

Schülererfahrungen und Religionsunterricht¹

Verpasste Erfahrungen

Die religionspädagogische Diskussion des letzten Jahrzehnts ist gekennzeichnet durch plakative Überschriften, die den Akzent des jeweiligen Konzepts herauszustellen suchen.

Neben der traditionellen Bibelorientierung werden in kurzer Folge oder gar gleichzeitig Lernzielorientierung, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung, Handlungsorientierung, Gesellschaftsorientierung oder Schülerorientierung des Religionsunterrichts gefordert.

Wen wundert es, dass so viele Orientierungsangebote bei den Betroffenen: den Schülern, Eltern und Lehrern eher Ratlosigkeit als Orientierung bewirkten, verbunden mit dem Verdacht, die jeweilige „Neuorientierung“ sei nur eine weitere „Modetorheit“, die sich ebenso schnell überholen werde, wie viele ihrer Vorläufer.

Mögliche Neuansätze scheinen gegenwärtig in der Schule kaum gefragt, rufen eher Abwehrreaktionen hervor, als dass sie als Angebote zur Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen, vielfach als unbefriedigend empfundenen Praxis akzeptiert würden. In diesem kritischen Sinne jedoch soll hier das Stichwort „Erfahrung“ aufgenommen werden, das sich in jüngster Zeit in pädagogischen Veröffentlichungen häuft und in Verbindungen wie „erfahrungsorientiert“, „erfahrungs-offen“ oder „erfahrungsbezogen“ niederschlägt. So resümiert die Zeitschrift „Grundschule“²

„Der Gedanke, dass die Erfahrung der Lernenden die Grundlage des Erziehungsprozesses bildet, ist allem Anschein nach in der Erziehungswissenschaft besonders aktuell. Was liegt näher als ihn didaktisch aufzugreifen . . . ?“

Schon Anfang der siebziger Jahre hatte der lernzielorientierte Religionsunterricht versucht, bei der Erfahrung der Schüler anzuknüpfen. In Aufnahme des behavioristischen Satzes, dass Lernen eine Änderung des Verhaltens auf Grund gemachter Erfahrungen sei, wurden parallel zu den gewünschten Lernzielen Erfahrungsmöglichkeiten geplant, mit deren Hilfe die Schüler die angestrebten Ziele auch sicher erreichen sollten.

„Erfahrung“ meinte hier vom Lehrer geplante und organisierte Erfahrung: im bibelorientierten Religionsunterricht Erfahrungen mit der christlichen Überlieferung; im problemorientierten Religionsunterricht Erfahrungen mit der Lebenswelt.

„Erfahrung“ wurde zum didaktischen Element, zum lernpsychologischen Ansatzpunkt des Unterrichts, zum planerischen Instrumentarium des Lehrers, auf das beliebig zurückgegriffen werden kann, um es zu nützen und einzusetzen, wo immer

¹ Veröffentlicht in: religion heute, informationen zum religions unterricht, Heft2/81, S.25-31, Hermann Schroedel Verlag, Hannover

² Die Grundschule, Heft 10/80, Braunschweig 1981 S. 421

der Unterricht, der Lernprozess es erfordert und vorteilhaft erscheinen lässt.

So wurden die Erfahrungen der Schüler zum verwalteten Objekt, geplant und verplant selbst dort noch, wo die Idee der Emanzipation im Vordergrund stand. Letztlich aber führten alle diese gutgemeinten Versuche, Schülern im Unterricht Erfahrungen zu verpassen dazu, dass die Schüler die Möglichkeit verpassten, eigene Erfahrungen zu sammeln.

Schülerorientierung der Religionspädagogik

Diesen Widerspruch hat die religionspädagogische Theoriebildung bald aufgedeckt und durch erste Ansätze schülerorientierter offener Unterrichtsformen im Religionsunterricht zu überwinden versucht.

Doch es zeigte sich, dass der gute Wille allein kaum weiterführte. Ein kritischer Rückblick auf diese ersten Ansätze dürfte kaum anders ausfallen, als dies ein Schüler ausgedrückt hat. Er schreibt an seine Lehrerin:

„Glauben Sie, wenn Sie die Schüler im Halbkreis ‚antreten lassen‘ und sie nach ihren Problemen fragen, glauben Sie wirklich, dass da auch nur ein Schüler seine wahren Probleme nennt, die ihn jeden Tag durchwurmen. Das scheint nun doch etwas sehr naiv. Glauben Sie, dass durch so ein Gespräch das Klima im Kurs oder Ihre Arbeitsbedingungen verbessert werden?

Mit dem ‚Fragen nach Problemen‘ schaffen Sie ein weiteres, nämlich, dass ‚Problemgeier‘ unter den Lehrern, die überall problematisieren wollen, verständnisvoll mit dem Kopf nicken, wenn der Schüler Stuss von sich gibt, an den er selbst nicht glaubt, und den er nur deshalb vorbringt, weil er glaubt, es könnte ihm nützen, z. B. in der Zensur oder einfach nur aus dem Grund, dass seine ‚Kommilitonen‘ sagen: ‚Mein Gott, hat der Typ nen Intellekt.

Der Unterricht insgesamt . . . ist, humaner geworden, und auch Sie halten sich daran. Aber bringt der Unterricht für den Schüler selbst wirklich mehr? Das ist doch die Frage, die leider viel zu selten gestellt wird und deren Beantwortung wohl manche Lehrer . . . sehr erschrecken würde.“³

Dass der Religionspädagogik die Orientierung am Schüler schwerfiel und noch heute schwerfällt, ist kaum verwunderlich.

Traditionell standen theologische Problemstellungen im Vordergrund, bewegte vielleicht noch die Frage, ob im Religionsunterricht verkündigt oder gelernt werden sollte und wie das Unterrichtsfach zwischen Schule und Kirche eingeordnet werden könne.

