ausgelastet, zumal es in damaliger Zeit keine Pflegesätze gab, sondern alle finanziellen Mittel vom Hausvater beschafft werden mußten. Darüber hinaus entfaltete er eine umfangreiche organisatorische und publizistische Wirksamkeit. Beständig reiste der „Herold der inneren Mission“ in viele Städte, um überall wie ein Top-Manager Agenten zu gewinnen, zur Gründung von Ortsvereinen und mannigfaltigen diakonischen Heimen aufzurufen. Bis 1848 entstanden 1500 Ortsvereine der J.M., denen allerdings eine Dachorganisation fehlte. Diese rasche Ausweitung war eine der Früchte der Erweckungsbewegung, die

Alte und Junge, Hohe und Niedrige motivierte, ehrenamtlich oder hauptberuflich den „Bau des Reiches Gottes zu fördern“. Pfarrern und stellungslosen Vikaren erschlossen sich neue Arbeitsfelder. Nachgeborene Bauernsöhne und Handwerker erkannten ihre Lebensaufgabe; jungen Mädchen wurden erstmalig neue Berufschancen eröffnet. Die von Wichern gegründeten „Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Haus“ entwickelten sich zu einem zentralen Organ. Er selbst schrieb grundsätzliche Artikel; auswärtige Agenten berichteten über ihre Arbeit. Politische und kulturelle Fragen wurden ebenfalls behandelt. Auch auf diese Weise wurde Volksmission betrieben nach dem Grundsatz: Wenn der Apostel Paulus heute lebte, würde er eine Zeitung gründen.

## DER RUF DER TAT

Das wichtigste Motiv der Revolution von 1848 war das Verlangen nach Einheit der Nation. In der Paulskirche zu Frankfurt/Main rangen die Abgeordneten um eine neue Verfassung, in der erstmalig die Souveränität des Volkes proklamiert, die Menschenrechte eines jeden verbrieft wurden. Die römisch-katholische Kirche hielt ihren ersten Katholikentag, Repräsentanten des Protestantismus traten im September zum ersten Evangelischen Kirchentag in der Schloßkirche zu Wittenberg zusammen, um die einzelnen Landeskirchen zu vereinen. Das erhoffte Ziel wurde nicht erreicht; erst 100 Jahre später (am 13. Juli 1948) wurde die Grundordnung der E.K.D. verabschiedet. Das Kirchenvolk blieb fernerhin motiviert, die Erneuerung der Kirche voranzutreiben. Nach 1848 fanden alljährlich, später alternierend mit den Evangelisch-sozialen Kongressen, Kirchentage statt, bei denen es nicht mehr primär um die Einigung der Kirchen, sondern um soziale, ökonomische und volksmissionarische Fragen ging, bei denen lange Zeit Wichern der Hauptredner war. (Warum die Evangelischen Kirchentage nach 1948 mit der Zählung neu begonnen haben, bleibt unverstänlich.) Wichern hatte inzwischen ein derartiges Ansehen gewonnen, daß er 1848 zur Teilnahme aufgefordert wurde, obwohl er nur „Kandidat der Theologie“ war. Zeitlebens blieb er, den Theodor Heuß den größten Sohn des Protestantismus im 19. Jahrhundert

nannte, Kandidat (Vikar), wurde nie zum Pfarrer ordiniert. Die Kirche war — und ist — derartig im parochialen Denken befangen, daß man unter Kirchendienst nur ein Amt in einer Ortsgemeinde versteht, auch wenn es sich lediglich um eine Puschepfarre handelt. (Bis vor zwei Jahrzehnten galten Theologen im Dienst der Diakonie als „beurlaubte Pfarrer“). Mit Schülern diskutiere ich hier gern die Fragen: Was ist Kirche, was Kirchendienst? Wie verträgt sich parochiales Denken mit den Aussagen des Neuen Testaments über Kirche, Gemeinde Jesu? Sind nicht Werke der Diakonie, Orden, Bruder- und Schwesternschaften ebenfalls Kirche Jesu? Wichern erklärte sich zur Teilnahme nur bereit, wenn die Anliegen der inneren Mission Verhandlungsgegenstand sein werden. So gab er — unversehens aufgefordert — am 21. September 1848 eine kürzere Erklärung ab, hielt am folgenden Tage eine freie Rede, die vom Protokollanten nur unvollständig, teilweise in indirekter Rede, festgehalten wurde. Abschnitte daraus sind zumeist in den Religionsbüchern wiedergegeben, der Aufruf, die „evangelische Kirche in ihrer Gesamtheit müsse sich zum Werk der inneren Mission bekennen, der Glaube gehört mir wie die Liebe“, sodann die Appelle am Beginn und am Ende der Rede, die Kirche müsse für ihre Versäumnisse auf sozialem Gebiet Buße tun. „Es ist hier eine gehäufte Schuld nicht der Einzelnen, sondern der Gesamtheit, eine Schuld nicht nur dieses Geschlechts, sondern eine von Jahrhundert zu Jahrhundert vererbte Schuld“. Die Gegenwart (1848) könne der große Wendepunkt werden, die Schuld zu sühnen. Die Forderungen des Proletariats sind im Grunde berechtigt. Die Revolution ist zu begrüßen, da das neue Vereinsrecht die Gründung von Vereinen für Notleidende sowie die Assoziation der Notleidenden absichere. Beachtenswert ist, daß Wichern — entgegen späterer Einengung — bei der inneren Mission nicht primär auf diakonische Einrichtungen blickt, sondern (das Wort stets klein schreibend) eine umfassende inländische Mission propagiert, Gefängnisreform fordert, Dienst an Kananarbeitern und Auswandernden verlangt, die düsteren Herbergen der Wanderarbeiter und Handwerker als Brutstätten atheistischer sowie kommunistischer Pro-

paganda schildert. Deshalb müsse jede Straßenecke zur Kanzel werden; statt Kirchen zu bauen, sollte man Läden als Versammlungsräume mieten; ein neuer Stand der aus der Arbeiterschaft stammenden „Volksprediger“ müsse gefordert werden. Am folgenden Tag (23. September) stellte Wichern den ausführlichen begründeten, von der Versammlung angenommenen Antrag zur Errichtung des Centralausschusses für die innere Mission, Dachverband für die zahlreichen Ortsvereine und Fachverbände. Gleichzeitig bat man Wichern, das mündlich Vorgetragene in einer „kleineren Schrift“ niederzulegen; so schrieb er in den folgenden Monaten die Denkschrift „Die innere Mission der Deutschen Evangelischen Kirche“, deren Text ebenso wie der der Reden in den Taschenbuchausgaben wiedergegeben ist, im Unterricht ausführlich zur Sprache kommen muß.

### VIELGESTALT DER DIAKONIE

Da der Kirchenbund nicht zustande kam, wurde 1850 der Evangelische Oberkirchenrat als Oberbehörde aller preussischen Provinzialkirchen errichtet, der sich sogleich den sozialen Fragen zuwandte, im April 1856 Fachleute zu einer Konferenz in das idyllische, im Kriege zerstörte Schloßchen Monbijou einlud, um über die Neugestaltung der Diakonie zu beraten. Bei dieser teilweise recht stürmisch verlaufenden Konferenz wurde Wicherns „Gutachten die Diakonie und den Diakonats betreffend“ erörtert. Kerngedanke ist, man müsse drei Grundformen der Diakonie (wir würden sagen der Sozialarbeit) unterscheiden: a) die freie, b) die kirchliche und c) die bürgerliche (wir würden sagen die kommunale und staatliche) Diakonie. Wichern legt alles Gewicht darauf, daß die drei Hauptformen der Diakonie nebeneinander bestehen, sich ergänzen müssen, um das christliche Liebesgebot recht zu erfüllen. Keine Form der Diakonie solle die andere verdrängen, jedoch besteht die Tragik der Geschichte darin, daß immer wieder eine Form bemüht war, die andere zu verdrängen, wie Wichern in einem imposanten Überblick über die Kirchengeschichte darlegt, der im Unterricht zu erklären und zu beurteilen ist. Mit der Einsetzung von Stephanus und den ersten Armenpflegern (App. 6) wurde der kirchli-



che Diakonat geschaffen, der sich in der verfolgten Kirche bewährte. Unter Konstantin und seinen Nachfolgern übernahm der Staat als christliche Obrigkeit die soziale Verpflichtung, die in der Zeit der Völkerwanderung nur unzureichend eingelöst werden konnte. Im frühen Mittelalter wurde diakonische Arbeit in Klöstern und Stiftungen geleistet. Freie Diakonie entfaltete sich in Innungen und Bruderschaften. Die Kirche erinnerte den Staat zu wenig an seine diakonische Verpflichtung. Die Reformatoren riefen die einzelnen Christen zum Dienst am Nächsten auf. Luthers Vorschläge zur Erneuerung des kirchlichen Diakonats ließen sich nicht verwirklichen. Die Klöster lösten sich auf, obwohl er sie nur reformieren wollte. Für die Zukunft rechnet Wichern mit der möglichen Gefahr, daß der Staat die gesamte Sozialarbeit an sich zieht, freie und kirchliche Diakonie verdrängt. Damit werde die Armenpflege zur bloßen Administration; die Nächstenliebe würde erkalten und die Gewissen der Menschen würden ruiniert.

Heutige soziale Aufgaben wie Integration von Ausländern, Gastarbeiterfamilien, ehemaliger Strafgefangenen, Fürsorge für Suchtkranke, auch „Brot für die Welt“ und „Miserior“, beweisen die Unersetzbarkeit der freien Wohlfahrtspflege, sowie der persönlichen Zuwendung, wie sachkundige Politiker oft hervorgehoben haben. Wichern proklamierte, mit den neu gegründeten Brüder- und Schwesternschaften habe sich die freie Diakonie neu entfaltet; er forderte die Kirchen auf, der kirchliche Diakonat solle neue Gestalt gewinnen. Wicherns große Konzeption wurde nicht recht gewürdigt, noch weniger realisiert. Man nahm Anstoß daran, daß für den kirchlichen Diakonat (nach Apg. 6) die Ordination gefordert wurde. So konnte sich in der Folgezeit nur die freie Diakonie in den Brüder- und Schwesternschaften entfalten.

### **WICHERNS GEGENER**

Daß Wichern in der sozialistischen Presse bis 1874 nicht angegriffen wurde, mag wohl als Erweis stillschweigender Revenenz gewertet werden. Fortschrittsgläubige Liberale hingegen traten ihm von Anfang an skeptisch und spöttisch gegenüber; sie hielten die diakonischen Werke,

die von Glaube und Nächstenliebe getragen wurden und zum Bau des Reiches Gottes beitragen wollten, für „Augeburten finsternen Aberglaubens“ und restaurativer Gesinnung. Die heftigsten Angriffe kamen aus dem Lager des konfessionellen Neuluthertums. Pfarrer aus Bayern, Mecklenburg und Hannover begrüßten zwar diakonische Aktivitäten, doch mußte rechte kirchliche Ordnung erhalten bleiben. Pastor Münchmeyer aus Südhannover schrieb am 4. August 1849 im „Zeitschrift für Angelegenheiten der lutherischen Kirchen“: „Die innere Mission unter dem Schein der Freundschaft für die Kirche, ist doch der Ruin derselben, sie ist ein Schlinggewächs, welches Stamm und Äste des Kirchenbaumes zu überziehen und ihm alle Lebenskraft auszusaugen droht. Es steht so, daß eine von beiden, die Kirche oder die innere Mission das Feld räumen muß“. Es geht nicht an, daß Leute ohne kirchliche Legitimation Heime errichten, predigen und gar den Pastoren den Zutritt in die Häuser verwehren. Pastor Petri aus Hannover wandte sich in der gleichen Zeitschrift gegen die „Ver-einsüchtigkeit der Zeit“, sie sei ein Zeichen der „Zuchtlosigkeit der Herzen, daß sie immer eigene Wege gehen und neue Kirchen bauen, ja neue Luther sein möchten“. Der Pastor müsse „die ihm gebührende Stellung im Organismus des Gemeindeflebens behalten; für alle sozialen Bestrebungen sei er der „geborene Präsident des Vereins“. Ferner befürchtete man auch über die Vereine, erst recht über den Centralausschuß könnten konfessionelle Unterschiede zwischen Lutheranern und Reformierten übersehen, die unionistische Gesinnung vorantreiben. (Die Versicherung des Lutheraners Wichern, „bei den reformatorischen Bekenntnissen zu verharren“, wird nicht akzeptiert). Schließlich befürchteten die eifrigen Neulutheraner, die Vereine der inneren Mission könnten Deckmantel demagogischer Agitation sein, um „umso erfolgreicher die politischen Verfassungen zu stürzen“.

