

ANNA-KATHARINA SZAGUN

In Nischen Archen bauen?

Was es zu verlernen und zu lernen gilt,
wenn Schule und Religionsunterricht der Erhaltung und Erneuerung
des Lebens dienen und Lehrkräfte Lebensbegleiter werden sollen*

Es ist Tradition, bei Antrittsvorlesungen einen exemplarischen, eingrenzbaren Teilbereich der eigenen Fachdisziplin vorzustellen. Wenn ich dieser Tradition heute nicht folge, so deshalb, weil Religionspädagogik und das ihr zugeordnete Handlungsfeld, welches meist auf schulischen Religionsunterricht beschränkt gesehen wird, sich in einer radikalen Aufbruchssituation befinden. Auf allen Ebenen müssen Entscheidungen getroffen werden, obwohl es eine konsensfähige pädagogische Gesamtkonzeption für Schule und Hochschule noch nicht gibt: Ob es nun um Studien- und Prüfungsordnungen, Rahmenbedingungen für Praktika oder Lehrpläne für den Religionsunterricht geht, überall bilden letztlich konzeptionelle Überlegungen den Hintergrund der Entscheidungen. Die Positionen sind vielfältig und zum Teil strittig, innerkirchlich wie gesellschaftlich, Ansätze aus den alten Bundesländern nur bedingt übertragbar, die Erfahrungen mit Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern noch vergleichsweise schmal. Auf den Tag genau ist es heute ein Jahr, daß ich in diese Aufbauphase mit all den anstehenden Problemen aktiv miteingebunden bin. In der Hetze des Alltags kommt der Austausch zu Konzeptionen meist zu kurz. Ich möchte deshalb die Chance dieser Stunde nutzen, konzeptionelle Überlegungen zum Religionsunterricht vorzutragen, in der Hoffnung, daß sich daraus weiterführende Gespräche entwickeln.

I. Ausgangsposition

Der Aufbau von Religionsunterricht an den Schulen Mecklenburg-Vorpommerns geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern a) im Kontext des hier vorfindlichen pädagogischen Feldes und b) auf der Grundlage dessen, was andere, in diesem Fall Verantwortliche aus beiden Landeskirchen, bereits vorgedacht haben in Form der Grundsatzpapiere.

Zu a) Eine neue Schulkultur ist im Gespräch, aber die Wirklichkeit ist – verständlicherweise – weithin vom Gestern geprägt. Alltagstheorien von Erziehung und Unterricht und quasi automatisierte Verhaltensmuster im alltäglichen Entscheidungsdruck sind zählebig und nicht ohne Begleitung aufzuarbeiten. Sie alle wissen besser als ich, was Schule unter dem obersten Leitziel der Erziehung zur so-

* Antrittsvorlesung vom 11. Oktober 1993 an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.

zialistischen Persönlichkeit bei dominierender Rolle der Lehrkraft in einem strikt am Lehrplan ausgerichteten Frontalunterricht für Heranwachsende bedeutet hat: Objektbezogene Vermittlungspädagogik. „Wir haben viel von einer Pädagogik gehalten, die aktiv eingreift“, meint Lothar Klingberg rückblickend¹. Spontanes, Kreatives, Kindliches sei geringschätzig behandelt worden, überbewertet das „erzieherische Einwirken zu normgemäßem Handeln“². Ist das genuin sozialistisch? Tillmann³ verneint dies in seinen schulpädagogischen Reflexionen des deutsch-deutschen Einigungsprozesses: Der sozialistische Staat habe die tradierten Formen und Verfahren der kognitiven Lernschule übernommen und als sozialistische Pädagogik ausgegeben, weil die hier antrainierten Sekundärtugenden Pünktlichkeit, Sorgfalt, Fleiß, abstrakte Leistungsbereitschaft und Konkurrenzorientierung auch für den Sozialismus systemstabilisierend wirkten. Eigentlich komme aber die übermäßige Stofffülle, kognitiv verengte Leistungsorientierung und die überragende Rolle der Disziplin von der Schule des 19. Jahrhunderts her, sei also kein Kind des Sozialismus. Dies erkläre mindestens zum Teil, warum der Wegfall der sozialistischen Ideologie per se wenig reale Veränderungen in die Schulen bringe und die Funktionsleistung der Schule relativ nahtlos vom einen zum anderen politischen System übergehe: Der heimliche Lehrplan von Ost- und Westschulen zeigt zwar Modifizierungen, die auch zu greifen sind, in der Schule wie in den Verhaltensweisen von Studierenden. Aber es sind weithin eher *graduelle* als *prinzipielle* Unterschiede zwischen West- und Ostschulen. Und insofern sind *beide* gemeint, wenn über die Veränderung von Schule zu sprechen ist.

Zu b) Grundsatzpapiere der Landeskirchen: „Rahmenkonzept für das Fach Ev. Religion“ und „Zum Verständnis, zur Einrichtung und zur Begleitung des ‚ordentlichen Lehrfaches‘ Ev. Religion“.

Vorweg: Insgesamt begrüße ich diese Verlautbarungen. Ich denke, daß diese Papiere in Kirche und Öffentlichkeit – auch zum Beispiel in der Diskussion mit der Elternschaft wie mit Lehrkräften anderer Fächer – in der Offenheit der Konzeption wie in den überwiegend sehr vorsichtigen Formulierungen hilfreich sind zur Anbahnung von Gesprächen. Ich glaube auch, daß insbesondere das Rahmenkonzept zu diesem Zeitpunkt und in Hinblick auf seine disparate Adressatenschaft gar nicht anders formuliert sein durfte. Trotzdem seien einige Anfragen an das Konzept gestattet, um möglichen Engführungen, die aus den gegebenen Formulierungen erwachsen könnten, vorzubeugen. Statt einer ausführlichen Würdigung sind hier nur kurze Anmerkungen möglich.