Der Schüler selbst wurde nur als Adressat, als Abnehmer gesehen und auch dann oft nur durch die Brille überkommener anthropologischer Vorstellungen, als Sünder oder Hörer der Botschaft.

Ernst zu nehmende Ansätze, den Religionsunterricht am Schüler zu orientieren,

³ Ingo Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht, Oldenburg 1980, S. 75

blieben bisher vereinzelt und haben sich in offiziellen Plänen und Rahmenrichtlinien kaum durchsetzen können.

Am bekanntesten ist der Versuch Dieter Stoodts und seiner Schüler unter dem Stichwort „therapeutischer Religionsunterricht“, sozial-wissenschaftliche, theologische und pädagogische Theorieelemente zu verknüpfen.

Im Mittelpunkt der Überlegungen steht die Identitätsfindung des Schülers und die Forderung eines identitätsfördernden konfliktverarbeitenden Religionsunterrichts.⁴

Als Nachteil erweist sich bei diesem Ansatz eine einseitige Beschränkung der Überlegungen auf das psychoanalytische Sozialisations- und Persönlichkeitsmodell und die damit verbundene Reduzierung des Interesses auf frühkindliche Entwicklungsphasen.

Der Schüler kommt in erster Linie als Patient und unter dem Aspekt der Vergangenheit in den Blick, die in der Gegenwart, soweit dies überhaupt möglich erscheint⁵, aufgearbeitet werden muss.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass mit der engen Anlehnung an die Psychoanalyse sich unter der Hand auch Elemente der Freud'schen Religionskritik und seiner ablehnenden Sicht der christlichen Überlieferung einschleichen.

Dadurch werden negative Persönlichkeitsentwicklungen einseitig religiöser Sozialisation angelastet, während befreiende Aspekte der religiösen Überlieferung kaum in den Blick kommen.⁶

Eine Religionspädagogik, die in Weiterführung dieser Überlegungen auf einen Beitrag zur Identitätsfindung Jugendlicher zielt, hätte daher ein Doppeltes zu leisten.

Zum einen wäre das psychoanalytische Sozialisationsmodell im Blick auf neuere sozialwissenschaftliche Überlegungen zur Identitätsbildung zu ergänzen.

Zum anderen wäre danach zu fragen, welchen Beitrag Religionspädagogik speziell im Religionsunterricht zur Entwicklung des Ichs des Schülers zu leisten vermag.

Identitätsfindung, Entwicklung des Ichs und Erfahrung

Innerhalb der Diskussion um ein möglichst vielperspektivisches Verständnis der Identitätsentwicklung haben Jürgen Habermas und sein Schüler⁷ versucht, durch

⁴ So z. B. bei Helmut Reiser: Identität und religiös Einstellung — Grundlagen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht, Furche — Hamburg 1972

⁵ So bei Hubertus Halbfas: Revision der religiösen Erziehung, in: Informationen zum religions-unterricht 1/1972 S.4—9, 3/1972 S. 1— 11, 3/1974 5.23—30

⁶ Vgl. die Ergebnisse der Untersuchungen Helmut Reisers. a. a. 0.

⁷ Vgl.: Rainer Döbert, Jürgen Habermas, Gertrud Nunner-Winkler: Entwicklung des Ichs, Meisenheim Verlag Königstein/Ts., 2. Aufl.1980

Verknüpfung entwicklungspsychologischer Überlegungen Piagets mit dem symbolischen Interaktionismus Meads und der analytischen Psychologie Freuds die Entwicklung des Ichs zu beschreiben.

In diesem Versuch gelingt es, die Erkenntnisse der Psychoanalyse ebenso einzubringen, wie es möglich wird, die Strukturen der kognitiven Entwicklung zu berücksichtigen. Zum anderen aber kann deutlich gemacht werden, dass Identitätsprobleme im wesentlichen Interaktions- und Kommunikationsprobleme sind, denn das Individuum löst seine Konflikte nicht unabhängig von sozialen Zusammenhängen monologisch in sich selbst.

Das so skizzierte Bild der Entwicklung, von der natürlich leibgebundenen Identität des Kleinkindes über die Rollenidentität des Schulkindes bis zur Ich-Identität des jungen Erwachsenen⁸ bleibt aber notwendig abstrakt und formal gelingt es nicht, den Ablauf des Identitätsbildungsprozesses konkreter herauszuarbeiten und in den Alltagssituationen aufzuzeigen.

Der Ort, wo Identität in Frage gestellt wird, wo es dem Individuum gelingt, sich als identisch durchzuhalten, oder wo es neue Antworten finden muss, ist der Bereich der alltäglichen Erlebnisse, die herausfordern, in Frage stellen, verarbeitet werden müssen.

Es sind die Begegnungen, Konflikte, Erwartungen, Informationen, Enttäuschungen, Situationen und vielfältigen Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die täglich erlebt werden, verunsichern, bestärken, Antworten verlangen, Interpretationen nahelegen, Entscheidungen notwendig machen.

Aus diesem alltäglichen Erleben bilden sich durch Verarbeitung, Strukturierung, Einordnung, Bewertung, Interpretation und Integration Erfahrungen; Erfahrungen, die das zukünftige Denken und Handeln bestimmen und die Grundmuster der jeweiligen Identität bilden.