### **SOZIALREFORMEN**

Wie eingangs hervorgehoben, wurde oft behauptet, Wichern habe primär den Opfern der natürlichen Not individuell helfen wollen, zu wenig die Behebung der künstlichen Not im Blick gehabt. Diese

unrichtige These übersieht die Aufgaben des Centralausschusses. In neuerer Literatur wird lediglich die politische Einstellung des Präsidiums anvisiert; mit hochgezogenen Augenbrauen stellt man fest, die preußischen Geheimräte Bethmann-Hollweg, Stahl und Mühlner seien dem konservativen Flügel zuzurechnen. Demzufolge sei Wichern für die Reaktion „verwendbar“ gewesen. Dabei verkennt man, Wichern hat sich stets nur jenen Theorien zugewandt, die sich in die Praxis umsetzen ließen. Vor allem übersieht man Wicherns entschiedene Forderung, die „rettende“ Liebe, die sich des Einzelnen annimmt, müsse durch die „gestaltende“ Liebe, die das gesellschaftliche Leben neu und menschenwürdig gestaltet, ergänzt werden. Der barmherzige Samariter wird sich auch gefragt haben, was geändert werden müßte, damit auf dieser Wegstrecke nicht abermals Leute ausgeplündert werden. So war Wichern Wegbereiter einer radikalen Reform des Strafvollzuges. Wenn dies hier nicht auszuführen ist, so sei doch die Frage aufgeworfen, ob man nicht den moralischen Wert einer Gesellschaft an ihrem Strafvollzug ermessen kann. Wenn Wichern auch das große Programm der Denkschrift nicht ausführen konnte, er das Ausmaß der industriellen Revolution nicht ermessen, den Armen, aber nicht den Proletarier begriffen hatte, so hat doch der Centralausschuß, zu dem immer gute Juristen und Ökonome gehörten, auf dem Gebiet der Sozialreform Beachtliches geleistet. Die Bismarck'sche Sozialgesetzgebung der achtziger Jahre basiert wesentlich auf Entwürfen des Juristen Friedrich Lohmann, der 1871 als Referent für die gewerbliche Arbeiterfrage ins preußische Handelsministerium, zu Beginn der achtziger Jahre ins Reichsamt des Inneren berufen wurde.

Zuvor war er lange Zeit Mitglied und Vizepräsident des Centralausschusses. Die Bismarcksche Sozialgesetzgebung, die fortschrittliche Europas, müßte die „Lohmannsche“ heißen. Dessen weitergehen-

den Vorschläge, die er 1884 in seiner Denkschrift „Aufgaben der Kirche und der inneren Mission gegenüber den wirtschaftlichen Kämpfen der Gegenwart“ vorgelegt hatte, konnte er nicht verwirklichen. Immerhin halten Fachleute sie für progressiver als die Enzyklika „Rerum novarum“ (1891). Auch die Sozialgesetze unseres Jahrhunderts, das Bundessozialhilfegesetz (1961) und das Jugendwohlfahrtsgesetz (1961) gehen auf Vorentwürfe des C.A. zurück. Im Unterricht können an Hand der Präambeln und ersten §§ der Gesetze die Grundstrukturen des Sozialstaates unter Einbeziehung der Denkschrift der E.K.D. von 1973 „Die soziale Sicherung im Industriezeitalter“ erarbeitet werden. Schüler werden dann auf die soziale Frage heute in den verschiedensten Ländern verweisen, auch die Frage stellen, ob die Not der unteren Schichten wirksamer und gerechter durch Sozialreformen oder durch Revolutionen behoben werden kann. Es gilt dann, vorhandene Kenntnisse zu sammeln, Information zu geben, zur Klärung der Begriffe zu führen und schließlich das Problem der Theologie der Revolution zu entfalten. Aber das ist ein Kapitel für sich.

#### Literaturhinweise

J. H. Wichern, Ausgewählte Schriften, hg. v. K. Jansen, 3 Bde. Gütersloher TB 1978. Die verschiedenen, teils recht kontrovers beurteilten Felder des Wirkens Wichern, sind dargelegt in: H. Ch. v. Hase u. P. Meinhold, Reform von Kirche und Gesellschaft. Wicherns Forderungen im Revolutionsjahr 1848 als Fragen an die Gegenwart. 1973; R. Grunow, Wichern Ruf und Antwort, 1958; H. V. Hertrich, Im Feuer der Kritik. Wichern und der Sozialismus, 1969; E. Schering, Gemeinmediakonat bei Wichern, in: Die innere Mission, 1964, S. 311 ff. — G. Brakelmann, Die soziale Frage des 19. Jahrhunderts, 1975; Marx = Engels, = Studienausgabe hg. v. J. Fetscher, Fischer TB 4 Bde., 1972; W. Weitling, Das Evangelium des armen Sünders, RK Nr. 274-76; M. Fester (Hg) Die Frühsozialisten, RK 264-266; P. Biehl, Kirchengeschichte im Unterricht, 1973. Materialien für den Unterricht von verschiedensten wichtigen Autoren jener Zeit, sind leicht zugänglich in: J. Hermand (Hg) Der Deutsche Vormärz. Texte und Dokumente, Reclam Stuttgart Nr. 8794—98; W. Fendel (Hg), Morgenruf. Vormärzlyrik 1840—1850 Reclam Berlin (Ost) Nr. 574.

# „Eine freudige Nachricht breitet sich aus . . .“

Eine Unterrichtseinheit zur Elementarisierung des Themenkreises „Entstehung der Bibel“ für das 3./4. Schuljahr\*)

Gerhard Schmalenberg

1. Nachdem die ausgehenden Sechziger Jahre von dem (weithin gelungenen) Bemühen gekennzeichnet waren, die Bibel aus ihrer seit dem Zeitalter der Reformation in den Schulen der evangelischen Territorien selbstverständlichen und nie in Frage gestellten „Mittelpunktstellung im RU“ zu verdrängen, ist für die ausgehenden Siebziger und beginnenden Achtziger Jahre ein „defizitäres Unbehagen“ symptomatisch. Die zeitweise vernachlässigte, gelegentlich aber auch leidenschaftlich diskutierte Frage nach der Relevanz der Tradition für die Gegenwart bzw. nach ihrer rechten gegenseitigen Zuordnung erweist sich gerade im Bereich der evangelischen Religionspädagogik als ein zentrales Problem, das m. E. wie folgt thematisiert werden könnte: wie kann bzw. muß biblische Überlieferung in einer ihrem zentralen Anliegen — nämlich der frohen Botschaft von der in Jesus Christus offenbar gewordenen Rechtfertigung und Annahme des Menschen durch Gott — adäquaten Weise in einen Unterricht eingebracht werden, der von den seine Schüler tangierenden Problemen der Gegenwart meint ausgehen zu müssen und diese (gelegentlich im praktischen Vollzug) zum alleinigen Inhalt des Unterrichts erklärt?

Eng verbunden mit der grundsätzlichen didaktischen Frage nach der Relevanz der Tradition für die Gegenwart ist auch das methodische Problem, in welcher Form Kindern und Jugendlichen ein Zugang zu biblischen Texten eröffnet werden kann,

um ihnen einen lebendigen und sachgerechten Umgang mit der Bibel zu ermöglichen. Unterschiedliche, einander ergänzende, aber auch miteinander konkurrierende und einander gegenseitig ausschließende Antworten sind gegeben und diskutiert worden. Eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung im Sinne einer einheitlichen, aber interpretierbaren „religionspädagogischen Grundformel“<sup>1)</sup> steht nach wie vor aus und dürfte auch auf längere Sicht nicht zu erhoffen sein.

In einer Zeit, da viele der die gegenwärtige Szenerie regierenden Religionspädagogen nach dem „Exodus aus der Bibel“ immer noch auf der „Suche nach dem gelobten Land“ sind, dürfte es nicht ohne Reiz sein, einmal der Frage nachzugehen, wie Friedrich Hahn als Vertreter der Evangelischen Unterweisung das Problem „Tradition und Gegenwart“ sah und welche Lösung ihm praktikabel erschien.

\*) Die unten unter Punkt 5 abgedruckte Unterrichtseinheit entstand im Wintersemester 1979/80 im Rahmen einer vorbereiteten Veranstaltung für das Fachpraktikum Ev. Religion in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern dieser Veranstaltung: U. Becker, K. Dähne, K. Finke, S. Gebhardt, Chr. Glienicke, F. Jonas, U. Schmidt, K. Schreyer, S. Sommerlad, A. Woede und Frau Brigitte Janke (als Kontaktlehrerin).

Besonderen Dank schulde ich den Lehrerinnen Frau Erhart, Frau Friedrich, Frau Oswald, Frau Rau, Frau Richter, Frau Rosenstock, Frau Scharner und Frau Standke, in deren Klassen die o. G. im Frühjahr 1980 ihr Fachpraktikum absolvierten und die Unterrichtseinheit — unter z. T. abweichenden Themen u. Zielsetzungen und auch mit anderen Medien — erprobten.

Vielleicht ist es in diesem Zusammenhang nicht unwichtig, wenn wir uns zuvor einige Schlagworte vergegenwärtigen, mit denen manchmal in der religionspädagogischen Diskussion im Begründungszusammenhang der eigenen Position das Selbstverständnis der Evangelischen Unterweisung (= EU) skizziert (und manchmal auch karikiert) wird. Hierbei verdichtet sich die vorgetragene Kritik in zwei Punkten:

1. EU war ausschließlich Unterricht über biblische Texte
2. In der EU feierte die „Verleugnung des Kindes“<sup>(2)</sup> in allen Situationen „fröhliche Urständ“.

Alles in allem war, in der Sicht heutiger Religionspädagogik, die EU ein Unterrichtsfach, das ausschließlich an der Vergangenheit, am Gestern und Vorvorgestern orientiert war, und in dem das Heute mit seinen Problemen, mit seinen Nöten und Sorgen der Schüler überhaupt nicht bzw. nur am Rande vorkam.

Wiederholt hat F. Hahn sowohl in seinen Büchern<sup>3)</sup> als auch in seinen Vorlesungen und Seminaren auf das bekannte Predelabild am Altar der Wittenberger Stadtkirche verwiesen: An diesem Bild hat er seinen Lesern und Studenten das „Was“ und das „Wie“ eines rechten Religionsunterrichts zu demonstrieren und zu erklären versucht. — Vergegenwärtigen wir uns zunächst mit F. Hahn jenes von Lukas Cranach 1547 gemalte Bild: „Du siehst den Innenraum der Kirche, auf der linken Seite die hörende (Wittenberger) Gemeinde (darunter Luthers Frau und seine Kinder), rechts eine Kanzel, auf der Luther predigend steht. Die linke Hand ruht auf der aufgeschlagenen Bibel, der Zeigefinger scheint den einzelnen Bibelworten entlang zu fahren, mit der rechten Hand aber weist er auf ein riesengroßes Kreuz, das mitten im Kirchenraum zwischen der Gemeinde und dem Prediger hängt“<sup>(4)</sup>.

Mit diesem Bild hat F. Hahn uns als Studenten immer ein Doppelpes zu sagen versucht. Das Erste betrifft das „Was“: In der frohen Botschaft der Bibel, in der Verkündigung des biblischen Zeugnisses „geht es allein um Christus, den Gekreuzigten und Auferstandenen. Er ist der Blick- und Richtpunkt der ganzen Schrift“<sup>(5)</sup>. Die Be-

dann, indem er Luther zitiert und sagt: „Christus ist der Punkt im Zirkel, da der ganze Zirkel aufgezogen ist“ (WA 47, S. 66). Und: „Wer Christus aus der Schrift wegnimmt, findet nichts mehr in ihr.“

Das Zweite betrifft das „Wie“; es hängt mit dem Ersten zusammen und ist seine Konkretion: Biblische Tradition erweist sich als Evangelium, als frohe Botschaft, als „freudige Nachricht“ von der in Jesus aus Nazareth offenbar gewordenen freimachenden Gnade Gottes nur dann und dort, wenn sie in die jeweils ganz konkrete Situation einer Gesellschaft, einer Gemeinde, einer Familie, einer Schulklasse, eines menschlichen Schicksals hineingesagt wird; denn „das Evangelium (geht den ganzen Menschen und alle menschlichen Bereiche an . . .“<sup>(6)</sup>).

Diese Predigt von Christus beinhaltet nicht nur das Auslegen biblischer Texte, sondern intendiert und schließt ein das Reden von den Sorgen und Nöten, aber auch von den Freuden des Menschen. Und umgekehrt: Reden vom Elend und der Hoffnung des Menschen ist ein Reden vom Tod und der Auferstehung Christi.

Diese doppelte Einsicht — ihre Reihung bedeutete für F. Hahn kein zeitliches oder sachliches Nacheinander, auch kein belangloses Neben- oder Ineinander! — hat Konsequenzen für den RU selbst, für seinen Inhalt und für seine „lebendige Gestaltung.“<sup>(7)</sup>

Für die lebendige Gestaltung war F. Hahn, der selbst mit der „lebendigen Gestaltung“ seiner eigenen Vorlesungen, Seminare und der gelegentlich vor uns Studenten gehaltenen Schulstunden nie Schwierigkeiten hatte, vieles unabdingbar: „... unsere ganze Vitalität, unsere Erlebnisfähigkeit, unsere persönliche Erfahrung als Christen und unsere Freude am Unterrichten“<sup>(9)</sup>. Alle diese persönlichen und individuellen Eigenschaften des Unterrichtenden waren ihm zusammen mit den „besten pädagogischen, psychologischen und methodischen Kenntnissen gerade gut genug . . . für die beste, sachgemäße Bekanntmachung mit der biblischen Botschaft“<sup>(10)</sup>. — Wesentlich war in diesem Zusammenhang für F. Hahn neben den individuellen Eigenschaften und Kenntnissen des Unterrichtenden dessen

*soziale Beziehung* zu dem einzelnen Kind und zur Schulklasse: „Unsere Unterweisung wird dann lebendig, wenn wir selber an den Fragen und Nöten unserer Kinder wirklich teilhaben, wenn wir aufgeschlossen sind für alles, was unsere Kinder bewegt, was sie lesen, sehen und hören. Und wenn wir im Wissen und Erleben dieser Dinge und Zusammenhänge unseren Auftrag ausrichten“<sup>(11)</sup>. Im Blick auf eine die „Schülerorientierung“ ihres Unterrichts als die „große kopernikanische Wende“ in ihrer Erfolgsbilanz verbuchende Religionspädagogik der Gegenwart sei abschließend zitiert, was F. Hahn in seinem 1952 erschienen o.g. Unterrichtswerk schrieb: „Das Kind ist niemals nur Objekt, es ist immer auch Subjekt innerhalb unserer Unterweisung. . . . Der Unterweisende ist hier nicht nur der Gebende, sondern immer auch der Empfangende“<sup>(12)</sup>.