Das Fach Religion wird als Teil des Bildungsauftrags von Schule verstanden mit der „Aufgabe, Grundfragen des Lebens zu erörtern und zum Verstehen von Glaube und Kirche zu helfen. Es soll Orientierungen anbieten und Entscheidungsräume er-

¹ Vgl. J. ROITSCH, Wir haben viel von Pädagogik gehalten, die aktiv eingreift, in: FR v. 17.6.93.

² A. KOSSAKOWSKI, ebd.

³ K.-J. TILLMANN, Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel, in: ZfPäd, 30. Beih. 1993, 29–36.

öffnen, die eigene, freie Entscheidungen ermöglichen“. Der hohe Säkularisierungsgrad mache es notwendig, die religiöse Dimension in den schulischen Lernprozeß zu integrieren. Innerhalb des Fächerkanons hat Religionsunterricht die Aufgabe, die religiöse Dimension zu thematisieren und zu gestalten. Inhaltlich geht es auf dem Hintergrund des säkularisierten Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Heranwachsenden und im Dialog mit Antwortangeboten der Tradition um die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, Gerechtigkeit, nach Werten und Normen für verantwortliches Handeln, das heißt um Selbst- und Weltdeutung im Sinne einer situativ ansetzenden korrelativen Didaktik, primär problemorientiert, unter Umständen auch projektorientiert. Geschehen soll dies – offenbar bewußt als Kontrastprogramm zur ganzheitlich konzipierten Religionspädagogik der Christenlehre – vornehmlich im Diskurs und wissenschaftlichem Lehren und Lernen verpflichtet: konkrete Information und komplexe Wissensvermittlung, Erörterung und Reflexion werden betont, symptomatisch der letzte Spiegelstrich der Allgemeinen Lernziele, nach dem Heranwachsende „sich den Anforderungen rationaler Begründung, begrifflicher Genauigkeit und methodisch bewußten Arbeitens stellen“ sollen.

Wenn ich recht sehe, scheint dies Konzept bis hin zur Methodik nahtlos in die herkömmliche Schulkultur (von Osten wie Westen) zu passen, und genau hier entsteht mein Unbehagen, das kritische Anfragen auslöst.

II. Unbehagen und kritische Anfragen

Punkt 1: Die Gefahr einer Engführung von Religionspädagogik auf Diskurs bei Vernachlässigung der Handlungsdimension und Ausblendung des ganzheitlich-kreativen und spirituellen Bereiches. Meine Erfahrungen mit Jugendlichen, auch hier in Rostock, lassen mich fragen, ob wir uns einen solchen Ansatz leisten dürfen?

Wie will ich eigentlich „grundlegende Symbole christlicher wie nichtchristlicher Weltdeutung“ mit den symbolischen Alphabeten erörtern und reflektieren, die ich mehrheitlich hüben wie drüben vor mir sitzen haben? Ist es denn möglich, den Bildungsaspekt isoliert vom Phänomen selbst zu transportieren? Was kann ich denn von dem – ist mit Sölle zu fragen –, was Religion, was Glaube eigentlich meint, noch ausdrücken und verstehbar machen, wenn ich mich nur auf der argumentativ-reflektierenden Sprachebene bewege, die mythisch-narrative und religiös-konfessorische aber ausblende⁴? Gewiß handelt es sich – aus der Sicht eines säkularen Bewußtseins – nur um verschiedene Sprachspiele derselben Sache. Aber ist es im Vollzug wie im Erleben wirklich dasselbe, ob ich eine Geschichte erzähle, ein Bekenntnis ablege oder einen Begriff aufbaue? Kann ich überhaupt begrifflich-argumentativ ein Phänomen erfassen und behandeln, das mir in meinem Erleben nicht präsent wurde, für das ich nicht sensibilisiert bin, also auch keine Erlebnis- und

⁴ Vgl. zum folgenden D. SÖLLE, „Das Eis der Seele zu spalten“. Theologie und Literatur auf der Suche nach einer neuen Sprache, in: JRP 4, Neukirchen 1988, 3–19.

Ausdrucksmöglichkeiten entwickelt habe⁵? Müßte Theologie nicht religiöser Erfahrung die Schleppe tragen, statt ihr vorangehen zu wollen? Noch grundsätzlicher gefragt: Ist der Diskurs nicht von seiner Logik her prinzipiell ungeeignet, religiöse Phänomene zu erfassen? In ihrer Auseinandersetzung mit neuzeitlicher Sprachphilosophie und Erkenntnistheorie, die auch unsere Vorstellungen von Rationalität (und mithin den Wissenschafts- und Lehrbetrieb) prägen, hat Susanne Langer⁶ bereits 1942 mit ihrer Unterscheidung von diskursiven⁷ und präsentativen Symbolen auf die Grenzen des Diskurses aufmerksam gemacht.

Für die Logiker des verbalen Symbolismus mit ihrer technischen Definition von Sprache gilt: „Was nicht in diskursiver Form ‚projiziert‘ werden kann, ist für den menschlichen Geist überhaupt unerreichbar, und jeder Versuch, irgend etwas außer beweisbaren Tatsachen zu verstehen, ist vergeblicher Ehrgeiz.“⁸ Außerhalb des Wißbaren liegen damit Metaphysik, Religion, Gefühle, Wünsche und Hoffnungen, aber auch Dichtung als etwas Unsagbares, „auf ewig incognito und incommunicando“⁹. – Eine solche Logik begegnet mir heute in jedem Klassenzimmer. – Die grundlegenden Thesen hinter dieser Absicht: „1. Daß die Sprache das einzige Mittel sei, um artikuliert zu denken, und 2. daß alles, was nicht aussprechbarer Gedanke ist, Gefühl sei“¹⁰. Langer entlarvt die zugrundeliegende Voraussetzung dieser Theorie, „daß nämlich jeder artikulierter Symbolismus diskursiv sei“, als zentralen Irrtum. Sie zeigt auf, daß bereits in allen Sinneserfahrungen Prozesse der Formulierung, also der Symbolisierung liegen, daß alle Sensitivität mithin schon den Stempel des Geistigen trägt. Phänomene aus dem Bereich von Kunst, Religion und Gefühl sind über diskursive Symbole nur unzureichend zu erschließen, denn:

⁵ P. BIEHL: Die psychoanalytischen und kognitiven Ansätze stimmen darin überein, daß die Symbolbildung der Sprachentwicklung vorausliegt. Sowohl beim Übergangsobjekt als auch beim Symbolspiel wird einem an sich bedeutungslosen Objekt allein durch die innere Aktivität des Kindes eine symbolische Bedeutung zugemessen [...] Ist die religiöse Erfahrung in der Kindheit weitgehend ausgefallen, läßt sie sich nicht allein durch kognitive Vermittlung von Sprachsymbolen stiften. Diese müssen vielmehr mit der Sprache der Gesten, des Tanzes, des Spiels und der Bilder in Verbindung gebracht werden. „In: Symbole geben zu lernen, Neukirchen 1989, 159; „Der pädagogische Umgang mit Symbolen erfordert, daß Formen einer ganzheitlichen Erschließung des Symbolsinns der kritischen Interpretation vorausgehen“. In: Symbole geben zu lernen, Bd. II, Neukirchen 1993, 13.

⁶ S. K. LANGER, Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt a.M. 1965.

⁷ „Nun ist aber die Form aller Sprache so, daß wir unsere Ideen nacheinander aufreihen müssen, obgleich Gegenstände ineinanderliegen; so wie Kleidungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen. Diese Eigenschaft des verbalen Symbolismus heißt Diskursivität; ihretwegen können überhaupt nur solche Gedanken zur Sprache gebracht werden, die sich dieser besonderen Ordnung fügen; jede Idee, die sich zu dieser ‚Projektion‘ nicht eignet, ist unaussprechbar, mit Hilfe von Worten nicht mitteilbar. Dies ist der Grund, warum die Gesetze des logischen Folgerns [...] auch als ‚Gesetze des diskursiven Denkens‘ bekannt sind“ (a. a. O., 88).

⁸ A. a. O., 95.

⁹ Ebd.

¹⁰ A. a. O., 93.

„Die durch die Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefaßt; die Bedeutungen aller anderen symbolischen Elemente, die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, werden (aber) nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur. Daß sie überhaupt als Symbole fungieren, liegt daran, daß sie alle zu einer simultanen, integralen Präsentation gehören.“¹¹

Langer nennt diese Symbole präsentativ. Zu den präsentativen Symbolen gehören auch alle religiösen Symbole: Sie lassen sich nur als Ganzes und ganzheitlich erfassen, das heißt unter Einbezug der vielfältigen biographischen und situativen Erfahrungen des Aufnehmenden. Der Diskurs entfremdet sie, vermittelt bestenfalls skelettierte Teilaspekte und bekräftigt durch seinen Zugang erneut die Eindimensionalität des herrschenden Denkens, das so viele Zeitgenossen verhärtet und blockiert.

Was Langer philosophisch beleuchtet, für die Religionspädagogik rezipiert in der Symboldidaktik von Halbfas und Biehl, thematisiert Dorothee Sölle vom gemeinsamen Anliegen von Theologie und Poesie her. Wahre Literatur – vgl. ποιῆν – schaffen, herstellen, neu machen – und wahre Theologie müßten wie eine Axt sein, um das Eis der Seele zu spalten. Die Reduktion von Theologie auf's Begrifflich-Wissenschaftliche unterwerfe aber alle Versuche, das Eis der Seele zu spalten, selbst einem Vereisungsprozeß.

„Heute genügt die aufgeklärte Sprache dem aufgeklärten Bewußtsein nicht mehr, weil sie bestimmte Erfahrungen, zum Beispiel die der Sinnlosigkeit oder der Sinnerfahrung, der Beziehungslosigkeit oder der Verbundenheit mit allem, was lebt, nicht artikulieren kann. Ihre größte Schwäche ist, daß sie uns vom Mythos, der Religion und der Poesie isoliert und das mythisch-religiös-poetische Wesen, das wir auch sind, erstickt. Als sei es überflüssig, das Eis der Seele zu spalten! Die nur rationale Sprache genügt nicht. Sie ist zu klein für unsere Bedürfnisse. Sie erklärt, aber sie sättigt nicht. Sie ‚leuchtet‘ – wenn auch selten – ‚ein‘, aber sie wärmt nicht.“¹²

Die Heiligkeit des Lebens zu berühren und miteinander zu teilen sei im Medium solcher Sprache nicht möglich.

Aber wäre nicht genau das nötig, die weithin verschütteten Möglichkeiten einer mythisch religiös-poetischen Sprache und ritueller Handlungsformen wiederzugewinnen, weil nur so die existentiellen Dimensionen unseres Lebens erschließbar sind? Und braucht es nicht die Erfahrung der Heiligkeit des Lebens, um die Vision wie die Kraft zu gewinnen für einen liebenden und achtsam handelnden Umgang miteinander wie mit dieser uns anvertrauten Welt?

Punkt 2 meines Unbehagens: die scheinbar nahtlose Einpassung des neuen Fachs Religion ins vorgegebene Bildungssystem.

Möchte ich Religionsunterricht als integrativen Bestandteil eines Bildungskonzeptes sehen, das Heranwachsenden all die Denk- und Verhaltensweisen antrainiert, mittels derer unsere Zivilisation den Planeten zerstört: Subjekt-Objekt-Spal-

¹¹ A. a. O., 103.