„Erfahrungen entstehen also . . . in der aktiven, bewussten Auseinandersetzung mit Erlebnissen. Sie setzen deren Symbolisierung voraus und damit eine Interpretation im Horizont vorgängig erlernter Bedeutungen, was immer auch — soweit die Erlebnisse neue Erklärungen notwendig machen — zur Erweiterung und Umstrukturierung dieser Bedeutungen führen kann.“⁹

Der so beschriebene hermeneutische' Prozess der Entstehung von Erfahrungen' zielt im persönlichen Bereich auf eine sinnstiftende Interpretation der Lebensgeschichte, im sozialen auf eine Ausbalancierung der verschiedenen Lebensbereiche.¹⁰

⁸ Vgl. auch: Rainer Döbert, Gertrud Nunner-Winkle Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Suhrkamp-Verlag Frankfurt/M., 2. Aufl. 1979, S. 21— 47

⁹ Ingo Scheller, a. a. O. S. 32

¹⁰ Vgl.: Rainer Döbert, Jürgen Habermas u.a., a.a.O. S. 14 f.

Von den Schwierigkeiten, Erfahrungen zu machen

Dass die Identitätsbildung Jugendlicher in unserer Gesellschaft zunehmend schwieriger wird, ist weithin Konsens.¹¹

Die Fülle der diskutierten Ursachen ist kaum überschaubar. Daher soll zunächst versucht werden, an Überlegungen anzuknüpfen, die innerhalb der Theorietraditionen entstanden, von denen her die Struktur der Identitätsentwicklung beschrieben wurde.

Ausgehend von psychoanalytischen Überlegungen hat Thomas Ziehe¹² darauf hingewiesen, dass die Umstrukturierung der Lebensbedingungen der Kleinfamilie zu einer Veränderung der Mutter-Kind-Beziehung geführt hat.

Der Versuch vieler Mütter, ihre Probleme — Abwesenheit des Mannes und Isolierung in der Wohnwelt — durch Intensivierung der Beziehungen zum Kind zu kompensieren, macht es diesem schwer, sich von der Mutter zu lösen und neue Objektbeziehungen aufzubauen.

Diese Tendenz wird verstärkt durch eine expandierende Konsumgüter- und Kulturindustrie, die alle Lebensbereiche erfasst und Objekte — seien es nun Gegenstände, Personen oder Situationen — zerstört, indem sie diese zu Konsumartikeln „mundgerecht“ verarbeitet.

So ihrer Sperrigkeit beraubt, können sie schnell und folgenlos konsumiert werden und verlieren die Möglichkeit, Neugier zu provozieren und Widerstände, die zur Auseinandersetzung reizen, Erfahrungen ermöglichen.

„Sinnliche Beziehungen zu den Gegenständen und Personen (können) häufig nur äußerlich oder technisch hergestellt werden ...

Die Gegenstände und Personen — das erfährt schon das Kleinkind an seinem Spielzeugberg — sind einfach da, als vielfältiges Angebot. Sie müssen nicht angeeignet, sondern nur gebraucht und verbraucht werden.“¹³

Beide Tendenzen, die Reduktion der Fähigkeit, intensive Objektbeziehungen aufzubauen und die sich aus der ungelösten Mutter-Kind-Beziehung ergebende „Beziehungsorientiertheit“ hat zur Herausbildung eines „neuen Sozialisationstyps“ narzisstischer Grundorientierung geführt¹⁴, dessen Verhaltensweise — Gleichgültigkeit, Apathie, gelegentliche aggressive Ausbrüche, Verklammerung in Beziehungen, Wunsch nach Unmittelbarkeit — bei vielen Jugendlichen zu beobachten sind und die Entfaltung der Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten und damit die Mög-

¹¹ Vgl. hierzu: Döbert, Reiser, Scheller a.a.0.

¹² Thomas Ziehe: Pubertät und Narzissmus, Frankfurt/M. 1975

¹³ Scheller, a.a.0. S. 45

¹⁴ Vgl.: Ziehe, a.a.0.

lichkeiten der Herausbildung einer eigenen Identität erschweren, wenn nicht unmöglich machen.

Dies wird in drei Bereichen besonders deutlich:

Zunächst fällt die wachsende Entfremdung vom eigenen Körper auf, der Verlust der Möglichkeit, „am eigenen Leibe“ zu lernen. Jugendlichen fehlen mehr und mehr Gelegenheiten, sich ihre Umwelt aktiv verändernd anzueignen. An die Stelle der freien Natur, des phantasievollen Spielens und der frei sich entwickelnden Interaktionen sind längst beaufsichtigte Spielplätze, verwaltete Jugendhäuser und durchorganisierte Kommunikationszentren getreten. Wo nahezu alle Möglichkeiten verschlossen sind, außerhalb der öffentlich verplanten Umwelt Erfahrungen am eigenen Leibe zu sammeln,

„können Kinder und Jugendliche ihre Körperbedürfnisse häufig nur noch ‚destruktiv‘ gegen die öffentliche Ordnung entfalten: die ‚bewusstlosen‘ Ausbrüche individueller und kollektiver Gewalt nach außen (in der Schule, in Jugendzentren, Discos oder auf dem Fußballplatz) deuten darauf genauso hin wie die Selbstzerstörung durch den Genuss von Alkohol und Drogen.“¹⁵

Der Entfremdung vom eigenen Körper entspricht die Entfremdung von der Umwelt.

An die Stelle der unmittelbar wahrnehmenden Realität ist längst eine medienvermittelte Welt getreten, mundgerecht zugeschnitten nach den Wünschen und Sehnsüchten ihrer Konsumenten.

Reduzieren sich die Möglichkeiten, Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit der eigenen Lebenswelt zu sammeln, nehmen auch die Möglichkeiten der Sprache ab, da diese Erfahrungen symbolisieren und damit einer Verarbeitung im Sinne der Herausbildung von Ich-Identität zugänglich machen könnte.