2. In einer Entwicklungsepoche der Religionspädagogik, in der wir das Joch der alten „Bildungspläne“ und ihrer Stoffkataloge abgeworfen, uns aber gleichzeitig in die Dienstbarkeit neuer „Rahmenrichtlinien“ und ihrer Lernzielkataloge (mit einem oft mehr als platten Religionsverständnis und einer simplen Jesulogie!) begeben haben, drängt sich die Frage nach dem Ziel auf, von dem alle Lernziele im RU ihren Ausgang nehmen — und in dem sie auch ihre Befriedigung finden.

Der von F. Hahn im Kontext der Evangelischen Unterweisung unternommene Versuch einer Neuinterpretation der grundlegenden reformatorischen Aussage über die „Mitte der Schrift“ scheint mir in seinem Ansatz und vielen von F. Hahn erarbeiteten Konkretionen erneut überlegenswert.

Ich selbst verspreche mir von einer solchen Zentrierung, von einem solchen Fragen nach der „Mitte der Schrift“ ein Zweifaches: Die Bezogenheit auf die Christologie — die wohl als Korrektiv, aber nicht als Negation der von vielen Religionspädagogen verabsolutierten Jesulogie verstanden werden will! — wird uns einerseits herausfordern, die von der Tradition übermittelte fundamentale Botschaft dieser Christologie auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen, indem wir im praktischen Vollzug sie in die Koordinaten des eigenen

Lebens in glaubwürdiger Weise einordnen — und uns so mit unserer gesamten Existenz in einer elementaren und nicht überbietbaren Weise an diese Botschaft binden. Aber nur durch diese *Bindung* schaffen wir die Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit christlicher Tradition.

Andererseits wird diese Zentrierung auf die „Mitte der Schrift“ uns die *Freiheit* schenken, mit den vorgegebenen (und oft auch notwendigen) Lernzielen und den zu ihrer Konkretion unersetzlichen „Lehrstücken der Tradition“ in einer Form umzugehen, die nicht bestimmt ist durch Furcht und Zittern, Skrupel und Angst. In der Bindung an die „Mitte der Schrift“ gewinnen wir die Freiheit, mit biblischen Texten und sog. „Profantexten“, mit von der Tradition vorgegebenen, aber auch mit selbstgeschaffenen und selbstgeschriebenen Lehrtexten so umzugehen, daß damit „Christus getrieben“ (Luther), d.h. verkündet und bezeugt werde.

3. Die Botschaft von der „Mitte der Schrift“, das Zeugnis von der froh und freimachenden Gnade Gottes kommt, wie F. Hahn zu sagen pflegte, „nicht frei schwebend vom Himmel“, sondern ist gebunden an das „*menschliche Gewand der Bibel*“<sup>(13)</sup>. Als Mann der Praxis und Kenner der Kirchengeschichte wußte er um die fatalen Folgen eines falschen Bibelbildes im Leben des Einzelnen und der christlichen Gemeinde. Nicht zufällig, sondern ganz bewußt hat F. Hahn in der Ausbildung der angehenden Religionslehrer dieser Thematik große Bedeutung bemessen. Die Geschichte der „Entstehung, Sammlung und handschriftlichen Überlieferungen der Bibel, (ihrer) Ursprachen und Übersetzungen, . . . (ihres) Weltbild(es) . . . (und ihrer) literarischen Formen . . .“<sup>(14)</sup> war für ihn ein wichtiges Element des religionspädagogischen Studiums im allgemeinen und der Einführung in die Hermeneutik der Bibel im besonderen.

Die folgende Unterrichtseinheit zum Themenkreis „Entstehung der Bibel“ greift formal die Thematik vom „*menschlichen Gewand der Bibel*“ auf und versucht in ihrem theologisch-didaktischen Ansatz dem oben skizzierten Problem von Tradition und Gegenwart gerecht zu werden in der Form einer altersgemäßen Einführung

der Kinder in dieses Problem, nicht in der Lösung des Problems selbst: Die Kinder sollen angeleitet werden, über ausgewählten biblischen Geschichten und Bildern zunächst nachzudenken über den zentralen Inhalt, über das fundamentale *Was* der „freudigen Nachricht“. In einem weiteren Schritt sollen sie dann Einblick gewinnen in den Vorgang der mündlichen und schriftlichen Tradition und verstehen lernen, *wie* und *warum* „die freudige Nachricht sich ausbreitete“.

Die für diesen Lern- bzw. Interaktionsprozeß geschaffenen Medien bzw. Materialien berücksichtigen die „Grundfakten“ über die Entstehung der synoptischen Evangelien und die Geschichte der frühen christlichen Gemeinden am Ende des 1. Jahrhunderts. Über diese „Grundfakten“ kann sich der Unterricht sicher in jeder beliebigen neueren „Einleitung in das NT“<sup>15</sup>) und in jedem „Handbuch zur Kirchengeschichte“ informieren. Diese persönliche Informationsarbeit kann die vorliegende Unterrichtseinheit keinem Lehrer abnehmen. Sie kann ihn auch nicht von der Mühe entbinden, anhand der Stundenentwürfe für die jeweilige Situation seiner eigenen Klasse eine sorgfältige und detaillierte Verlaufsplanung für die einzelnen Stunden zu erstellen und u.U. die den Stundenentwürfen zugeordneten Materialien bzw. Arbeitsblätter zu verändern.

Nach den Ratschlägen und Hinweisen möchte ich als Autor der vorliegenden Unterrichtseinheit noch einen persönlichen Wunsch zum praktischen Vollzug einbringen: Damit Tradition von unseren Kindern angenommen wird, sind wir als Lehrer auf deren Vertrauen angewiesen, das in seiner Genese, in seinem Bestehen und Wachsen vielerlei Schwierigkeiten, Hindernissen und Gefährdungen ausgesetzt ist, so daß der Erfolg unserer Arbeit oft in Frage gestellt wird. Vielleicht darf ich Ihnen an dieser Stelle Mut machen und Ihnen sagen, daß dies wesentlich zum Traditionsprozeß aller Tradition gehört: daß er nämlich nicht in der Form einer objektiven Informationsweitergabe seitens des Lehrers und auch nicht unter den Bedingungen eines braven Informationskonsums seitens der Schüler, sondern nur in einem Dialog verlaufen kann, in dem alle Betroffenen ihre individuelle, subjektive

Position einbringen und Partei ergreifen. Tradition kommt erst dort zum Ziel, wo ihr Inhalt von dem, an den sie gerichtet ist, angenommen und verinnerlicht wird. Nur so werden Voraussetzungen geschaffen dafür, daß der Adressat das Empfangene weitergeben kann. Der Erfolg dieser Unterrichtseinheit wird darum entscheidend davon abhängen, in welcher Form und in welchem Grad Lehrer und Schüler sich in diesen Prozeß integrieren bzw. integrieren lassen, d.h. ob sie zu lebendigen Zeugen der biblischen Tradition von der „freudigen Nachricht“ werden.

#### 4. Anmerkungen und Hinweise

1. Eine solche „religionspädagogische Grundformel“ könnte sich u.U. an folgenden Aspekten orientieren:
  - a) Wir bedenken unsere Situation;
  - b) Wir bedenken unsere Situation angesichts der bibl. Tradition;
  - c) Konkretion für unsere Situation
- 2) Vgl. z.B. Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik, Neue pädagogische Bemühungen*, Bd. 11, Essen 1964
- 3) Vgl. F. Hahn, *Das Neue Testament — Evangelische Unterweisung I. Teil*, Weinheim 1952 (1. Aufl.) und: Ders., *Evangelische Glaubenslehre für Schule und Haus, Aufgabe und Gestaltung*, Frankfurt a. M., Berlin, Bonn 1961
4. Ders., *Das Neue Testament — Evangelische Unterweisung I. Teil*, S. 9 und: Ders., *Evangel. Glaubenslehre . . .*, S. 3
5. Ders., *Evangel. Glaubenslehre . . .*, S. 5
6. Ders., a.a.O., s. 6 und Ders., *Das Neue Testament — Evangel. Unterweisung I. Teil*, S. 15
7. Ders., a.a.O., S. 17
8. Ders., a.a.O., ebd
9. Ders., a.a.O., S. 11
10. Ders., a.a.O., ebd.
11. Ders., a.a.O., S. 15
12. Ders., a.a.O., S. 17
13. Ders., *Evangel. Glaubenslehre . . .*, S. 4
14. Ders., a.a.O., ebd.
15. Aus der Fülle der publizierten Bücher seien hier drei Standardwerke genannt, die für eine gute Information über die Entstehungsgeschichte der Evangelien (und übrigen neutestamentlichen Schriften) benutzt werden können:
 

Werner Georg Kümmel, *Einleitung in das NT*, Heidelberg 1963

Willi Marxsen, *Einleitung in das NT*, Gütersloh 1963

Hans-Martin Schenke und Karl Martin Fischer, *Einleitung in die Schriften des NT*, Bd. I und II, Berlin-Ost 1979

## 5. STUNDENENTWÜRFE

### 1. Stunde:

#### Thema: Bilder von Jesus

##### Großlernziel:

Die Schüler sollen erkennen, daß es verschiedene Vorstellungen von Jesus gibt.

##### Feinlernziele:

Die Schüler sollen:

- sich zu den verschiedenen Jesusbildern äußern und eigene Vorstellungen über Jesus verbalisieren.
- erkennen, daß niemand weiß, wie Jesus wirklich ausgesehen hat.
- lernen, woher wir von Jesus wissen.

##### Unterrichtsverlauf:

- die Kinder betrachten die verschiedenen Bilder von Jesus.
- die Kinder äußern sich zu den Bildern und geben ihre eigene Meinung kund.
- Lehrer und Schüler führen ein U-Gespräch über die Frage: „Warum weiß man nicht genau, wie Jesus ausgesehen hat?“
- Lehrer und Schüler unterhalten sich über die Bibel die Quelle unserer Jesusinformationen.
- Lehrer zeigt eine Bibel und stellt die Frage nach deren „Verfasser“; zum Vergleich zeigt er ein anderes Buch, in dem Verfasser, Verlag, Jahr usw. angegeben sind.
- Schüler sollen herausfinden, daß die Bibel mehrere Verfasser hat.
- Lehrer und Schüler schreiben einen Merksatz an die Tafel.
- Schüler schreiben den Merksatz auf ausgeteiltes Arbeitsblatt oder ins Heft.

##### Medien:

(Dia)-Bilder von Jesus (s. D. Steinwede, Jesus v. Nazareth, S. 27)

Bibel

Kinder- oder Jugendbuch

Arbeitsblatt mit Lückentext (M 1)

### 2. Stunde:

#### Thema: Menschen erzählen von Jesus

##### Großlernziel:

Die Kinder sollen an eine Jesusgeschichte eine Ursprungssituation der vorösterlichen mündlichen Jesustradition kennenlernen.

##### Feinlernziele:

Die Schüler sollen:

- darüber reflektieren, **warum** man sich etwas erzählt.
- die **Freude** der Menschen als Motivation fürs Erzählen erkennen können.

##### Unterrichtsverlauf

- der Lehrer erzählt die Geschichte von der Heilung des Aussätzigen (Lk 5, 12–15).
- Lehrer und Schüler führen ein Gespräch über die Geschichte.  
Sie unterhalten sich besonders über:
  - a) die Krankheit und die Isolation des Leprakranken.
  - b) die Bitte des Kranken um Heilung (**und** Gemeinschaft mit seiner Familie, seinen Freunden . . .).
  - c) Jesu Wort und Tat, welche den Kranken heilen, seine Isolation aufheben und ihm neues Leben schenken.
  - d) die Freude des Geheilten (seiner Familie und Freunde . . .).
  - e) die Ausbreitung der Freudenbotschaft
- Lehrer und Schüler überlegen gemeinsam, wie ein Bild zu dieser Geschichte aussehen könnte (Freude des Geheilten, Ausbreitung der Nachricht von der Heilung!)
- Schüler malen Bilder und erklären einander diese Bilder (in Auswahl!).

##### Medien

Geschichte von der Heilung des Aussätzigen (Lk 5, 12–15)

Papier und Buntstifte

Lied: „Eine freudige Nachricht breitet sich aus . . .“ (M 2)

### 3. Stunde:

#### Thema: Menschen erzählen von Jesu Tod und Auferstehung

##### Großlernziel:

Die Kinder sollen an einer Ostergeschichte eine Ursprungssituation der nachösterlichen mündlichen Jesustradition kennenlernen.

##### Feinlernziele:

Die Schüler sollen:

- von dem Osterereignis als dem Geschehen hören, durch welches die Freuden-

botschaft (von) Jesu(s) nicht vergessen, sondern weitererzählt wurde.

- erfahren, wie und wie weit die Geschichten von Jesus im 1. Jahrhundert unserer Zeitrechnung verbreitet wurden.

#### **Unterrichtsverlauf:**

- der Lehrer erzählt die Emmaus-Geschichte (Lk 24, 13–35).
- Lehrer und Schüler unterhalten sich über die Geschichte, besonders über den Wandel im Leben der Jünger.
- Schüler hören (oder lesen) den Missionsbefehl Jesu (Mt 28) und erfahren, wie und weit die Jesusgeschichten nach Jesu Tod und Auferstehung verbreitet wurden.
- Lehrer zeigt auf einer Karte das Imperium Romanum mit den frühen Städten der christlichen Gemeinden (Jerusalem, Antiochien, Thessalonich, Korinth, Ephesus, Philippi, Rom u.a.).