¹² D. SÖLLE, a. a. O. (Anm. 6).

tung, Machbarkeitswahn, Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit, isolierte Individualität und Konkurrenz, Kosten-Nutzen-Kalkül und Zeitökonomie, zerstückelte, entfremdete Arbeit gegen Gratifikationen, insgesamt den Aufbau von menschlichen Pappkameraden von möglichst hohem Marktwert? Religionsunterricht als Rädchen einer gesellschaftlichen Rangsortiermaschine, die – unter dem Etikettenschwindel Chancengleichheit – systematisch die Zurichtung für die gnadenlose Leistungs-Konkurrenz-Gesellschaft betreibt und Bildungszertifikate benutzt, um dem einzelnen den schwarzen Peter für seine schlechte Position im Ungleichheitssystem selbst zuzuschieben? Religion als integrativer Bestandteil einer Bildung, die durch ihre Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem – auch wenn das de facto nicht klappt – vielfach zum reinen Mittel wurde? Es gibt zum Glück auch noch anderes: Jugendliche, die von Themenstellungen fasziniert sind. Aber das Gros: Heißt es da nicht ‚Reinziehen, Abpunkten, Vergessen, ex und hopp‘? Ein Mittel hat keinen Sinn in sich, es sei denn als Mittel. Günther Anders behauptet, wir befänden uns mittlerweile in einem Mittel-Universum,

„in der es keine Akte oder Gegenstände mehr gibt, die nicht Mittel wären, die nicht Mittel sein sollen, deren Zweck nicht darin bestünde, die Produktion oder Wartung weiterer Mittel zu gewährleisten, [...] deren Zweck wiederum darin besteht, weitere Mittel zu erzeugen oder erforderlich zu machen.“¹³

Bruttosozialproduktfördernd, nicht wahr? In einem Mittel-Universum sind natürlich auch Lehrende und Lernende instrumentalisiert, Mittel zur Produktion von Mitteln. Die grauen Herren Momos haben uns längst im Griff bis hin zum Urlaub, in dem wir uns möglichst effizient zu erholen trachten. Und der Sinn – auch vorher nach Habermas schon knappe Ressource – ist endgültig aufgezehrt. Gronemeyer: „Wenn nichts mehr um seiner selbst willen bedeutsam, respektabel, schätzenswert oder sinnstiftend ist, findet sich der moderne Mensch endgültig in ‚sinnentleerter Obdachlosigkeit‘ (Rüdiger Safranski) vor.“¹⁴

Wollen wir wirklich einen Religionsunterricht, der dieses Bildungssystem stützt und mitverantwortet?

Jeder Blick auf den Zustand dieser Welt wie dessen Spiegelung in den Medien offenbart die Gefährdungen wie die Gewaltpotentiale der herrschenden Kultur. Der zweckrationale Zugriff auf alle Lebensbereiche und –räume, ihre rücksichtslose Instrumentalisierung und Vernetzung im Interesse einer ständig wachsenden Güterproduktion gefährdet global die Zukunft geschöpflichen Lebens in einem geschichtlich nie vorher gekannten Ausmaß. Eine neue Sintflut scheint nicht nur machbar, sie scheint fast schon unabwendbar, verfolgt man zum Beispiel die Ozon- bzw. Treibhaus-Debatte. Wir, die zu den 20 Prozent der Weltbevölkerung zählen, die 80 Prozent und mehr der Ressourcen und 75 Prozent der Energie verbrauchen¹⁵,

¹³ Zit. nach M. GRONEMEYER, Braucht eine neue Generation eine neue Pädagogik?, in: EvErz 6(1992), 524–528, hier: 526.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. epd-Meldung vom 26.7.92 zu Untersuchungen des Worldwatch-Institutes: „Das reiche Fünftel der Menschheit zerstört den Planeten“, FR v. 27.7.92.

beteiligen uns alltäglich an diesen zerstörerischen Prozessen, sind mit unserem Denken wie Verhalten in die Unrechtsstrukturen eingebunden. Welches Ausmaß an Hilflosigkeit, Doppelbödigkeit und Verlogenheit uns beherrscht, ist individuell wie gesamtgesellschaftlich exemplarisch am absurden Müll-Theater oder dem Umgang mit Verkehrsmitteln abzulesen. Und welche gewaltigen Verdrängungsleistungen erzeugt dies alles, auch und besonders im pädagogischen Handlungsfeld:

„Wir vergessen Harrisburg und Tschernobyl, und [...] wir vergessen Seveso und Basel. Wir vergessen und gewöhnen uns an die Ereignisse und daran, daß wir sie vergessen. Wir vertuschen unsere Mitwirkung an Lebensumständen, die Kinder anderswo verhungern lassen. Wir leugnen unsere Mitverantwortlichkeit für die wachsenden Lebensrisiken und, wenn nichts anderes hilft, bagatellisieren wir sie.“¹⁶ „Wenn es zutrifft“, so Noormann¹⁷, „daß unser Umgang mit Kindern um so unbeschwerter sich gestaltet, desto perfekter es gelingt, diese Gefährdungen aus dem Bewußtsein zu verbannen, dann haben wir hinterrücks schon ein neues Prinzip zur Devise unserer Erziehung erhoben: die Abschirmung der Kinder *von* der Wirklichkeit. Dann gilt nicht mehr, daß Kinder durch Erfahrung der Wirklichkeit und die Gegenerfahrung ihrer Veränderbarkeit zu lebensstüchtigen Erwachsenen sich entwickeln, sondern daß Erwachsene ihre Kontingenzerfahrung und vermeintliche Ohnmacht auf die Kinder übertragen und nach der uneingestanden resignativen oder sozialdarwinistischen Maxime handeln: Nimm dir das Leben, so oder so, solange seine Frist währt.“