So ist bei Jugendlichen die Tendenz zu beobachten, ihre Erlebnisse, Wünsche und Wertungen nicht sprachlich zu symbolisieren, sondern auf die kommerzialisierten Symbole der Konsumgüter- und Kulturindustrie: Musik, Kleidung, Klischees zurückzugreifen.

Damit übernehmen sie jedoch auch deren vorproduzierte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster — sind deren Interessen, Wert- und Normvorstellungen ausgeliefert.

Die Aufgabe des Religionsunterrichts

Die Diskussion um den Stellenwert der Erfahrung der Lernenden für den Erziehungsprozess und die Entdeckung der Identitätsproblematik in der Religionspädagogik war Anlass, eine Analyse der Schülersituation im Blick auf die Identitätsentwicklung zu versuchen. Hierbei kamen vielfältige Schwierigkeiten Ju-

¹⁵ Scheller, a.a.O., S. 44

gendlicher in den Blick, Alltagserlebnisse zu Erfahrungen zu verdichten, um in diesem Vorarbeitsprozess die Grundstrukturen der eigenen Identität zu gewinnen.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist daher zu fragen, welchen Beitrag er zur ständig neu zu bewältigenden Aufgabe der Identitätsfindung zu leisten vermag.

Die Inhalte und Themen eines Religionsunterrichts, der auf einen Beitrag zur Herausbildung der Ich-Identität zielt, sind die Alltagserlebnisse der Schüler, ihre Symbolisierungen, eigene und fremde Erfahrungen, gegenwärtige und überlieferte Sinn-, Wert- und Deutungssysteme.

Seine Mittel und Methoden werden daraus zu messen sein, inwieweit sie offene Kommunikations- und Interaktionsprozesse ermöglichen, die die Schüler anregen, ihre Alltagserlebnisse zu Erfahrungen zu verarbeiten.

So will Religionsunterricht zur Arbeit an der eigenen Identität ermutigen, indem er vielfältige Kommunikations- und Interaktionsprozesse ermöglicht, die darauf zielen, die Alltagserlebnisse in Auseinandersetzung mit eigenen und überlieferten Sinndeutungen zu Erfahrungen zu verarbeiten.

Die Schwierigkeiten, die einem solchen Ansatz entgegenstehen, liegen weniger im Bereich der Anregung und Gestaltung offener Unterrichtsformen und -methoden. Das hatte schon die Schüleräußerung deutlich werden lassen, die am Anfang stand. Vielfältige Kommunikations- und Interaktionsformen gehören längst zum Standardrepertoire aufgeschlossener engagierter Lehrer und sind den Schülern aus Unterricht und Freizeit bekannt.

Das Grundproblem, mit dem sich ein Religionslehrer auseinandersetzen hat, der Schüler zur Arbeit an der eigenen Identität ermutigen will, liegt in der allgemeinen Sprachlosigkeit, denn Voraussetzung für die Verarbeitung von Alltagserlebnissen zu Erfahrungen ist die Symbolisierung der Erlebnisse, um diese in die für die Arbeit an der Identität notwendigen Kommunikations- und Interaktionsprozesse einbringen zu können.

Nun weisen jedoch nicht nur die beobachteten Tendenzen Jugendlicher, ihre Erlebnisse, Wünsche, Wertungen und Erfahrungen nichtsprachlich zu symbolisieren auf Defizite, Schwierigkeiten und Versagen der Umgangssprache hin. Deren Grenzen und Beschränkungen sind innerhalb der Frauenbewegung ebenso offengelegt worden, wie etwa in der Diskussion um schichtspezifische Codes oder in der theologischen Kritik Paul Tillichs.

Ein Religionsunterricht, der auf die Ermutigung der Schüler zur Arbeit an der eigenen Identität zielt, zielt damit zu-nächst auf die Ermutigung zur Symbolisierung ihrer Alltagserlebnisse. Dabei sucht er über die Umgangssprache und ihre Beschränkungen hinaus nicht nur nach sprachlichen Formen und Symbolen, sondern greift ebenso nichtsprachliche Symbolisierungsmöglichkeiten auf, um diese in den Kommunikationsprozess einzubringen. Ziel wäre es,

„zusammen mit den Jugendlichen eine neue ‚Sprache‘ (zu) entwickeln, die es uns

*möglich macht, ihre Erfahrungen zu verstehen und unsere verständlich zu machen, eine Sprache, mit der die Jugendlichen ihre Erlebnisse und Erfahrungen begreifen und neue Erfahrungen machen können“.*¹⁶

Für den Religionspädagogen wird es hier notwendig, nach den Möglichkeiten der religiösen Sprache, nach der Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der christlichen Überlieferung zu fragen. Wird davon ausgegangen, daß die religiöse Tradition, die in ihr überlieferten religiösen Symbole, selbst gestaltete Erfahrungen, das meint verarbeitete und symbolisierte Alltagserlebnisse, sind, so könnte hier ein Ansatzpunkt der Überwindung der eigenen Sprachlosigkeit liegen, mit der wir uns alle herumzuschlagen haben.

Erfahrung und Überlieferung

Die Untersuchungen zum sogenannten neuen Sozialisationstyp haben darauf aufmerksam gemacht, dass Jugendliche die Gegenstände, Informationen, Inhalte und Objekte, die ihnen im alltäglichen Leben, in der Schule, in den Medien, in den peer-groups begegnen, vorrangig danach beurteilen, „was sie ihnen bringen“.

*„Wissen, Kenntnisse und Interpretationen, mit denen . . . (der Jugendliche) konfrontiert wird, werden zuerst und hauptsächlich danach befragt, was sie ‚für das eigene Leben‘ bedeuten. Die Anwendbarkeit für sich selbst wird tendenziell zum Hauptmaßstab der Legitimität kultureller Gehalte.“*¹⁷

Ist der Bezug zum eigenen Leben nicht sogleich erkennbar, führt dies nur zu schnell zu Motivationsverlust, Gleichgültigkeit und aggressiver Ablehnung.