#### **Medien**

Geschichte von den Emmaus-Jüngern (Lk 24, 13–35) mit Bildern (M 3)

Missionsbefehl (M 4)

Karte der Städte mit christl. Gemeinden im Röm. Weltreich (M 5)

#### **4. Stunde**

##### **Thema: Wie Lukas dazu kam, Geschichten von Jesus aufzuschreiben**

##### *Groblernziel:*

Die Kinder sollen eine Ursprungssituation der *schriftlichen* Jesustradition kennenlernen

##### *Feinlernziele:*

Die Schüler sollen:

- eine Geschichte aus der Zeit der frühen Christenverfolgungen (ca. 90 n. Chr.) hören und sich dazu äußern.
- erkennen, daß die Betroffenheit des Lukas ihn zum Aufschreiben des Evangeliums veranlaßte.

##### **Unterrichtsverlauf:**

- die Schüler berichten wiederholend, in welchen wichtigen Städten des Imperium Romanum es im ausgehenden 1. Jahrh. christliche Gemeinden gab und zeigen diese, bes. die Hauptstadt Rom, auf der Karte.

- Die Schüler hören den ersten Teil der Geschichte „Lukas sammelt Nachrichten . . .“ (I)\* bis zu der Stelle: „ . . . er ist sehr betroffen und muß immer an Lucius denken.“

- Lehrer und Schüler führen ein Gespräch über die Geschichte und stellen die Frage nach der gesetzlichen Grundlage der Verhaftung des Lucius.

- Lehrer erzählt vom Römischen Recht („Keine Strafe ohne Gesetz“) und teilt Textblatt mit den „Erlassen des Kaisers“ aus.

- Schüler lesen die „Erlasse des Kaisers“ und überlegen, aufgrund welcher Gesetze Lucius verhaftet wurde bzw. verurteilt werden könnte.

- Schüler hören den Schluß der Lukas-Geschichte I und führen ein Gespräch über den Plan der Freunde, alle Geschichten von Jesus aufzuschreiben.

#### **Medien:**

Lukas-Geschichte I (evtl. als Hörspiel auf Kassette) (M 6/I)

Textblatt „Erlasse des Kaisers“ (M 7)

#### **5. Stunde**

##### **Thema: Lukas erfährt von der Existenz des Markus-Evangeliums**

##### *Groblernziel:*

Die Schüler sollen die Ursprungssituation der schriftlichen Jesustradition näher kennenlernen.

##### *Feinlernziel:*

Die Schüler sollen:

- sich von der Situation der frühen Christen in Rom ein Bild machen können.
- erkennen, daß zwischen dieser Situation und der Notwendigkeit, die Jesusgeschichten aufzuschreiben, ein Zusammenhang bestand.

##### **Unterrichtsverlauf:**

- Lehrer und Schüler führen ein wiederholendes Gespräch über die Situation der Christen in der römischen Kaiserzeit und die sog. „Erlasse des Kaisers“.
- Schüler stellen Mutmaßungen über die Reaktion der Christen auf die o.g. Erlasse und das Schicksal des Lucius an.
- Lehrer zeigt Dias (Kolosseum, Katakomben mit Fisch-Zeichen, Fisch als Credo-Schlüssel), gibt Informationen



und gibt den Schülern Gelegenheit zu eigenen Beiträgen.

- Lehrer liest von der Lukas-Geschichte II den erste Teil vor (bis: „Du . . . du kannst es dir denken.“).
- Lehrer und Schüler führen ein Gespräch über den Bericht des Theophilus. Sie unterhalten sich besonders über:
  - a) die Frage, warum die Gefangenen die Chance, durch ein Weihrauchopfer die Freiheit zu erkaufen, nicht nutzten.
  - b) die Situation der Gemeinde nach dem Tod des Lucius, der bisher im Gottesdienst die Geschichten von Jesus erzählte.
- Lehrer liest den Schluß der Lukas-Geschichte II vor.

Lehrer und Schüler führen ein Gespräch über den alten Plan der Freunde, „alle Geschichten über Jesus zu sammeln und aufzuschreiben“ (vgl. Schluß der Lukas-Geschichte I), und die neue Information des Theophilus betr. der Existenz des Markus-Evangeliums.

#### **Medien:**

Lukas-Geschichte II (M 6/II)  
Dias (Kolosseum, Katakombe mit Fisch-Zeichen,  
Fisch als Credo-Schlüssel (M 6a)

#### **6. Stunde**

**Thema: Lukas findet das Markus-Evangelium und erfährt von der Existenz der Spruchsammlung (Q)**

##### *Großlernziel:*

Die Schüler sollen das Markus-Evangelium als eine Quelle des Lukas-Evangeliums kennenlernen.

##### *Feinlernziele:*

- Die Schüler sollen:
- die Geschichte von der Auffindung des Markus-Evangeliums hören und sich dazu äußern.
  - antike Schreibmaterialien kennenlernen.
  - erfahren, daß die Ursprache des NT die griechische Sprache ist.
  - erkennen, daß eine Quelle des Lukas-Evangeliums das Markus-Evangelium ist.

- Mutmaßungen über den Inhalt der Papyrusblätter des Flavius äußern.

#### **Unterrichtsverlauf:**

- Lehrer und Schüler unterhalten sich wiederholend über den Besuch des Lukas im Hause des Rufus und die Pläne, die Lukas mit diesem Besuch verband.
- Lehrer zeigt Dias von antiken Schreibmaterialien, um den Kindern eine Vorstellung über die Schreibtechnik in der Antike zu vermitteln.
- Schüler hören die Lukas-Geschichte III und unterhalten sich u.a. auch über:
  - a) Probleme der Aufbewahrung von Buchrollen in der Antike (Beschädigung und Zerstörung durch Nagetiere . . .).
  - b) Probleme der handschriftlichen Tradition (Gefahr der Auslassung, der Verdopplung . . .) und deren Bewältigung (Formen der Kontrolle).
- Schüler stellen und beantworten die Frage nach dem Verfasser der Markus-Rolle.
- äußern Vermutungen über den Inhalt der Papyrusblätter des Flavius (Spruchsammlung Q).
- erstellen zur Lukas-Geschichte III einen Tafel-Merksatz und übertragen ihn in ihre Hefte bzw. Arbeitsblätter.

#### **Medien:**

Lukas-Geschichte III (M 6/III)  
Dias von antiken Schreibmaterialien  
Arbeitsblatt mit alt-römischem Haus (M 8)

#### **7. Stunde**

**Thema: Lukas unternimmt eine Reise nach Korinth, um die Papyrusblätter des Flavius abzuschreiben**

##### *Großlernziel:*

Die Schüler sollen zwei neue Quellen des Lukas-Evangeliums kennenlernen.

##### *Feinlernziele:*

- Die Schüler sollen:
- Mutmaßungen über eine Reise in der Antike anstellen und einen evtl. Reise-weg von Rom nach Korinth auf einem vorgegebenen Arbeitsblatt nachzeichnen.

- ein antikes Briefformular kennenlernen und es mit unserem heutigen Briefformular vergleichen.
- die Absicht des Lukas und die drei Quellen, die ihm zur Abfassung seines neuen Evangeliums zur Verfügung standen, beschreiben.

#### Unterrichtsverlauf:

- Lehrer zeigt eine Karte des Imperium Romanum mit den frühen Stätten der Christenheit (s. 3. Stunde).
- Schüler orientieren sich und suchen die Städte Rom und Korinth.
- Schüler suchen den antiken Seeweg von Rom (Ostia) nach Korinth auf der Karte.
- mit Hilfe einer Bildgeschichte (Folie) motiviert der Lehrer die Schüler zu Mutmaßungen über die Reise des Lukas (Abschied von Theophilus – Seereise – Ankunft in Korinth).
- Lehrer zeigt Muster eines antiken Briefes. Die Schüler vergleichen die Form des antiken Briefes mit der des heutigen Briefes.
- Lehrer liest den Brief des Lukas an Theophilus vor (zunächst bis: „Ich begann zu lesen und las bis tief in die Nacht.“)
- Lehrer und Schüler führen ein Gespräch über den gehörten Teil des Briefes (Wiederholung zu den einzelnen Stationen bzw. Höhepunkten der Reise, Vermutungen über den Inhalt der Papyrusblätter).
- Lehrer liest den mittleren Teil des Briefes vor (bis: „auf dem Weg nach Emmaus begegnete.“)
- Lehrer und Schüler unterhalten sich über diesen Teil des Briefes und stellen in einem Tafelbild die Informationsträger des Lukas zusammen:
  1. Pergamentrolle des Rufus mit dem Markus-Evangelium
  2. Papyrusblätter des Flavius mit der Spruchsammlung Geschichten des Fortunatus (als Sondergut).
- Lehrer liest den Schluß des Briefes vor und führt mit den Schülern ein Gespräch über den Plan des Lukas, ein *neues* Evangelium zu schreiben.

#### Medien:

Lukas-Geschichte IV (M 6/IV – Evtl. Mu-

ster eines antiken Briefformulars selbst herstellen)  
 Bildergeschichte zur Reise Lukas nach Korinth (M 9)  
 Arbeitsblatt (M 10)  
 Dia von antiken Briefen

#### 8. Stunde

**Thema: Lukas schickt seinem Freund Theophilus sein neues Evangelium**

#### Großlernziel:

Die Schüler sollen das Vorwort des Lukas-Evangeliums als Einleitung in das fertige Lukas-Evangelium kennenlernen.

#### Feinlernziele:

Die Schüler sollen:

- wiederholend die drei Quellen des Lukas-Evangeliums (und die Namen der übrigen Evangelien) nennen können.
- speziell das Vorwort des Lukas-Evangeliums näher kennenlernen, bes. die redaktionelle Arbeit des Evangelisten verstehen („sammeln – ordnen – überprüfen“ als Ausgangsbasis einer Aktualisierung der Jesusgeschichten!).
- das Vorwort als Anfang einer selbstgebastelten Evangelienrolle abschreiben.

#### Unterrichtsverlauf:

- die Schüler nennen wiederholend die drei Quellen des Lukas-Evangeliums (und die Namen der übrigen Evangelien).
- Lehrer erzählt, wie Theophilus in Rom von dem in Korinth sich aufhaltenden Lukas ein Paket mit dem neuen Evangelium erhält. Schüler dürfen das Paket auspacken und die Evangelienrolle mit dem Vorwort entrollen.
- Schüler lesen das Vorwort und erarbeiten aus ihm die Gesichtspunkte, nach denen Lukas die Materialien seines Evangeliums sammelte, prüfte und „in eine gute Ordnung“ brachte.
- Schüler versuchen, die gewonnenen Einsichten – unter Berücksichtigung der Angaben im Briefschluß (Lukas-Geschichte IV) – in einem Gliederungsentwurf für das Lk-Ev umzusetzen. Sie benutzen hierfür das beiliegende Arbeitsblatt.  
 Hilfen aus dem o.g. Briefschluß: „Was

steht am Anfang! — „Was steht am Ende!“)

— Schüler schreiben auf vorgebene Formblätter das Vorwort des Lk-Evangeliums ab.

**Medien:**

Rolle\*\*) mit dem Vorwort des Lukas-Evangeliums (M 12)  
Arbeitsblatt für Gliederungsentwurf des Lk-Ev (M 11)

Formblätter zum Abschreiben des Vorwortes (M 12)

\* Dieser Teil I der Geschichte eignet sich auch gut zur Erstellung eines Hörspiels (Kassetten-Rekorder!), das den Kindern vorgespielt werden kann.

\*\* Das Anschauungsmodell einer solchen Schriftrolle kann der Lehrer aus einer Tapetenrolle (Rückseite!) selbst herstellen.

Die Dias entstammen dem Medienpaket der Neuen Schulbibel.

**M 1**

**Woher wir von Jesus wissen**

Markus-Evangelium	Matthäus-Evangelium	1. Thessalonischer Brief
Es hat in unserer Bibel ... Seiten und ... Kapitel.	Es hat in unserer Bibel ... Seiten und ... Kapitel.	Paulus schrieb den Brief im Jahre ..... n. Chr.
Das Mk-Evangelium ist das ..... Evangelium.	Das Mt-Evangelium ist das ..... Evangelium.	Der 1. Thessalonicher-Brief ist die ..... Schrift im NT.
<b>Markus</b> berichtet von Jesus unter anderem folgendes:	<b>Matthäus</b> berichtet von Jesus unter anderem folgendes:	<b>Paulus</b> schreibt unter anderem:
Taufe Predigt Tod und Auferstehung	Ahnentafel Geburt Predigt Tod und Auferweckung Missionsbefehl	„Wir glauben, daß Jesus gestorben und auferstanden ist“. (Kap. 4,14)

**Arbeitsauftrag:**

- Überlegt, was in den **Lücken** stehen könnte und füllt diese Lücken!
- Unterstreicht bitte alles, was in zwei oder drei der oben genannten Schriften des Neuen Testaments vorkommt, mit **roter** Farbe!
- Wenn in einem der drei Bücher etwas Besonderes steht, dann unterstreicht dies bitte mit **grüner** Farbe!
- Faßt in einem Merksatz das Wichtigste zusammen!

.....

.....

.....

.....

.....

# Eine freudige Nachricht breitet sich aus

*Refrain*

Ei - ne freu - di - ge Nach - richt brei - tet sich aus.

aus. Man er - zählt sie wei - ter von Haus zu Haus.

In den Hö - fen, auf den Gas - sen, auf den Plät - zen, durch die Stra - ßen läuft in Win - des - ei - le sie in al - le Welt hin - aus. Ei - ne freu - di - ge Nach - richt brei - tet sich aus.