„Sehr wahrscheinlich wird das sogar der witzlose Witz sein von einigen Jahrtausenden menschlicher Geschichte und Kultur [...], daß zuletzt alles versandet, die Welt, das Leben, tutti quanti [...] Hast Du in letzter Zeit Biologen, Ökologen reden hören oder gelesen, was sie so schreiben? [...] Der ‚point of no return‘ [...] sei überschritten, wir gingen mit raschen Schritten dem totalen Erlöschen entgegen, dem Ende, der Selbstzerstörung des Lebens [...] Danach nur noch Sand, keine Spuren lebendiger Wesen mehr. Aus für immer – kannst Du Dir das vorstellen? Ich kann es nicht, niemand kann’s, darum glauben wir nicht daran [...] Sand, mein Lieber, Sand, so weit das Auge reicht [...] Sand und dionysischer Wind (sozusagen), der über die Sandflächen streicht, sie bewegt, liebkost, modelliert. Übermeßliche Schönheit, nur schade, daß sie niemanden mehr erfreuen kann, *l’art pour l’art*. Zu spät stellen wir heute fest, daß wir gelebt, gehandelt haben, als wäre unsere Devise ein ‚cetero censeo vitam esse delendam‘. Irgendwann ist die Entscheidung für den Sand gefallen, und niemand hat es bemerkt. Denk daran und treib inzwischen, woran Du am meisten Spaß hast [...] Wenn sowieso alles hops geht, soll, was wir jetzt noch tun, uns wenigstens Spaß gemacht haben.“¹⁸

Spüren wir jenseits des verbissenen Weitermachens, als ob nichts wäre, nicht alle dies von Marti gespiegelte Lebensgefühl? Kinder und Jugendliche – weniger anfällig für Verdrängungen – reagieren seismographisch empfindlicher, signalisieren – zum Beispiel in der Graffiti-Kultur – ihre Ängste direkter, decken oft genug unverblümt den Zynismus unserer Strukturen ebenso auf wie die Absurdität von Bildungsanstrengungen, die Jugendliche auf eine Zukunft hin sozialisiert, an die kaum noch jemand zu glauben scheint.

¹⁶ CHR. SCHELKE, Ein Mensch wird nicht erst Mensch – er ist schon einer. Alltägliche Verletzungen von Kindern, in: Ev. Akademie Bad Boll, 1989, 6.

¹⁷ H. NOORMANN, „Nicht Kinder über eine bessere Zukunft belehren, sondern selbst mit einer besseren Zukunft beginnen“. Selbstkritische Anmerkungen zur Lernfähigkeit Erwachsener für die Rechte von Kindern, in: F. JOHANNSEN, /H. NOORMANN, Lernen für eine bewohnbare Erde, Gütersloh 1990, 67.

¹⁸ K. MARTI, Die Riesin, Stuttgart 1990, 128f.

Ist der „selbstreferentielle Eudämonismus“, den die Studie von Heiner Barz¹⁹ als vorherrschendes Merkmal der Jugend herausgearbeitet hat, nicht weithin alltägliche gesamtgesellschaftliche Praxis? Aufgeschreckt durch die Folgen solcher Praxis, insbesondere die gegenwärtige Welle von Gewalt, die das Image einer Exportnation *schädigt*, *hört man aus manchen Kreisen den Ruf nach neuen Werten, neuer Pädagogik*: Und nicht wenige wären interessiert an einem Religionsunterricht als Ort des Einschleifens von Moral.

Geht es wirklich darum, der heranwachsenden Generation eine neue Pädagogik zu verpassen²⁰? Wissen wir nicht alle längst, daß zunächst einmal unsere Lernfähigkeit und Glaubwürdigkeit angefragt ist? Die Kündigung unserer pädagogischen Praxis vorbei an den Lebensrechten unserer Kinder – so das Frankfurter Kindermanifest von 1987 –

„müßte damit beginnen, daß wir unser Leben ändern [...] Wir werden Kinder nicht (länger) über Zukunft belehren, sondern selbst mit einer besseren Zukunft beginnen – und unsere Kinder an unseren Versuchen, Kämpfen, Hoffnungen und Niederlagen teilhaben lassen [...] Dann beklagen wir die Ellenbogengesellschaft nicht länger, sondern heben sie in der Schule auf. Wir lassen unsere Schüler abschreiben [...] Wir verzichten auf Prüfungen, die ihnen Angst machen [...] wir sortieren, verschieben, taylorisieren sie nicht, behandeln sie nie als Mittel, geben ihnen Zeit, erkennen ihre Besonderheiten an, sehen ehrlich hin und lügen unsere Fehler nicht weg [...] Wir verschaffen uns und unseren Kindern Zugang zur Wirklichkeit. Wir schieben nicht den Bildschirm und den didaktischen Filter dazwischen. Wir machen mit ihnen zusammen die Erfahrung von der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Menschen, von der Anstrengung und Würde ihrer Arbeit, von Alter, Krankheit und Tod [...] Wir fangen – wieder bei uns selber an, [...] beenden die unbedachte [...] Verschwendung von Gütern, Rohstoffen und Energie. Wenn wir so zu leben beginnen, werden wir sehen, daß Kinder dabei unsere eifrigsten Bundesgenossen sind [...] Unser Lernen wird den Kindern zu einer lebenswichtigen Belehrung“.

Pädagogen wie v. Hentig, Gerold Becker oder Ernst Begemann stoßen mit solchen Bildern, aber auch mit konkreten Schulversuchen, ein grundsätzliches Neu-denken von Schule²¹ an, welches die bisherige, auf systemimmanente Anpassung

¹⁹ H. BARZ, *Religion ohne Institution? Postmoderne Religion*, Opladen 1992.