Diese Tendenz hat innerhalb der Religionspädagogik zu ständig fortschreitender Reduzierung der Zumutung einer Auseinandersetzung mit der religiösen Überlieferung geführt, zumal deren emanzipatorischen Elemente, verstellt durch für Schüler und Lehrer kaum nachvollziehbare wissenschaftlich theologische Auslegungsmethoden und quer-laufende kirchliche Praxis oft nur schwer erkennbar sind.

So wurde der Zusammenhang zwischen am Schüler ausgerichteter Problemorientierung des Unterrichts und der christlichen Überlieferung zunehmend undeutlicher, wenn nicht ganz aufgegeben.

Die Analyse des Identitätsbildungsprozesses zeigt jedoch, dass die Verarbeitung der Alltagserlebnisse nicht monologisch autistisch im Individuum geschehen kann, sondern die Auseinandersetzung mit eigenen, vorangehenden und fremden, überlieferten Erfahrungen und den in ihnen verarbeiteten Sinn- und Wertdeutungen erfordert.

Die Auseinandersetzung mit der christlichen Überlieferung eröffnet die Möglichkeit,

¹⁶ Ingo Scheller, a.a.O., S. 51

¹⁷ Ziehe, a.a.O., S. 201

die in dieser Tradition symbolisierten Erfahrungen in die Arbeit an der eigenen Identität einzubeziehen.

Dies scheint in zweifacher Hinsicht interessant und zukunftsweisend:

Zum einen bietet die religiöse Symbolsprache einen möglichen Ansatz, neue Perspektiven bei der Symbolisierung von Alltagsproblemen zu gewinnen und die erdrückende Eindimensionalität einer rationalistisch objektivierenden Umgangssprache zu überwinden. In diesem Sinn zielt religiöse Erziehung, zielt der Religionsunterricht auf die Ermöglichung einer kreativen Vergewisserung und Neuformulierung überlieferter religiöser Symbole.

Zum anderen wird hier ein Weg eröffnet, die vernachlässigten und verschütteten emanzipatorischen Elemente dieser Tradition — die befreiende Kraft des Evangeliums — neu zu entdecken und zur Sprache zu bringen, denn religiöse Erziehung, der Religionsunterricht, zielt zum anderen in Aufnahme und Auseinandersetzung mit der Tradition auf die Entwicklung neuer Lebensmodelle, auf offenere Zukunftsperspektiven und humanere Gesellschaftsformen.

Dies soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

1. Beispiel: Das Evangelium der Bauern von Solentiname

Die Möglichkeiten, durch Auseinandersetzung mit der Überlieferung die eigenen Alltagserlebnisse zu Erfahrungen zu strukturieren, die das weitere Denken und Handeln bestimmen, werden in verblüffender Weise in den Gesprächen deutlich, die Ernesto Cardenal unter dem Titel: Das Evangelium der Bauern von Solentiname¹⁸ veröffentlicht hat.

Solentiname ist der Name einer winzigen abgeschiedenen Inselgruppe im Großen See von Nicaragua. Ernesto Cardenal lebte dort als Priester und Dichter in einer kleinen Gemeinschaft, bis die Söldner des Diktators Somoza 1977 die Dörfer überfielen und die Bewohner töteten oder gefangen nahmen. Cardenal gelang die Flucht ins Exil nach Costa Rica.

Die von ihm aufgezeichneten Gespräche der Bauern und Fischer ergaben sich während der sonntäglichen Gottesdienste. Einer las einen Text aus dem Neuen Testament und dann brachten die anderen ihre Gedanken, Probleme, Fragen und Überlegungen in das Gespräch ein:

„An diesen Februartagen ist es sehr stürmisch bei uns, und von der Kirche aus, in der wir versammelt sind, hören wir das kräftige Brausen des Sees. Das Evangelium dieses Sonntags ist hochaktuell für uns, weil Ivan, Bosco und ihre Mutter vor drei Tagen Schiffbruch erlitten. Sie lagen über zwei Stunden im Wasser und hielten sich am umgekippten Boot fest, bis sie gerettet wurden ...

¹⁸ deutsch: Ernesto Cardenal: Das Evangelium der Bauern von Solentiname, G. Mohn Verlag, Gütersloh Band 1—4, 1979/1980

Und es erhob sich ein großer Wirbelwind und die Wellen drangen in das Boot und das Boot füllte sich mit Wasser. Jesus schlief hinten im Schiff auf einem Kissen; und sie weckten ihn auf und sprachen zu ihm: Meister, kümmert es dich nicht, dass wir untergehen? Da stand Jesus auf und gebot dem Wind und sprach zu dem See: Schweig und sei still! Und der Wind legte sich, und es entstand eine große Stille ... (Markus 4, 35—41)

Einer der Jungen sagt: — Wahrscheinlich waren es alte Boote, schlecht abgedichtete Boote von armen Leuten . . .

Und ein anderer: — Wie das Boot von Cosme Canales. (Alle lachen.)

Natalia: — Der Glaube ist das Wichtigste. Ich denke an diesen Schiffbruch vom Donnerstag: Die Angst, die diese Frau ausgestanden haben muss, als die Wellen immer höher schlugen! Ich glaube, sie kann nicht einmal schwimmen, so wie ich auch nicht schwimmen kann, obwohl ich doch von hier bin. Es muss schrecklich sein, nicht wahr, mitten auf dem See ins Wasser zu fallen, ohne schwimmen zu können, und schlimmer noch, wenn man dick ist, aber auch wenn man dünn ist. Man muss schon einen großen Glauben haben. ...