*Strapazen*

1. Men - schen leb - ten ent - täuscht und ver - zagt, Wei - ßen, der noch zu hot - ten ge - wagt. Doch da hat ei - ner die Nach - richt ge - sagt

*De capo Refrain*

Ei - ne freu - di - ge Nach - richt brei - tet sich aus.

2. Erst war die Nachricht noch wie versteckt. Drei oder vier, die haben's entdeckt und haben die Nachbarn aufgeschreckt.
3. Türen und Fenster rissen sie auf, schrien's die Straße hinunter, hinauf. Und so nahm die Freude ihren Lauf.
4. Einer fragte den Andern: „Dul Hast du's gehört? Was sagst du dazu?“ Und Hunderte, Tausende wußten's im Nu.
5. Alle kamen, Alt, Jung, Klein und Groß, Erwachsene, Kinder und freuten sich bloß. Der Großvater sagte: „Was ist heute los?“
6. Das war ein Singen und Fröhlichsein, ein Klatschen und Tanzen und Ringelreihn, und jeder fiel in den Jubel ein.
7. Und wer es hörte, irgendwann, die Nachricht, die viele Menschen gewann, für den fing ein neues Leben an.

Zwischen Strophen und Refrain können jeweils gesprochene Nachrichten formuliert werden, z. B.: „Wir sind nicht allein“, „Keiner braucht sich mehr zu fürchten“, „An Ostern kann man auch singen“.

Christ ist er - stan - den von der Mar - ter al - le!

Text und Melodie: Martin Gotthard Schneider

Aus: M. G. Schneider, Sieben Leben möcht ich haben, Neue Lieder für Schule, Gemeinde und Familie, S. 110/111, Lahr/Schwarzwald Freiburg, Br. 1975

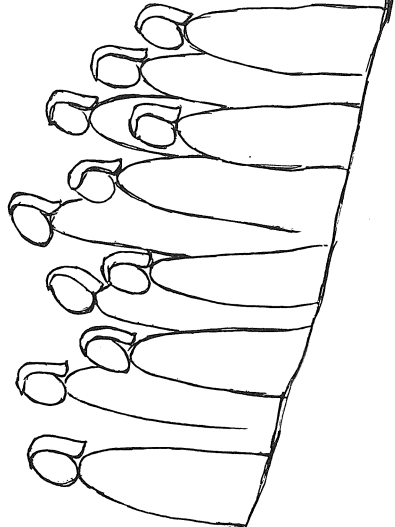




Walter Habdank: Emmaus

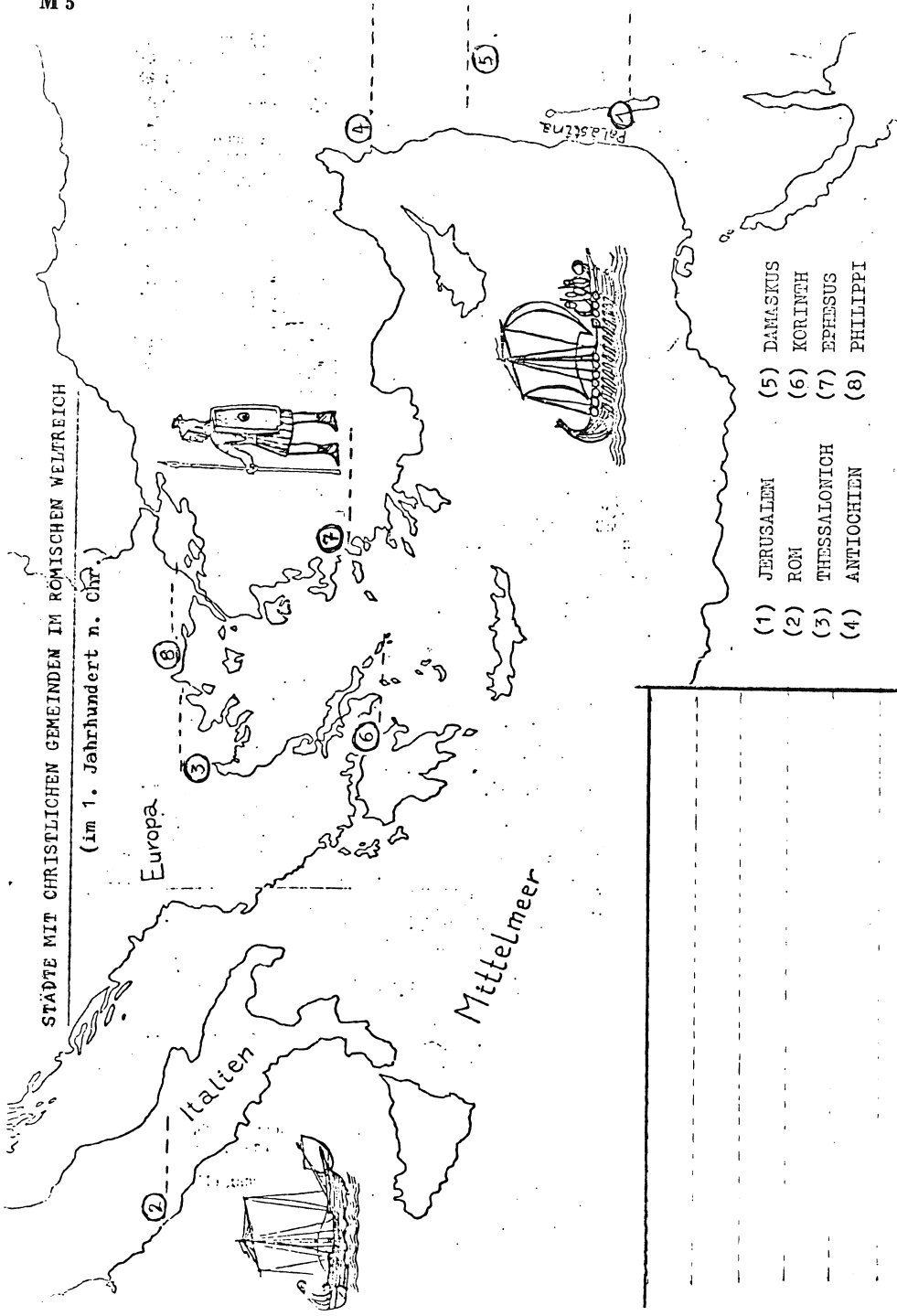
Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel  
und auf Erden. Darum gehet hin und machet  
zu Jüngern alle Völker: Taufet sie auf den Namen  
des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes  
und lehret sie halten alles, was ich euch  
befohlen habe. Und siehe, ich bin bei euch  
alle Tage bis zum Ende der Welt.

Matthäus 28, 16-20



STÄDTE MIT CHRISTLICHEN GEMEINDEN IM RÖMISCHEN WELTREICH

(im 1. Jahrhundert n. Chr.)



- (1) JERUSALEM
- (2) ROM
- (3) THESSALONICH
- (4) ANTIOCHEN
- (5) DAMASKUS
- (6) KORINTH
- (7) EPHEBUS
- (8) PHILIPPI

---



---



---



---



---



## Lukas sammelt Nachrichten über Jesus und schreibt ein Evangelium\*)

### I

In Rom wohnt ein Mann. Er heißt Lukas. Eines Tages sitzt er in seinem Haus und liest. Plötzlich wird er durch Geschrei, Trommelwirbel und Sandalengetrappel aufgeschreckt.

Lukas läuft hinaus auf die Straße und will sehen, was passiert ist. Die Sonne blendet ihn. Aber er kann etwas hören: „Kaiser“ — „Rom“ — „Packt ihn!“ und „Gehorche und opfere dem Kaiser!“ — Lukas fragt sich: „Was ist hier los?“ — Jetzt endlich sieht er, daß Männer, Frauen und Kinder an ihm vorbeirennen, und er läuft mit. Er kann nun beobachten, wie Soldaten seinen Nachbarn Lucius gefangennehmen. — Lucius hat sonntags immer im Gottesdienst von Jesus erzählt. Lucius wußte viele Geschichten von Jesus.

Lukas hört, wie die Soldaten Lucius jetzt fragen: „Lucius, gehorchst Du dem Kaiser von Rom oder Deinem Jesus?“ — Lucius antwortet leise, aber alle Leute können es hören: „Jesus ist der Größte!“ — Da schreien die Menschen, die um ihn herumstehen: „Packt ihn! Packt ihn!“ — Dann wird Lucius von den Soldaten abgeführt, und die Leute gehen nach Hause.

Lukas geht auch nach Hause; aber er ist sehr betroffen und muß immer an Lucius denken. — Am Abend hört Lukas ein Geräusch an der Tür: Es ist sein Freund Theophilus. Theophilus will Lukas besuchen.

Die Freunde unterhalten sich über den Vorfall. Lukas sagt: „Lucius war doch ein guter und ordentlicher Mann, der stets seine Arbeit getan hat.“ Theophilus stimmt dem zu: „Ja, und auch für seine alte Mutter hat er immer gesorgt!“ — Nach einer Weile fällt Lukas etwas Wichtiges ein, und er sagt: „Wer wird nun im Gottesdienst der Gemeinde von Jesus erzählen, wenn Lucius im Gefängnis ist?“ — Lange schweigen die Freunde. Dann hat Theophilus eine Idee: „Man müßte alles über Jesus aufschreiben, damit viele Leute diese Geschichten über Jesus lesen können!“ Lukas ist von dem Vorschlag des Theophilus begeistert; und sie beschließen, alle Geschichten über Jesus zu sammeln und aufzuschreiben.

### II

Zwei Tage nach der Gefangennahme des Lucius treffen sich die Freunde wieder. Theophilus hat erfahren, wie es Lucius ergangen war: Er war im Kolosseum gestorben! — Lukas fragt: „Hast Du noch mehr gehört? — Erzähle!“ — Theophilus berichtet: „Zusammen mit anderen Christen wurde er gestern abend in die Arena des Kolosseums geführt. In der kaiserlichen Loge hatten der Kaiser und seine Familie Platz genommen. Die Zuschauertribünen waren bis auf den letzten Platz besetzt. Viele Leute mußten stehen.“ — Lukas unterbricht seinen Freund: „Wurden gleich die Käfige mit den wilden Tieren geöffnet?“ — „Nein! Ein Offizier der kaiserlichen Garde rief: „Opfert dem Kaiser! — Dann seid ihr frei!“ — Lukas fragt: „Hat einer der Gefangenen dem Kaiser geopfert?“ — „Ja, einer hat auf die aufgestellte Opferschale Weihrauch gestreut. Er wurde sofort freigelassen. — Wie es den anderen erging, das brauche ich Dir nicht zu erzählen. Du kannst es Dir denken.“ — Lukas und Theophilus schweigen. Dann sagt Theophilus: „Wir hatten vorgestern einen guten Plan: Wir sollten alle Geschichten über Jesus aufschreiben. — Ich kenne einen Mann, der heißt Rufus und wohnt am anderen Ende der Stadt. Er hat eine Pergamentrolle mit vielen Geschichten über Jesus. Geh' zu ihm und frag' ihn, ob Du die Rolle sehen darfst. Zeig' ihm Dein Fischzeichen, damit er Dir vertraut.“ — Lukas stimmt diesem Vorschlag zu. Er nimmt sich vor, Rufus noch an diesem Abend aufzusuchen. Als es dunkel wird, tritt Lukas vor die Tür seines Hauses. Er hat einen weiten Weg vor sich: er muß die ganze Stadt durchqueren. Endlich ist er in der Straße, die Theophilus ihm genannt hat. Da ist auch schon das Haus des Rufus. Lukas blickt sich noch einmal vorsichtig um. Es ist alles still. Er tritt ein. — „Rufus, bist Du da?“ Lukas ist voller Erwartung: Wird Rufus ihm vertrauen und ihm die Schriftrolle zeigen?

### III

„Wer Du auch sein magst, sei begrüßt!“ antwortet eine Stimme im Inneren des Hauses. Ein Mann tritt auf ihn zu und begrüßt ihn. Lukas zeigt ihm sein Fischzeichen, und es ist fortan

kein Mißtrauen mehr zwischen ihnen. — „Du hast eine Rolle mit Geschichten über Jesus! Kann ich sie sehen? Zeigst Du sie mir?“ Rufus geht hinaus und kommt bald mit einem Tongefäß zurück. Er nimmt von dem Tongefäß den Deckel und greift hinein. „Sieh, hier ist die Pergamentrolle.“

Lukas entrollt sie: die Rolle ist acht Fuß lang und eineinhalb Fuß breit. — Lukas liest: „Archä tu euangeliu Jesu Christu — Dies ist der Anfang des Evangeliums von Jesus Christus.“ — So steht dort der erste Satz in griechischer Sprache.

Begierig liest Lukas die Geschichten über Jesus. Er will die Rolle gerne mitnehmen, doch Rufus kann sie ihm nicht schenken. Was kann Lukas tun, um in den Besitz dieser Jesusgeschichten zu gelangen? — Theophilus weiß Rat: Am nächsten Tag geht er zusammen mit Lukas zu einem Pergamentrollenmacher und kauft eine neue, unbeschriebene Rolle. Sie ist genau so groß wie die des Rufus - und sehr teuer. Der Pergamentrollenmacher hatte für diese Rolle die Felle von fünf Ziegen gebraucht. — Mit der neuen Pergamentrolle eilt Lukas zum Haus des Rufus, um die Geschichten von Jesus abzuschreiben. Viele Tage sitzt Lukas nun im Haus des Rufus und schreibt eine Geschichte nach der andern ab. Nach zehn Tagen hat er es geschafft: Er hat alle Geschichten, die auf der Rolle stehen, abgeschrieben.