²⁰ „Braucht eine neue Generation eine neue Pädagogik“? Kritisch kommentiert M. GRONEMEYER im EvErz 6 (1992) eine internationale Tagung zu dieser Frage. „Erstaunlich, daß sich eine Generation von der Frage umtreiben läßt, ob sie der kommenden Generation eine neue *Pädagogik* verpassen soll, während sie sich durch die Frage, was sie den Nachkommen sonst noch alles als Beiprodukt ihres Lebensstils verpaßt an Vermüllung, Vergiftung, Entwicklung und Ausverkauf ihrer Lebenswelt nicht den Schlaf rauben läßt [...] Das letzte, was die kommende Generation von uns braucht, ist eine neue Pädagogik. Wohlfleiler könnten wir Heutigen uns kaum aus der Affäre ziehen, und zu nichts sind wir dürftiger legitimiert als zur Verordnung neuer Pädagogiken [...] Wir hinterlassen den nächsten Generationen ein verwüstetes Erbe. Will Pädagogik sich darauf spezialisieren, Gebrauchsanweisungen für den Umgang mit der Wüstenei darzubieten?“

²¹ H. v. HENTIG, *Die Schule neu denken*, München 1993; G. BECKER, *Religionsunterricht in der allgemeinbildenden Schule*, in: EvErz 2/93, 154–159; E. BEGEMANN U. A., in: *Ziele und Aufgaben einer integrierenden Schule*, in: SANDER/RAIDT (Hgg.), *Integration und Sonderpädagogik*, St. Ingbert 1991, 57–66.

setzende Bestimmung von Schule, daß Kinder dort auf die Erwartungen ihrer Kultur hin auszustatten seien, hinter sich läßt. Nicht verdoppelnde Vermittlung der herrschenden Kultur ist Aufgabe von Schule; sie muß vielmehr ein Ort kompensatorischen Lernens sein, ein Stück Gegenkultur, wo das zu lernen ist, was die meisten eben nicht von selbst lernen, was aber unbedingt gebraucht wird, um ein selbstverantwortetes und erfülltes Leben zu führen, das zugleich zukunftsfähig ist durch Orientierung an Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Nicht Bildungsgüter in Form von sicheren Kenntnissen, die Schule vielleicht im 19. Jahrhundert kompensatorisch anzubieten hatte, brauchen Heranwachsende heute, sondern eine im Sinne des Frankfurter Kindermanifestes konkret gelebte Gegenkultur²² als „Lebens- und Arbeitsgemeinschaft“²³, in der man sich erproben und üben kann, – ist spätere Lebensbewältigung doch um so wahrscheinlicher, je mehr das Leben jetzt schon gelingt.

Gewiß ist es Aufgabe von Schulkultur als ganzer, sich zu einem Ort kompensatorischen Lernens zu entwickeln. Aber solche lebensdienliche Schulkultur ist nicht von oben zu verordnen. Von oben kann man günstige Rahmenbedingungen dafür schaffen, zum Beispiel durch Gewährung von Autonomie hinsichtlich Stundentafeln und Lehrplänen. Aber wachsen muß die neue Schulkultur von unten, und sie braucht Vorwegrealisationen als Anschauungs- und Ermutigungsmodelle für Kollegien und Elternschaft: Auch wenn grundsätzlich in jedem Fach mit der Realisation einer Gegenkultur ernstgemacht werden kann und soll, plädiere ich für einen Religionsunterricht, der zum Sauerteig für eine lebensdienliche Schulkultur wird, indem er Archen baut.

III. Archen bauen – Religionsunterricht als Vorwegrealisation einer Gegenkultur

Ein Religionsunterricht, in dem Archen gebaut werden zur Erhaltung und Erneuerung des Lebens, das wäre für mich ein Ort,

- wo jeder ernstgenommen wird mit seinen individuellspezifischen Besonderheiten und seinen aktuellen Fragen und Problemen,

- wo Beziehung gelebt wird statt Erziehung, in Offenheit und Verlässlichkeit, Ich-Du-Begegnungen,

- wo man Erfahrungen etwas zutraut und sich darauf einläßt, im Erleben und (manuellen/geistig/musisch-kreativem) Gestalten, ohne ständigen Zeit- und Leistungsdruck,

²² J. COLEMAN, Bildungssoziologe: Im Zeitalter der Medien seien es nicht Information und Wissen, was Schule kompensatorisch zu vermitteln habe, sondern „vor allem praktisch-sinnliche oder soziale Erfahrungen, die außerhalb der Schule knapp werden. Die Schule müsse daher zu einer Jugendschule und zu einem Ort gemeinsamer Erfahrung werden, wenn sie ihrer Aufgabe, Neues zu eröffnen, noch gerecht werden soll“. Zit. nach F. S. SCHWEITZER, Praktisches Lernen, in: entwurf, 92.

²³ Vgl. E. BEGEMANN, (Sonder-) Pädagogen als Lern- und Lebensbegleiter in einer wohnortintegrierten (Sonder-) Schule, in: U. HAUPT U. A. (Hgg), Sonderpädagogen helfen lernen, Paffensweiler 1993.

- wo Raum ist für Stille und Besinnung wie für den Ausdruck von Gefühlen,
- wo man nicht allezeit alles im Griff haben muß,
- wo echte Fragen aufkommen und man sich konkreten Herausforderungen stellt,
- wo Heranwachsende als gleichwertige Partner mit dem, was sie zu geben haben, ernstgenommen werden und Verantwortung übernehmen,
- wo Raum ist für Analyse und offenen Diskurs, wo aber auch Dinge stehen gelassen werden können und Fragen offen bleiben,
- wo man sich Schwächen und Ängsten, dem eigenen Schatten stellt,
- wo Gemeinschaft erfahren und Evangelium gelebt wird in Arbeit, Reflexion, kreativem Gestalten, Feier und Spiel.