Elbis: Ich halte den Glauben für sehr wichtig, den Glauben, dass wir diese Welt, in der wir leben, ändern können. Wer keinen Glauben hat, ist aufgeschmissen, er hofft nichts und glaubt nichts, und man kann nichts mit ihm anfangen.

Tomäs: So ging es den Jüngern, sie waren völlig verloren. ...

Bosco: — Ich glaube, es ist der Glaube, der einen rettet. Ich lag da im Wasser und wusste, daß der See tief war, aber ich glaubte an Gott. „Ich werde doch nicht hier wie ein Dummkopf ertrinken, vollkommen unnütz, ohne mein Leben für irgend etwas darzubringen“, sagte ich mir. Und so hielt ich mich mit Glauben und nochmals mit Glauben übers Wasser, bis plötzlich das Boot von Euduviges kam. Ich hatte es wegen der hohen Wellen nicht kommen sehen, bis es ganz nah bei uns war. Aber ich verlor nicht den Glauben. Ich sagte zu Gott, wenn ich zu gar nichts anderem tau-ge-n sollte, würde es mir nichts ausmachen zu ertrinken, aber wenn ich für irgend et-was nützlich sein könnte, müsste er mich retten.

Ich sagte: „Verflucht, wenn ich für irgend etwas nützlich sein kann, Gott, dann hol mich hier raus!“ Und meine Mutter sagte ganz erschrocken: „Du fluchst.“

Dona Chalia, Boscos Mutter, sagt gar nichts; sie wischt sich nur ein paar Tränen aus den Augen.

Bosco fährt fort: — Es war etwas ganz anderes, im Boot zu sitzen, als im Wasser zu liegen. Wenn du im Wasser liegst und den Glauben verlierst, bist du futsch.

Der junge Ivän: — Jesus wachte über uns, auch wenn wir ihn nicht sahen. Er flößte uns Mut ein. Und schließlich rettete er uns durch Euduviges. ...

Ivän: Aber in unserem Fall scheint er noch fester geschlafen zu haben als damals bei den Jüngern. ... (Wir alle lachen.)

Chepe, Iväns Schwager: — Ich glaube, Jesus schlief ein, um seinen Jüngern zu zeigen, wie sie handeln sollten, wenn er nicht mehr bei ihnen wäre.

Ein anderer fügt hinzu: — Wenn er später, nach seinem Tod, endgültig nicht mehr bei ihnen wäre.

Und Alejandro: — Ich bin mit Chepe einverstanden, und das kann man heute auf viele Fälle anwenden, die nichts mehr mit Booten oder Wellen zu tun haben, sondern mit anderen Stürmen, die wir erleben. Der Mangel an Liebe auf der Welt ist der stürmische See. Natürlich können wir Schiffbruch oder sonst ein Unglück erleiden; der Glaube besteht darin, daß wir Vertrauen zu Christus haben, der mit uns auf dem stürmischen See fährt. Genauso könnte man

auch sagen, der Glaube besteht darin, auf seine Kameraden zu vertrauen.

Felipe, der heute morgen das gestrandete Boot fand: -- Diesen Glauben hat heute fast die ganze Jugend. Es ist der Glaube an eine Veränderung, der Glaube an die Revolution. Es ist der Glaube daran, daß die Welt sich durch die Liebe ändern kann, daß das Schlechte gut werden kann, daß die stürmischen Wellen sich beruhigen können ...¹⁹

Das Besondere an diesen Gesprächen über biblische Texte ist, dass diese Menschen nicht *über* die Dinge reden, distanziert, verobjektivierend, sich selbst darstellend, sondern indem sie sich selbst einbringen, eröffnet der Text diesen einfachen Fischern und Bauern die Möglichkeit, ihren Alltag, ihre Erfahrungen, ihr Leben mit seinen Ängsten, Fragen und ungelösten Problemen miteinander zu besprechen. Gemeinsam versuchen sie, was dem einzelnen allein kaum möglich wäre, ihre Situation zu beschreiben, zu erfassen und in Auseinandersetzung mit dem religiösen Symbol zu deuten.

In den Versuchen, zu verstehen, was sie gelesen haben, verstehen sie ihre Situation, erkennen sie ihre Probleme und Schwierigkeiten, suchen und finden sie neue Wege, gewinnen sie neue Perspektiven, neues Selbstwertgefühl, eine neue Sicht des Lebens. Dies zeigt auch ein anderes Gespräch über den Text: Matthäus 10, 29 — 30:

„Kauft man nicht zwei Sperlinge für einen Pfennig? Und doch fällt keiner von ihnen zur Erde, wenn es euer Vater nicht will. So sind auch die Haare auf eurem Kopf alle gezählt.

Laureano: — Ich glaube, hiermit will uns Jesus gleichfalls sagen, daß wir keine Angst haben sollen. Wenn Gott sogar auf die Sperlinge aufpasst, damit sie nicht fallen, so paßt er erst recht auf uns auf. Wir fallen nur, wenn er es will, das heißt, wenn unser Fallen zu irgend etwas nütze ist — und das ist dann im Grunde gar kein Fallen.

Manuel: — Jesus will und klarmachen, was für eine große Bedeutung das Volk für Gott hat: Sogar die Haare auf unseren Köpfen wurden von ihm gezählt. Wir sollen uns also unseres Wertes vor Gott bewusst sein.

Ein anderer fügt hinzu: — Er will sagen, dass jeder einzelne von uns ungeheuer wichtig für Gott ist.

Und Olivia: — Ich glaube auch, dass das Evangelium uns hier klarmachen will, wie-viel wir wert sind, wie Manuelito sagt. Denn der Mensch ist für Gott die schönste und geliebteste Kreatur der ganzen Schöpfung. Gott liebt uns so sehr und sorgt so sehr für uns, dass wir nicht einmal tot sind, wenn wir sterben, sondern weiterleben. Darum sollen wir vor nichts Angst haben.