Als Lukas die letzten Sätze schreibt, erhält Rufus unerwarteten Besuch: es ist Theophilus. Er will sehen, ob Lukas bald fertig ist. Lukas zeigt ihm die Rolle des Rufus und erklärt sie ihm. Rufus selbst berichtet: „Ein Mann mit dem Namen Markus hat die Geschichten aufgeschrieben. Ich habe meine Rolle von jener Rolle abgeschrieben.“

Dann vergleichen Lukas und Rufus die Geschichten der neuen Rolle mit denen der alten: Lukas liest aus der neuen Rolle laut vor, und Rufus vergleicht das Vorgelesene mit dem, was in seiner Rolle steht. Theophilus hört aufmerksam zu. So vergleichen sie Wort für Wort und Satz für Satz. Als sie fertig sind, sind sie sehr froh: Lukas hat nichts ausgelassen.

Nur Theophilus ist nicht ganz zufrieden: „Hört! Das sind nicht alle Geschichten, die es von Jesus gibt. Lucius wußte noch viele andere zu erzählen. Bevor Lucius nach Rom kam, hatte er viele Jahre in Griechenland, in der Stadt Korinth gelebt. Dort war er oft im Hause des Flavius. — Lucius hat mir erzählt, daß Flavius viele Papyrusblätter hat — voll mit Worten und Reden Jesu.“

Lukas

an Theophilus und die christliche Gemeinde in Rom.

Gott sei Dank! Ich bin gesund in Korinth angekommen!

Ich will Dir endlich von meiner Reise nach Korinth berichten. Im Hafen von Ostia habe ich das Schiff bestiegen, das mich nach Korinth bringen sollte. Als endlich die Anker gelichtet wurden, trieb uns ein günstiger Wind rasch nach Süden. Aber als wir schon fast Sizilien erreicht hatten, ließ uns der Wind im Stich, kein Lüftchen regte sich. Der Kapitän des Schiffes befahl sofort, die Ruder auszufahren. Und nun mußten die Sklaven das große Schiff mit den Rudern wieder in Fahrt bringen. Bald lief ihnen der Schweiß vom Körper, so mußten sie sich anstrengen. Alle zwei Stunden wurden sie von anderen Sklaven abgelöst. So ging es schließlich zwei Tage und zwei Nächte, bis der Wind wieder die Segel erfaßte und die erschöpften Sklaven sich ausruhen konnten. In Messina nahmen wir neue Nahrung und frisches Wasser an Bord. Und ich dachte: Jetzt ist der größte Teil der Reise überstanden. Bald werde ich bei Flavius sein.

Aber plötzlich wurde der Himmel ganz dunkel, der Wind pfiiff, unser Schiff war in einen schweren Sturm geraten. Es blitzte und donnerte, die Wellen brausten heran und überschwemmten das Schiff. Aber auch dieses Unwetter überstanden wir glücklich, und endlich kamen wir in Korinth an. Ich erkundigte mich nach dem Haus des Flavius und machte mich auf den Weg. Es war nicht schwer, ihn zu finden. Als ich in sein Haus eintrat, übergab ich ihm das Zeichen. Flavius empfing mich sehr herzlich, gab mir zu essen und zu trinken und holte schließlich alle seine Schriftblätter hervor. Ich begann zu lesen und las bis tief in die Nacht. Auf den Blättern des Flavius stehen wunderbare Worte und Reden Jesu. Ich will Dir jetzt schon einige mitteilen:

Freuen dürfen sich alle, die Frieden schaffen.  
 Freuen dürfen sich alle, die auf Gewalt verzichten.  
 Freuen dürfen sich alle, die barmherzig sind.

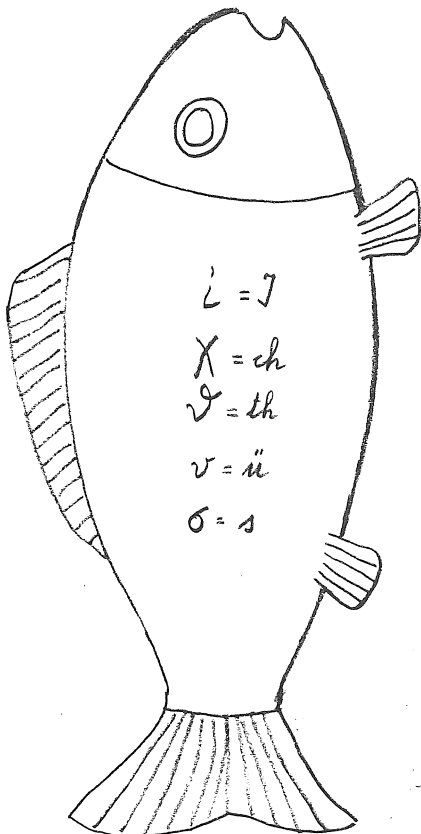
Flavius hat die Worte und Reden Jesu nicht auf eine teure Pergamentrolle, sondern auf Blätter aus Papyrus geschrieben.

Im Gottesdienst der Gemeinde habe ich einen Mann kennengelernt; er heißt Fortunatus. Auch er hat mir Geschichten von Jesus erzählt, die ich bis jetzt noch nicht kannte: die Geschichte von der Geburt des Messias und eine Geschichte von zwei Männern, denen Jesus am Ostertag auf dem Weg nach Emmaus begegnete. Diese und noch andere Geschichten, die mir Fortunatus erzählte, habe ich ebenfalls aufgeschrieben.

Ich habe in Korinth jetzt viel Zeit. Ich werde ein ganz neues Evangelium schreiben. In diesem neuen Evangelium sollen viele Geschichten stehen, die wir aus dem Evangelium des Markus kennen. An geeigneter Stelle will ich aber auch die Worte und Reden Jesu, so wie sie in den Blättern des Flavius stehen, einfügen. Die Geschichten, die mir Fortunatus erzählt hat, will ich vor allem an den Anfang und an den Schluß des Evangeliums stellen. Auch ich werde als Schreibmaterial Papyrus verwenden.

Ich, Lukas, grüße Dich, Theophilus, und die gesamte Gemeinde in Rom. Betet für meine Arbeit und für meine gesunde Heimkehr. Die Gnade unseres Herrn Jesus Christus sei mit Euch allen.

M 6a



Ι = J  
 Χ = ch  
 Ι = th  
 V = u  
 S = s

= Ιησους  
 = Χριστος  
 = Θεος  
 = υιός  
 = σωτηρ

= Jesus  
 = Christus  
 = Gottes  
 = Sohn  
 = Retter

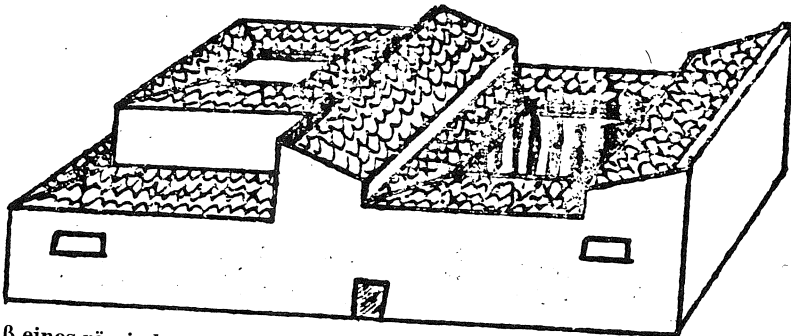
**M 7**

**Erlasse des Kaisers:**

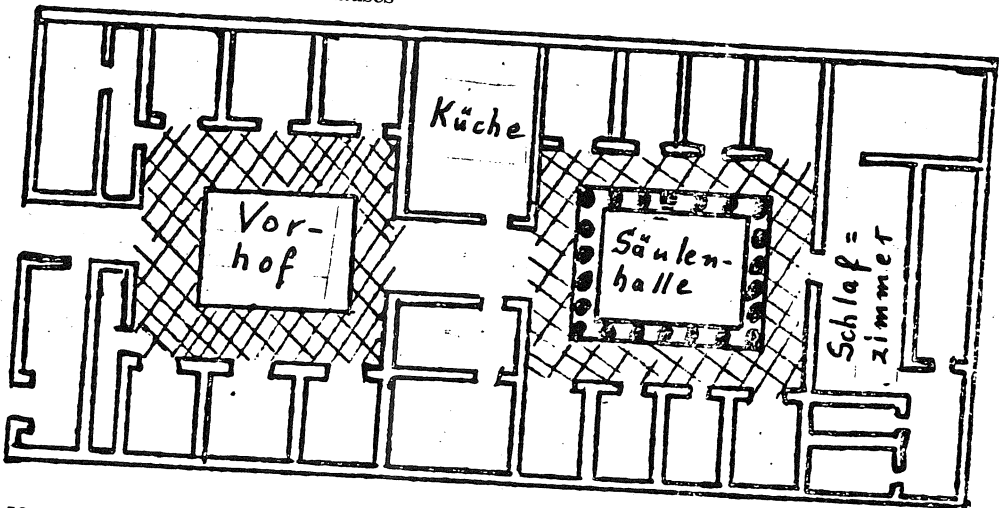
1. Wer den Kaiser nicht anbetet, wird schwer bestraft.
2. Beamte, die ihren christlichen Glauben nicht aufgeben, verlieren ihre Arbeit und werden verbannt.
3. Reiche Bürger, die Christen helfen, verlieren ihren Besitz.
4. Die Versammlungen der sogenannten Christen sind strengstens verboten.
5. Wer für die christliche Gemeinde arbeitet, wird gefoltert oder getötet.
6. Sklaven, die mit Christen befreundet sind, dürfen nicht freigelassen werden.

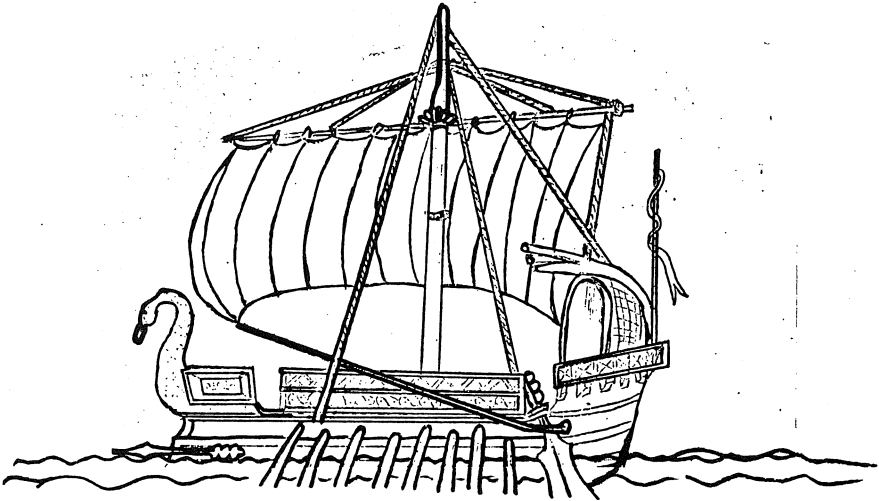
**M 8**

**In solchen Häusern wohnten zur Zeit des Lukas die Römer**



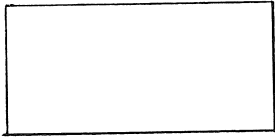
**Grundriß eines römischen Hauses**



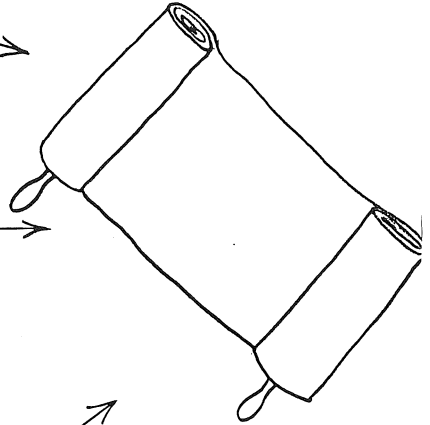
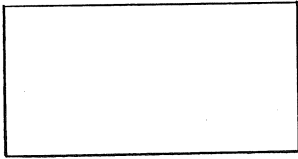


M 10

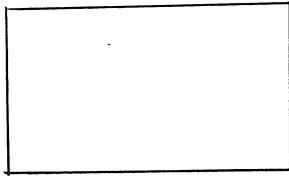
Und ein Aussätziger kommt bittend zu ihm, wirft...



Freuen dürfen sich alle, die Frieden schaffen...



Und es waren Hirten in derselben Gegend auf dem Felde, die...

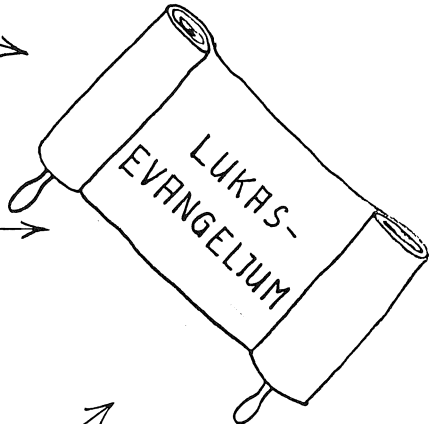


Und ein Aussätziger kommt bittend zu ihm, wirft...

Rolle des Rufus mit dem Markus-Evangelium  
Inhalt:  
Geschichten über Jesus

Freuen dürfen sich alle, die Frieden schaffen...

Papyrusblätter des Flavius  
Inhalt:  
Worte und Reden Jesu



Und es waren Hirten in derselben Gegend auf dem Felde, die...

Geschichten des Fortunatus  
Inhalt:  
Weihnachtsgeschichte, Emmausgeschichte und andere Geschichten.