Religionsunterricht als Lebensbegleitung und Erneuerung im Sinne einer solchen Arche basiert auf pädagogischen Grundgedanken, die sich schon bei Reformpädagogen, bei Korczak, Buber u. a. finden lassen, als religionspädagogische Entfaltung zum Beispiel im Therapeutischen Religionsunterricht Stoodts oder dem Praktischen Lernen Friedrich Schweitzers. Realisationen eines solchen Ansatzes gibt es, wenn auch vergleichsweise selten. Was macht es eigentlich so schwer, solche Konzepte umzusetzen? Was wäre, falls wir denn BegleiterInnen werden wollen, dafür zu lernen und zu verlernen?

Lebensbegleitung zu leisten statt belehrender Stoffvermittlung bedeutet, sich auf einen gemeinsamen Lebens- und Lernweg zu begeben, der für mich ebenso neu ist wie für die Heranwachsenden, wo ich nur in Ausnahmefällen einen Kompetenzvorsprung habe, wo wechselseitig gelernt wird, wo durch den Erfahrungsbezug alles offen ist nach vorn, weil ja niemand weiß, was an Problemen hinter der nächsten Wegbiegung lauert, wo auch unstrukturierte Zeit, Spiel und Feier, Schwäche und Ängste zugelassen sind, wo ich mich dialogisch auf mein Gegenüber als Person einlassen soll, eine Person, die ebenso wie ich ihre Lebensprobleme implizit oder explizit in die Schule hineinträgt, das alles stößt sich massiv mit meinem Selbstverständnis als Erwachsener und Lehrkraft, meiner Professionalität, meinem Menschenbild, meinen Alltagstheorien zu Schule und Unterricht und verunsichert mich deshalb zutiefst. Für Begleitung fühle ich mich nicht ausgebildet, da gibt es keine Handlungssicherheit. Und Begleitung konfrontiert mich in den von Kindern mitgebrachten Lebensproblemen mit meiner eigenen Hilflosigkeit und Ohnmacht, mit verdrängten Verletzungen und Sehnsüchten. Begleitung ist unkontrollierbar hinsichtlich Ausmaß und Verlauf. Fühle ich mich nicht jetzt schon überfordert? Und nun das noch? Begleitung, ein viel Kraft, Geduld und Zeit raubendes weithin unsichtbares Geschäft, traditionelle Schattenarbeit von Frauen. Ja, und wo bleibt überhaupt das Proprium? höre ich fragen. Wirst du nicht dafür bezahlt, daß du Religion transportierst, Glaube verstehbar machst, ein komplexes Wissen und dadurch Orientierungen anbietest? Wo bleibt das Eigentliche in deinem Traum von der Arche?

Sie ahnen schon, es gibt eine Menge zu verlernen und zu lernen; ich möchte mir wichtige Aspekte – Vollständigkeit ist nicht angestrebt – teils kürzer, teils ausführlicher entfalten.

1. Verlernen: den misanthropischen resignativen Grundstandpunkt

Zu verlernen wäre mit Veit der „misanthropische resignative Grundstandpunkt“²⁴ gewisser theologischer Traditionen gegenüber dem Menschen, etwa im Sinne: ‚Die Welt liegt im Argen und bleibt auch so, denn der Mensch ist ein Sünder und kann deshalb die Welt nicht verbessern.‘ Gewiß können wir keine perfekte Welt schaffen. – Aber kann ich nicht trotzdem, individuell wie gesellschaftlich, an unendlich vielen Punkten lebensdienliche Veränderungen schaffen? Auch die kleinen Schritte haben ihre Würde, sind Mitarbeit an der Schöpfung, am Reich Gottes. Marie Veit knüpft bei der gleichen Wortwurzel von Glauben und Mut an im Neuen Testament. Über Sünde müsse neu nachgedacht werden. Wenn Glauben und Mut biblisch zusammengehörten, dann sei der Mangel an Mut Sünde. Die Apathie als zentrale Gestalt der Sünde heute, so Harvey Cox²⁵, ist der raffinierte Weg, wie Kain unsere Brüder totzuschlagen.“

2. Verlernen: die Entwertung realer Daseinsvollzüge

Zu verlernen wäre die Entwertung des realen Lebens gegenüber der Welt des Geistigen, wie wir sie allgegenwärtig beobachten können, auch und gerade in der Kirche, wo schon früh diakonische Arbeit und Verkündigung auseinandergerissen wurde und wo die mit Vorrang versehene Verkündigung sich zur Praxis weithin verhielt wie Befehl und Befehlsausführung. Das Wort lag dabei ausschließlich bei Männern, die Praxis – bis heute – vornehmlich bei den Frauen. Anhalt an jüdischer Tradition oder gar an der Praxis Jesu hat solche Trennung nicht. Der Vorrang des Wortes vor der Tat ist griechisches Erbe. Weil uns dieses Erbe permanent drängt, uns dem, was uns vor der Nase liegt, den praktischen Aufgaben des Augenblicks, zu entziehen und uns statt dessen in einer geistigen Welt mit dem vorgeblich „Eigentlichen“ zu beschäftigen, möchte ich hier ein wenig ausholen.

Carola Meier-Seethaler²⁶, Psychoanalytikerin, beschreibt in ihrer dissidenten Kulturtheorie die jeweilige Weltsicht als emotionale und rationale Reaktion auf die Grundgegebenheiten menschlicher Existenz und deren Spiegelung im Bewußtsein. Die emotionale Ausgangslage von Männern und Frauen sei, gerade in bezug auf die

²⁴ Vgl. M. VEIT, Wie lernfähig ist die Kirche, in: *aspekte* 2/91, 23–26.