Ich sage, wir sollen nicht darum keine Angst haben, weil uns nichts geschehen könnte,

¹⁹ Cardenal, Das Evangelium der Bauern von Solentiname, Bd.3, S.17ff

sondern darum, weil uns nichts geschehen kann, was nicht der Wille Gottes wäre. Aber das ist im Grunde das gleiche: Uns kann nichts wirklich Böses geschehen, weil Gott die Kontrolle über das ganze Universum hat. Selbst mit dem Flug eines Vogels hat er etwas zu tun; seine Liebe lenkt das gesamte Universum.

Armando: — Auch wenn der Kaufwert für einen Vogel auf dem Markt sehr gering ist, so ist der Vogel doch sehr viel wert für Gott. Einen noch viel größeren Wert haben für ihn die Menschen, obwohl sie für einen Ausbeuter sehr wenig wert sind und er sie billig kaufen kann. — Dieser Vergleich mit den Vögeln ist sehr schön — sagt eins der Mädchen.¹²⁰

Beispiel 2: Der Turm von Babel — Unterrichtsversuche in der Sek. II

Angeregt durch die Berichte aus Solentiname überlegte eine Gruppe von Lehrstudenten der Gesamthochschule Kassel Anfang des WS 80/81, ob sich im Religionsunterricht für Schüler durch die Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen nicht ähnliche Möglichkeiten eröffnen ließen, wie sie sich in den Gesprächen der lateinamerikanischen Bauern und Fischer zeigten.

Bei diesen Überlegungen waren die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zur Überlieferung durchaus bewusst. Während die Gesprächsteilnehmer von Solentiname eine ungebrochene Beziehung zur religiösen Tradition erkennen lassen und durch vielfältige Erfahrungen motiviert, sich selbst zu diesen Symbolen in Beziehung setzen können, erwarteten die Studenten von ihren Schülern bei einer unmittelbaren Begegnung mit biblischen Texten zunächst nur gelangweilte Ablehnung oder höchstens distanziert sezierende, analytische Textarbeit.

Diesen Problemen hofften sie jedoch begegnen zu können, indem zunächst einmal ein biblisches Symbol ausgewählt werden sollte, dessen Erfahrungshintergrund gegenwärtige Fragen und Probleme thematisiert; weiterhin sollte versucht werden, den Erfahrungshintergrund des Textes in nichtsprachliche Symbole umzusetzen, um so für die Schüler Anknüpfungspunkte zu einer Auseinandersetzung mit dem überlieferten Symbol zu bieten; schließlich sollte versucht werden, das Unterrichtsklima so zu verändern, dass Gespräche möglich würden, in die sich die Schüler selbst mit ihren eigenen Fragen und Problemen einbringen könnten.

Die Jugendkrawalle von Zürich und eine in diesem Zusammenhang bekannt gewordene Kollage, die Breughels „Turm von Babel“ als Atommeiler zeigt, gab den Ausschlag für die Wahl des Textes, mit dem sich die Gruppe intensiv auseinandersetzte.

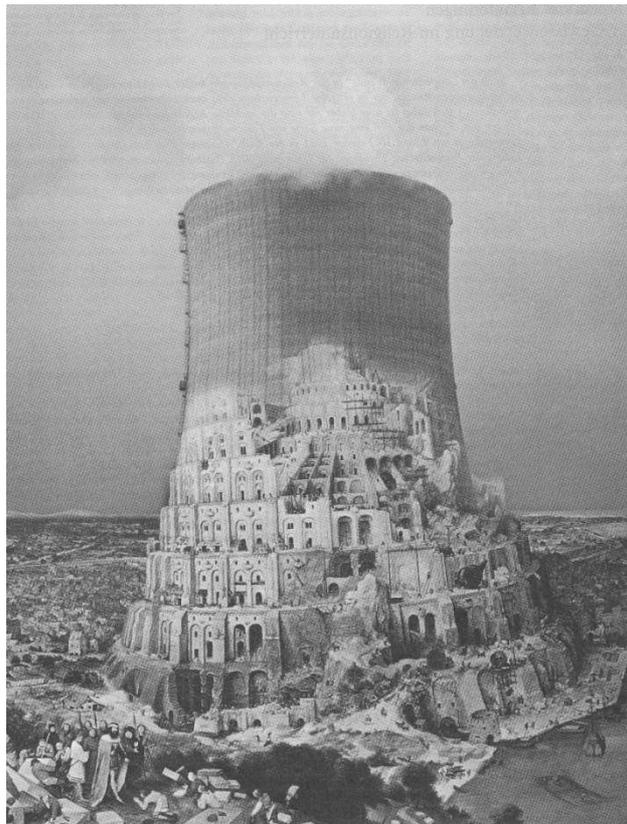
²⁰ Cardenal, Das Evangelium der Bauern von Solentiname, Bd. 1, S.156f

So fanden sich bald Thematisierungen des Babylonmotivs in der Rockmusik (z. B. Steel Pulse: Babylon makes the Rules), und aus Bildern, die zu den einzelnen Textausagen in Beziehung gesetzt wurden, entstand eine Diaserie.

In den Doppelstunden, in denen die Gespräche angeboten wurden, kochten die Studenten Tee und versuchten, die gewohnten Sitzordnungen zu möglichst lockeren und bequemen Gesprächsrunden zu öffnen.

Die Erfahrungen mit diesem Unterrichtsversuch waren sehr unterschiedlich:

Am herausragendsten war die Reaktion eines Religionskurses in der Klasse 12.