**Arbeitsblatt**

So oder ähnlich sah es vielleicht auf dem Schreibtisch des Lukas aus: da lagen *Geschichten*, die schon *Markus* in seiner Pergamentrolle überliefert hatte; dort *Reden und Worte Jesu*, wie sie *Flavius* auf seinen Papyrusblättern aufgezeichnet hatte; und hier *Geschichten*, welche *Fortunatus* erzählt und Lukas selbst aufgeschrieben hatte. — Und das alles ohne Ordnung! —

Überlegt, wie Lukas dieses große Durcheinander geordnet haben könnte! (Vielleicht erinnert Ihr Euch noch daran, was Lukas dazu in seinem Brief an Theophilus geschrieben hatte!). — Schneidet die einzelnen Geschichten aus und klebt sie in der richtigen Reihenfolge auf ein Blatt!

Ein kleiner Tip: An der Rahmung der einzelnen Blätter könnt Ihr erkennen, von wem Lukas diese Geschichten oder Worte und Reden Jesu erhalten hatte!

\*) Die Erzählung entstand (in Abwandlung einer Erzählerskizze von Hilde Kumpan, Christenlehre 1974, S. 92/93) im Rahmen einer schulpraktischen Veranstaltung in Zusammenarbeit mit Gerlinde Bayerer, Heike Ebenhöf, Lothar Franz, Regina Kraft, Harald Steiper und Volker Stemmler.

Die Emmausgeschichte

Jesu Taufe

Jesus heilt den Lichtbrüchigen

Freuen dürfen sich alle, die barmherzig sind!

Jesus stirbt am Kreuz

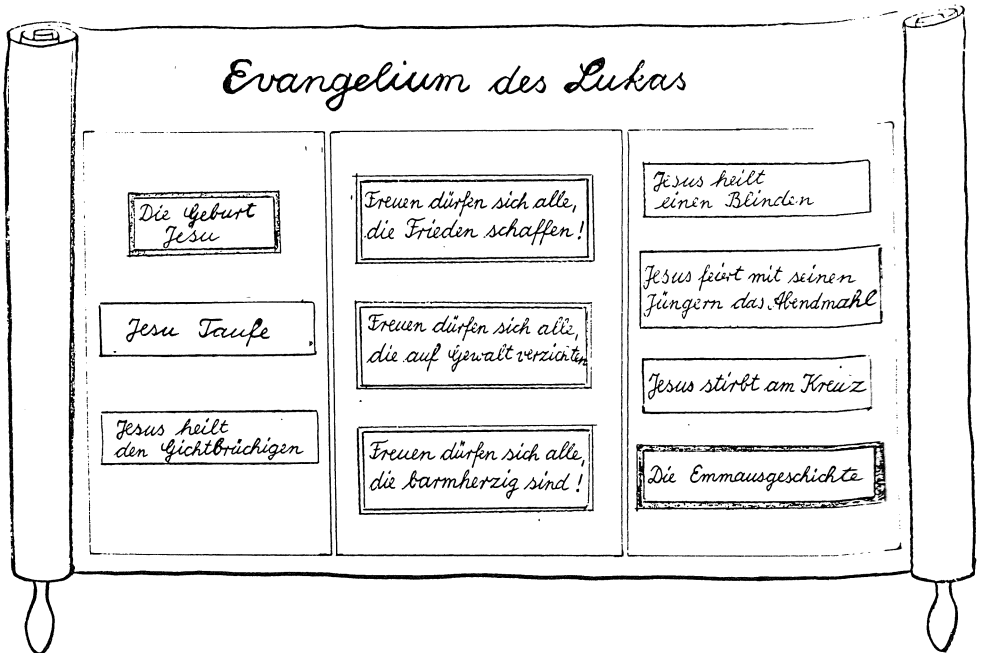
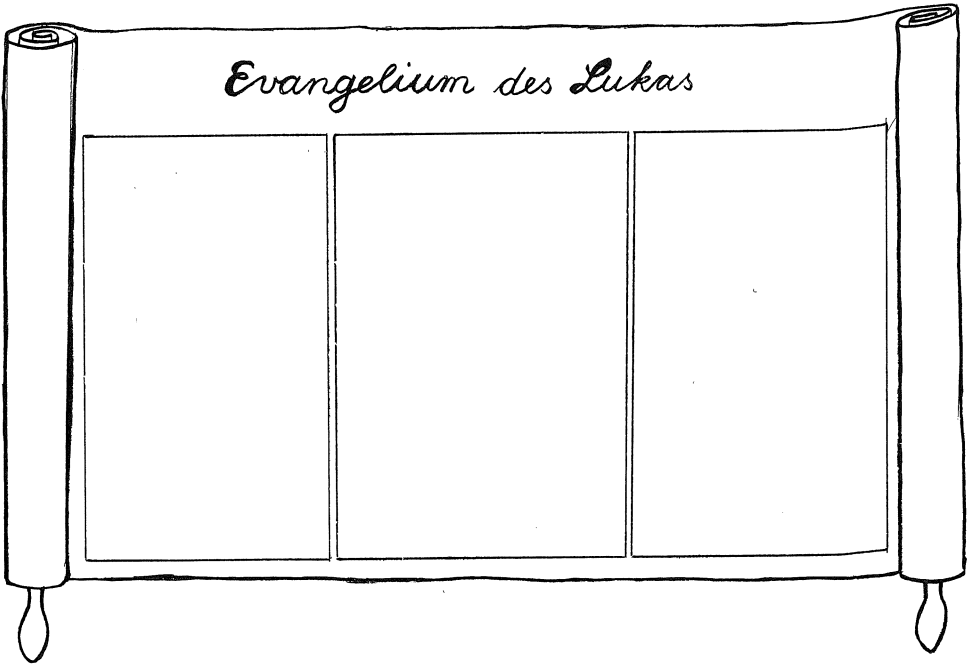
Freuen dürfen sich alle, die Frieden schaffen!

Freuen dürfen sich alle, die auf Gewalt verzichten

Jesus feiert mit seinen Jüngern das Abendmahl

Die Geburt Jesu

Jesus heilt einen Blinden





# Psalm 139 im Unterricht

## Ein Beitrag zur „Befreiung der Bibel“

Marie Veit

Dem Religionslehrer, der sein Theologiestudium nicht ganz vergessen hat, stellt sich bei der Vorbereitung biblischen Unterrichts oftmals das Problem des „mehrfachen Schriftsinns“ — allerdings nicht in altkirchlicher Weise, wie etwa bei Origenes, der von Stufen der Hörfähigkeit der menschlichen Seele ausging, sondern auf moderne Art: In welchem Sinn soll er den Text auslegen, im kirchlich-traditionellen oder in dem (davon sehr oft abweichenden) wissenschaftlich ermittelten ursprünglichen Sinn?<sup>1)</sup>

Für kirchlich-traditionelle Auslegung scheint einiges zu sprechen. Kinder aus bewußt christlich erziehenden Familien sind oft schon darin eingewurzelt; soll man sie verunsichern? In Kirchenliedern, Katechismus, gottesdienstlichen Gebeten begegnet sie, christliche Dichtung und Kunst sind weitgehend durch sie bestimmt, in der landläufigen christlichen Lebensauffassung (wo noch vorhanden) ist sie gegenwärtig. Dagegen wirken biblische Texte sehr oft fremd, weit entfernt und unsere Lebensverhältnisse kaum berührend, wenn man ihren historisch-kritisch ermittelten Ursinn ins Auge faßt.

Es sind, in kirchlich-traditionellem Verständnis, unsere Texte geworden. Warum sich noch um das Textverständnis des alten Israel kümmern (als Lehrer!) oder um das der jüdisch-hellenistischen Christen der ersten Generation? Bleiben wir doch, als Lehrer, bei jenem Textsinn, der uns (und unsere Schüler) heimatlich anmutet,

der unser liebgewordenes bürgerliches Christentumsverständnis bestätigt!

Reformatorisch geschultes Empfinden verursacht allerdings Bedenken. *Sola scriptura!* Die Tradition als *norma normata*, zu messen an der *norma normens* der Schrift! Muß nicht der Ursinn der Bibel zu uns sprechen? War das nicht gerade das Motiv der Bibelübersetzung Luthers? Dem wir z.B. auch dadurch Rechnung tragen, daß wir, immer noch, das Erlernen der alten Sprachen von Theologiestudenten fordern? Hinzu tritt ein weiteres, immer wieder überraschendes und, wie mir scheint, in der Fachexegese noch nicht genügend berücksichtigtes Element: Die „Fremdheit“ der historisch-kritisch erschlossenen Texte beruht oftmals auch darauf, daß sie ein ganz anderes Bild vom Menschen enthalten und uns vor Augen stellen, als wir es als „christlich“ anzusehen uns gewöhnt haben. Unsere dogmatischen, besonders anthropologischen Voraussetzungen werden in Frage gestellt; die Texte „befreien“ sich gewissermaßen davon. Zur historischen Kritik tritt, oft ungerufen, die Ideologiekritik.

Muß das nicht sein? Stellen wir sonst nicht doch, stillschweigend, die kirchliche Tradition über die Meinung der Schrift?

Und so stellt sich, immer dringlicher, die Aufgabe einer „Befreiung der Bibel“.

Psalm 139 scheint mit ein Musterbeispiel dafür zu sein.<sup>2)</sup> Sein Text lautet, in der Übersetzung von H.-J. Kraus:<sup>3)</sup>

- 1 *Dem Chorleiter. Von David. Ein Psalm.*  
*Jahwe, du hast mich erforscht und kennst mich,*
- 2 *du weißt, ob ich sitze oder aufstehe,*  
*du merkst auf mein Vorhaben von ferne.*
- 3 *Mein Wandeln und Ruhen — du prüfst es,*  
*mit allen meinen Wegen bist zu vertraut.*
- 4 *Ja, es ist kein Wort auf meiner Zunge,*  
*das du, Jahwe, nicht genau kenntest.*

- 5 *Von hinten und von vorne umschließt du mich,  
legst auf mich deine Hand.*
- 6 *Zu wunderbar ist die Erkenntnis für mich,  
zu hoch, ich kann sie nicht fassen.*
- 7 *Wohin könnte ich gehen vor deinem Geist,  
wohin fliehen vor deinem Angesicht?*
- 8 *Stiege ich zum Himmel empor — so bist du dort;  
machte ich mir ein Lager in der Unterwelt — so bist du auch hier!*
- 9 *Würde ich die Schwingen der Morgenröte erheben  
und ließe mich nieder am äußersten Meer —*
- 10 *so würde selbst dort deine Hand mich ‚ergreifen‘  
und deine Rechte mich fassen.*
- 11 *Und spräche ich: ‚Nur Finsternis möge mich ‚decken‘,  
und Nacht sei das Licht um mich her!‘*
- 12 *So wäre auch die Finsternis nicht finster vor dir,  
und die Nacht leuchtete wie der Tag‘*
- 13 *Ja, du bist es, der meine Nieren geschaffen,  
mich gewoben im Leibe der Mutter!*
- 14 *Ich danke dir, daß ich so wunderbar geschaffen!  
Wunderbar sind deine Werke!  
Meine Seele erkennt das gar wohl!*
- 15 *Vor dir war mein Gebein nicht verborgen,  
als ich im Geheimen gemacht ward,  
bunt gewirkt in den Tiefen der Erde.*
- 16 *Schon in der Urgestalt sahen mich deine Augen!  
In dein Buch ‚ward geschrieben‘ jeder Tag!  
‚Alle meine Tage‘ waren gestaltet,  
und war doch keiner vorhanden!*
- 17 *Für mich aber — wie schwer sind deine Gedanken, o Gott!  
Wie gewaltig ist ihre Summe!*
- 18 *Würde ich sie zählen, es sind mehr als der Sand!  
‚Wäre ich zu Ende‘ — ich noch immer bei dir! —*
- 19 *O, daß du, Gott, den Frevler tötetest!  
O ihr Blutmenschen, weicht von mir!*
- 20 *Die über dich sprechen voll Trug  
sich ‚gegen dich vergeblich erheben‘!*
- 21 *Sollte ich nicht hassen, Jahwe, die dich hassen,  
nicht verachten, ‚die dich verachten‘?*
- 22 *Mit unbändigem Haß hasse ich sie,  
Feinde sind sie für mich!*
- 23 *Erforsche mich, Gott, und erkenne mein Herz!  
Prüfe mich und erkenne, wie ich es meine!*
- 24 *Und sieh, ob ich auf abgöttischem Wege bin,  
und leite mich auf uraltem Wege!*

Kirchlich-traditionell verstanden müßte dieser Psalm seinen „Sitz im Leben“ eigentlich in der Beichtvorbereitung haben, soweit sie in der evangelischen Kirche noch geübt wird: Der Mensch macht sich klar, daß die Allwissenheit und Allgegenwart Gottes ihm keine Chance läßt, seine Sünde zu verbergen. Nicht nur sein „Wandel“, sondern auch seine Gedanken (V. 2) und jedes seiner Worte (V. 4) sind dem

Herrn bekannt; Möglichkeiten des Verbergens gibt es nicht (V. 7–12). „Ein Auge ist, das alles sieht, auch was bei finsterner Nacht geschieht“ — dieser Ursatz traditionell-christlicher Erziehung, mahrend, fast ein wenig drohend, scheint sich hier wiederzufinden. Und da der Mensch vor diesen Augen nicht bestehen kann, bleibt ihm nichts anderes übrig als am Ende (V. 23/24) zu Gott hin zu fliehen und ihn

um Hilfe zu bitten, unverdientermaßen. Der „Kerl in Violettt“ (Brecht) begleitet den Menschen, beobachtend und „richtend“, tadelnd, von der Wiege bis zur Bahre. Gott als himmlisches Überich . . .