Diese Schüler wollten zunächst einmal geklärt haben, welchen Einfluss die ungewohnte Organisation und das offensichtliche Abweichen von der Kursthematik auf die Errechnung der Punktezahl haben würde. Als klargestellt war, dass die geplante Doppelstunde ein Angebot ohne Leistungsrelevanz sein sollte, begann eine längere Diskussion, da die Schüler befürchteten, im Kursablauf zurückzufallen

Die Diaserie, die den Bericht vom Turmbau zu Babel mit Bildern aus zeitgenössischen Stadtlandschaften, Szenen aus der Alternativbewegung und den Problemen einer mehr und mehr technisierten Welt zu verfremden und zugleich nahezubringen sucht, wurde von den Schülern zunehmend aggressiv kommentiert.

Besonders die Bilder vom Leben der „Alternativfis“, wie die Schüler das nannten, reizten die aufstiegsorientierten Popper des Nobelgymnasiums im Kasseler Westen. Als dann noch deutlich wurde, dass die Studenten den Wahn derer aus Babylon, einen Turm bis zum Himmel bauen zu wollen, mit der Wachstumsbesessenheit unserer Gesellschaft verglichen, entstand eine hitzige Diskussion um die Berechtigung des Vergleichs.

Die Schüler dieses Kurses erwarteten, wie sie es nannten, „objektive und neutrale“ Informationen vom Unterricht. Mit dem Engagement der Studenten konnten sie sich nicht identifizieren, vom Gesprächsangebot fühlten sie sich überfallen, die Diaserie war ihnen zu einseitig, eine Verbindung zum biblischen Text wollten und konnten sie nicht herstellen.

Ganz anders verliefen die Erfahrungen, mit diesem Versuch in einer 9. Klasse und einem Kurs der Klasse 11. Beide Gruppen nahmen die veränderte Kommunikationsstruktur und das Angebot, miteinander Tee zu trinken, als willkommene Unterbrechung des tristen Schulalltags freudig an, und schon vor Beginn der eigentlichen Gesprächsrunde ergaben sich Diskussionen um mögliche Veränderungen der Unterrichtsorganisation.

Musik, Dias, Bibeltext, gemeinsames Am-Boden-hocken und Teetrinken trafen hier viel eher die Stimmungslage der Jugendlichen, die anders als die Schüler der Klasse 12 ihren Unterricht noch kaum allein im Blick auf die Abiturnote beurteilen.

So ergaben sich zwei große Gesprächsrunden. Den einen ging es mehr um die Möglichkeiten, angesichts der Zertechnisierung unserer Welt und der damit verbundenen Entpersonalisierung alternative Lebensmöglichkeiten zu entwickeln, um den Wahn derer von Babylon zu entkommen. Die Studenten wurden nach ihren Lebensformen gefragt, die Schüler brachten eigene Wünsche, Vorstellungen und Hoffnungen in die Gesprächsrunde ein, nach Realisierungsmöglichkeiten wurde gesucht, Befürchtungen und Erfahrungen wurden ausgetauscht.

In der anderen Klasse entstand eine heftige und engagierte Diskussion um die Gefahren der Atomenergie und die Zukunftsängste, die mit den geplanten Atomanlagen im Raum Kassel entstanden sind. Möglichkeiten, sich zu engagieren, Ängste und Befürchtungen vor der anonymen Macht der Atomindustrie und ihrer Befürworter standen im Mittelpunkt des Gesprächs. Babylon wurde als Anti-Symbol aufgegriffen und kennzeichnete eine komplexe Situation der Bedrohung menschlichen Zusammenlebens, die bis dahin für die Schüler weit schwerer zu identifizieren war.

Am interessantesten war der Lernprozess der Studenten, die zu Beginn ihrer Arbeit mit dem religiösen Symbol Babylon so recht nichts anzufangen gewusst hatten. Im Laufe ihrer Vorbereitungen aber identifizierten sie sich mehr und mehr mit diesem Traditionsstück, das für sie so zum Symbol grenzenloser Technisierung, hemmungslosen Wachstums, gewalttätiger Sprachlosigkeit bis hin zur Lust am Untergang wurde.

Diese beiden Beispiele: der Bericht aus Solentiname und der Unterrichtsversuch mit dem biblischen Symbol des Turms z Babel können deutlich machen, in welche Richtung die Praxis eines Religionsunterrichts tendiert, der einen konkreten Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler leisten will. Er ermutigt die Schüler, ihr Alltagserlebnisse in den Lernprozess ein zubringen und sie in Auseinandersetzung mit eigenen und überlieferten Erfahrungen zu verarbeiten.

Prof. Dr. Horst Heinemann (geb. 1941) studierte Theologie in Göttingen und Marburg. 1969 in Kassel als Pfarrer ordiniert, promovierte er 1972 im Fachbereich Religionswissenschaften der Uni-Gießen mit der Dissertation „Programmiertes Lernen im Religionsunterricht?“ Von 1973- 1980 Leiter des Theologischen Zentrums an der Gesamthochschule Kassel habilitierte er sich 1981 an der Uni-Oldenburg. 1982 zum Professor für Ev. Theologie/Religionspädagogik berufen lehrte er dort als Privatdozent bis zu seiner Berufung 1991 als Professor an die Uni- Kassel.

Mit Prof. Dr. Siegfried Vierzig begründete er 1969 das Pädagogisch-Theologische-Institut in Kassel. Beide wurden durch die gemeinsam herausgegebene Zeitschrift „informationen zum religionsunterricht“ weit über Kassel und Oldenburg hinaus bekannt. Im Mittelpunkt seiner Arbeit stehen gegenwärtig Veröffentlichungen zum Projekt „HOSENTASCHENBIBEL“