Kinder, die den Psalm in dieser Auslegung kennenlernen, hören Bekanntes. Selbst wenn sie nicht betont christlich erzogen werden, haben sie im allgemeinen die Grundauffassung, daß jeder Mensch, bei Lichte besehen, eigentlich „schlecht“ sei, längst verinnerlicht — Restbestand einer neutralisierten, um ihre lebendige Mitte gebrachten Religion.

Allerdings: schon Kindern kann auffallen, daß sich einige Verse des Psalms gegen diese allzu geläufige Deutung sperren. Da sind die Verse 13–16, die nach Staunen, Dankbarkeit, fast nach glücklichem Stolz klingen (V. 14); wie paßt das in jenen Überwachungs-Tenor! Vorallem aber V. 19–23! Da beklagt sich doch einer, ist wütend über „Feinde“, setzt seine Feinde schlicht mit Jahwes Feinden gleich! Paßt das in einen Bußpsalm? Am besten übergeht man dieses Stück wohl, als vorchristlich, noch an Rache orientiert statt an Vergebung und Nächstenliebe . . . Nur: hat man dann Psalm 139 ausgelegt — oder hat man ihn sich „zurechtgelegt“?

Neuere Exegese löst das Problem auf eine verblüffend einfache Weise:<sup>4</sup> Gerade die Verse 19–22 geben den ursprünglichen „Sitz im Leben“ des Psalms an. Ein Verleumdeter, vielleicht gefährlich Verklagter hat seine Zuflucht zum Tempel genommen und seine Sache dem Gottesurteil, dem Ordal, anheimgestellt. Ein kultischer Ort also, eine Struktur im Gemeinschaftsleben des alten Israel, die eigens zugunsten des schuldlos Verklagten geschaffen worden war. Die Bitte in V. 23/24 bezieht sich eben darauf: Jahwe soll Klarheit stiften und die Unschuld des Beters ans Licht bringen. Die beiden „Wege“ von V. 24 könnten kultische Wege sein; je nach Ausgang des Ordals wird der Verklagte auf einen von ihnen geführt.

Der Psalm setzt das Ereignis des Freispruchs schon voraus. Er stellt einen Rückblick auf die gefährliche, durch „Feinde“ verursachte Situation des Verklagtes dar — vielleicht ein liturgisches Formular für solche Fälle. Und das bedeutet: Der Lobpreis der Allwissenheit

Jahwes ist wirklich Lobpreis, er ist Jubel. Jahwe kennt den Beter besser als irgendjemand sonst, er hat seine Unschuld ans Licht gebracht!

So betrachtet, fügen sich die Verse 13–16 mit ihrem glücklich staunenden Unterton nahtlos dem gesamten Psalm ein. Hier dankt der Mensch dafür, daß er im vollkommenen Wissen Gottes um ihn so wohl aufgehoben ist, seiner „Natur“ wie seiner gesellschaftlichen Situation nach (Anklage und Freispruch).

Und wir: rückt uns der Psalm in diesem seinem Ursinn näher — oder ferner?

Sein „Sitz im Leben“, im engeren Sinn, ist vergangen. Wir kennen die Einrichtung des Ordals nicht mehr; rational begründete Rechtsprechung, psychologische Aufhellung der Hintergründe einer Tat, eines Verdachtens, einer Anklage sind an seine Stelle getreten; und nicht das „Haus Gottes“, sondern der Staat mit seiner Gerichtsbarkeit ist es, wo wir unser Recht suchen. Das ist gut so; denn mag auch die Justiz zur Durchsetzung von Interessen mißbrauchbar sein: das Ordal war es sicher nicht minder.

Im weiteren Sinn aber: der Psalm redet von einer Situation, in der Menschen gegen uns stehen, „Gott“ aber uns besser versteht und für uns eintritt. Es ist nicht die einzige Stelle in der Bibel, an der dies die Funktion Gottes ist. Neben anderen Psalmen (z.B. Ps. 23) ist hier vor allem das prophetische Eintreten für unrecht Leidende zu nennen (Nathan, Elia) sowie jene große Szene in Hiob I, wo der Satan, der himmlische Staatsanwalt, den Menschen verdächtigt, Gott aber seine, des Menschen Partei nimmt und auf ihn setzt<sup>5</sup>. Und liegt nicht das Handeln des Jesus der Evangelien genau in dieser Richtung: dessen, der die „Sünder“ besser kennt (Luk? 7, 36 ff), der sie in Schutz nimmt (Joh. 8, ff), dessen Tendenz der „Freispruch“ (Vergabung) ist und nicht das Gegenteil?

Kennen unsere Kinder diesen Gott? Sicher ist, daß sie Situationen kennen, in denen sich sich zu Unrecht angegriffen, mißverstanden, unschuldig verurteilt fühlen — und dem oft hilflos ausgesetzt sind. Erwachsene nehmen sich oft nicht die Zeit, die wirklichen Motive<sup>6</sup>) kindlichen Handelns zu erkennen, verurteilen sein (lästiges oder schädliches) Handeln, beschimpfen

fen und bestrafen es, und das Kind fühlt sich nicht betroffen, sondern verkannt. Wird „Gott“ in dieser Lage zu seinem inneren Helfer?

Ich fürchte, die übliche christliche-bürgerliche Erziehung geht eher in die entgegengesetzte Richtung. Das Kind, vor allem auch der Pubertierende, wird darauf hingelenkt, die Schuld an jeder mißlichen Situation in erster Linie bei sich selbst zu suchen. Zorn und Aufbegehren gegen Ungerechtigkeiten und Unzumutbarkeiten können so leicht in Selbstaggression umgebogen werden, umso leichter, als das Kind in Zorn und Aufbegehren oft Formen wählen wird, derentwegen es angreifbar ist — obwohl es in der Sache eigentlich recht hat.

Bonhoeffers Einsicht, daß man die Menschen mehr auf das hin ansehen müsse, was sie erleiden, als auf das hin, was sie tun, sollte in diesem, die Kinder betreffenden Zusammenhang immer neu bedacht sein. Ist es nicht so, daß echte Selbstkritik, echte Überprüfung des eigenen Wollens und Tuns nur da entstehen kann, wo der Mensch auch für sich selbst gerechtes Verständnis, Hilfe in der Abwehr von Ungerechtigkeit erfahren hat? Die Psalmbeleger verlangen sie jedenfalls, nachdrücklich, schreiend, und sie bekommen recht. Psalm 139 zeigt es.

Wollen wir den Psalm in diesem seinem ursprünglichen Sinn den Kindern nahebringen, so empfiehlt es sich, von einer der typischen biblischen Situationen auszugehen, in denen unwahre Anklage zur Katastrophe führt. Ich wähle Naboths Weinberg, 1. Kön. 21. Die Willensrichtung der „Feinde“ Naboths, Isebel, Ahab, ist klar: sie haben nichts gegen ihn als Person, er ist ihnen völlig gleichgültig, aber sie wollen haben, was ihm gehört. Die nachgeordneten Mitschuldigen, jene Ältesten, die das Fest ausrichten, bei dem vor allen Leuten die Anklage aus Gotteslästerung erhoben werden soll, haben auch nichts gegen Naboth selbst; aber sie wollen Nachteile vermeiden, die sie durch Ablehnung eines rechtswidrigen Ansinnens „von oben“ zu befürchten hätten. Die bezahlten Lumpen schließlich, die das „falsche Zeugnis“ geben, wiederholen auf unterster Stufe nur, was oben Anstoß zum ganzen war, schamlosen Eigennutz. So

kommt Naboth zu Feinden, obwohl niemand etwas gegen ihn hat, außer, daß er das Seine nicht hergibt. Diesen Sinn von „Feindschaft“ im Sinne eines objektiven Interessengegensatzes herauszuarbeiten, halte ich für wichtig, damit der Anschein, als komme es nur auf die „Gesinnung“ an, wenn Friede sein soll, vermieden wird. Es wäre sonst gar nicht zu begreifen, daß es in den Psalmen soviel „Feinde“ gibt. Das bürgerliche, so trügerische Harmoniemodell von der Gesellschaft besteht eben damals noch nicht.

Freilich macht objektiver Interessengegensatz nicht selten skrupellos in der Wahl der Mittel; hier wird zum Justizmord gegriffen. Naboth findet keine Zuflucht, er stirbt, schuldlos. (Zwar erklärte mir eine 10. Klasse fast einstimmig, er sei sehr wohl selber schuld, denn mit dem König dürfe man sich nicht anlegen, das hätte er wissen müssen. Dieser Zynismus, der nicht als solcher empfunden wurde, ist doch wohl auf der hundertfachen Erfahrung von Ungerechtigkeit gewachsen?) Hilfsmittel des Justizmordes: die altisraelitische Vorschrift, daß „auf zweier oder dreier Zeugen Mund“ hin Verurteilung erfolgen dürfe.

Gab es gegen solche Willkür bestochener Zeugen keine Rettung? Auf dem Hintergrund dieser Fragen erscheint das Gottesurteil im Tempel, von Priestern vollzogen, und in seinem Zusammenhang der Psalm 139 im Licht konkreter Hilfe. Die Asylfunktion des Tempels kann zur Sprache kommen wie auch das Gottesurteil selbst (mit aller Problematik, die der heutige Mensch darin sieht). Hätte es in Jesreel einen Tempel gegeben, Naboth hätte noch Chancen gehabt . . .

Auf diese Weise tritt der Gott ins Bild, der im christlich-bürgerlichen Bewußtsein nur allzusehr fehlt: der Anwalt des Unschuldigen, der ihm seine Ehre und sein Recht zurückgibt. Für den, der es für die zentrale christliche Glaubenserkenntnis hält, daß „alle Menschen Sünder“ seien und also „kein Unterschied“ sei, mag dies bedenklich klingen. Ich finde diesen Satz des Paulus allerdings mißbraucht, wo er dazu dienen soll, Unterschiede zu verwischen wie den zwischen Verleumdern und Verleumdeten, Verfolgern und Verfolgten, Ausbeutern und Ausgebeuteten. Zu

sagen, daß **beide** jeweils Sünder seien und vor Gott keine Ansprüche stellen könnten, lenkt von der Tatsache ab, die im Verhältnis beider aktuell ist, und ist darin auf gefährliche Weise unwahr. In den Psalmen jedenfalls (und auch bei Paulus, siehe seinen „Tränenbrief“!) gibt es sehr wohl einen Anspruch des schuldlos Angegriffenen auf Hilfe, und zwar auf Hilfe Gottes und der Menschen.

Der zentrale Glaubenssatz der Bibel ist eben auch nicht der zitierte, sondern jener andere, der von Erwahlung, vom Wohlgefallen Gottes an seinem Volk, von Gnade als dem Charme der Zuwendung Gottes spricht. Das heißt aber auch: vom Wert des Menschen, von der Wichtigkeit seines Lebens und seines Rechts. Auch meint jener Satz vom Sündersein aller nicht so etwas wie ein Dauerschuldbewußtsein; er ist Trost, er verstärkt die Gnadenzusage, er besagt: Alle sind gemeint, auch du, der sich für ganz verloren hält (Dauersituation so viele junger Menschen heute!), auch dir stehen Wege offen . . . Aber das ist nicht das Thema unseres Psalms.

Aus theologischen, pädagogischen und politischen Gründen halte ich es für unabdingbar, diesen, das Recht des Menschen betonenden Ansatz, den uns die moderne Psalmenexegese gezeigt hat, mit Entschiedenheit festzuhalten und auch durch unseren Unterricht bekannt zu machen. Theologisch: Es ist unerträglich, daß wir in einer „Schuldkultur“ (Mitscherlich) leben<sup>7)</sup> und uns dabei auf die Bibel berufen. Wir haben die Akzente falsch gesetzt, die bür-

gerlich-christliche Menschenverachtung steht dicht bei jenem Satan von Hiob II! Pädagogisch: Wer sich nicht selbst als wertvoll empfindet und erlebt, der kann sich nicht gesund entwickeln. Depressivität und Destruktivität werden die Folgen sein und sind es. Politisch: Demokratie ohne Menschen, die ihres eigenen Wertes sicher sind, d.h. ohne Demokraten, ist nicht möglich. Und ist es nicht ein Jammer, daß gerade die Christen und ihre Kirchen so selten auf der Seite derer stehen, die sich aus unerträglichen Zuständen der Unterdrückung und der Ungerechtigkeit zu befreien trachten? Müßten sie nicht, voll von gerechtem Zorn, in der vordersten Linie stehen?

Befreiung der Bibel und des Glaubens von der christlich-bürgerlichen Misanthropie — das scheint mir eine der vordringlichsten Aufgaben unseres Berufes.

#### **Anmerkungen:**

- 1) Das Zusatzproblem, daß sich bei wissenschaftlicher Exegese oft noch weitere Akzentverschiebungen zwischen ursprünglichem Einzelstück und seiner redaktionellen Bearbeitung, manchmal auf mehreren Stufen, ergeben, lasse ich hier beiseite.
- 2) Andere Beispiele (4. Gebot, 3. Bitte, Seligpreisungen) habe ich in der Festschrift für Haus Stock untersucht. (Theologie und Unterricht, 1969, S. 371 ff)
- 3) Bibl. Kommentar, Altes Testament, Bd. XV/2
- 4) vgl. die Übersicht bei H.-J. Kraus, a.a.O. S. 915 ff.
- 5) vgl. auch Apk. 12, 10!
- 6) Hiermit sind nicht unbewußte Triebimpulse gemeint, sondern die Zielsetzung des Kindes: was hat es in Wirklichkeit gewollt?
- 7) vgl. auch J. Scharfenberg, Jenseits des Schuldprinzips? in: ders., Religion zwischen Wahn und Wirklichkeit. 1972.