²⁵ H. COX, *Stirb nicht im Warteraum der Zukunft*, Stuttgart 1968, Einleitung. Eine neue Version dessen, was Tugend und Heiligkeit meinen, werde gebraucht; der Heilige neuen Stils gebe sein Debüt auf der Bühne der Realgeschichte. Die sündhafte Apathie, welche anderen erlaubt, die Identitäten zu diktieren, sei auch und vor allem eine politische Verfehlung. „Sie nimmt die Form an, sich hinter Spezialistentum zu verbergen, hinter Mangel an Wissen oder Furcht vor dem Engagement, und dient zur Begründung dafür, seinen Teil beim verantwortlichen Machtgebrauch nicht zu übernehmen (...) Das apathische Vermeiden der Politik ist der raffinierte Weg, auf dem wir wie Kain unsere Brüder totschiessen.“

²⁶ C. Meier-Seethaler, *Ursprünge und Befreiungen*, Frankfurt a. M. 1992.

Fragen von Geburt und Tod, grundverschieden. Am Anfang steht die Verehrung des Weiblichen als des Numinosen, das das Geheimnis des Lebens birgt. Bereits im archaischen Menschenopfer, in dem der Mann freiwillig den Tod suche, spiegele sich die psychische Grundsituation beider Geschlechter. Während die Frau ihre Identität als Lebensspenderin je schon hat, muß der Mann – der sich zugleich als Außenseiter in der weiblichen Sozietät, als Außenseiter des Lebens und Fremder in der Natur²⁷ empfindet – seine Identität erst suchen. Seine besondere Nähe zu Martyrium und Tod – in späteren Kulturen bezieht der Mann Identität aus der Rolle des Helden oder des sterbenden Kriegers – erschien so als eine der möglichen Kompensationsleistungen gegenüber der Lebensnähe von Frauen. Patriarchatsentstehung als Emanzipation des Mannes aus seiner anfänglichen Zweitrangigkeit und dem Bereich der Mütter beinhaltet daher wesentlich die Unterdrückung des Weiblichen wie der eigenen Ursprünge.

Die Philosophin Annegret Stopczyk schreibt das Entstehen des Vernunftgedankens in der sich vaterrechtlich festigenden Polisgemeinschaft der Notwendigkeit zu, einen neuen Gemeinschaftssinn zu erfinden. Definierte vorher die Geburtlichkeit, das körperliche Band zur Mutter, die Stellung in der Gemeinschaft, so brauchte man nun ein von Körper und Geburtlichkeit – der Muttersphäre – absehendes Band, den unsterblichen Logos. Auch Adriana Cavarero²⁸ setzt im Rückgriff auf Hannah Arendt bei der Zentralität von Geburt im weiblichen Denken an gegenüber der Zentralität des Todes in der patriarchalen Philosophie.

„Der Blick auf die Geburt weist gleichzeitig auf den Ort, von dem sich der männliche Blick hat abwenden wollen, um statt dessen angsterfüllt den Tod als Maßstab der menschlichen Existenz zu fixieren. Daher rührt ein ursprünglicher symbolischer Muttermord und ein obsessives Verlangen nach Dauer in der abendländischen Philosophie, das den ewigen Gegenständen des Denkens die Aufgabe zuweist, die Männer/Menschen vor jenem Tode zu erretten, den sie als Ort ihres Sinns erwählten.“²⁹

Schon bei Thales angelegt, habe der Gründungsritus des symbolischen Muttermordes seinen ersten philosophischen Abschluß bei Platon gefunden. Eine bei Platon aufgehobene Anekdote beleuchtet das Abheben des männlichen Geistes und die weibliche Reaktion darauf.

„Wie auch den Thales, o Theodoros, als er um die Sterne zu beschauen, den Blick nach oben gerichtet in den Brunnen, fiel, eine artige und witzige thrakische Magd soll verspottet haben, daß er, was am Himmel wäre, wohl

²⁷ Aus diesem Unbehagen in der Natur erwache die Revolte des Mannes gegen die Leiden des Lebens mit seinem Zyklus von Geburt und Tod (Transzendierung von Natur und Tod durch große Taten, materielle bzw. geistige Werke oder religiöse Askese) wie sein Widerstand gegen die Mühsal des Daseins als Sisyphos-Arbeit (Ausbildung von Herrenkultur auf Kosten von Frauen und Sklaven, Erfindung von Maschinen) (Ebd.).

²⁸ C. CAVARERO, Platon zum Trotz, Berlin 1992.

²⁹ A. a. O., 17.

strebte zu erfahren, was aber vor ihm läge
und zu seinen Füßen, ihm unbekannt bliebe.“
(Platon, Theaitetos, 174a)

Symptomatisch Platons Dialog „Phaidon“ im Gefängnis kurz vor Sokrates Tod. Während seine Freunde seinen Tod beklagen, empfängt ihn Sokrates als Wohltat, weil seine Seele in der Ablösung vom Körper nun endgültig zu den immer gleichbleibenden, ihr gemäßen Dingen, den Ideen, zurückkehren kann. Das heißt die Erde der Lebenden ist für den Philosophen der Ort der Entwurzelung, in der er im Denken aber wenigstens zeitweise die Seele vom Körper, ihrem Gefängnis, ablösen kann. Das Ewige wird durch die irdische Erscheinung – Geburt als Negativ-Ereignis – vorübergehend verdorben, erst der Tod führt zum Eigentlichen. Das neue Paradigma mit seinen semantischen Verschiebungen: Nun gibt es zwei Bedeutungen von Leben,

das *wahre*, das Leben der Seele: ein Leben von ewiger Dauer, ohne je geboren zu werden oder zu sterben; und das *bloße* Leben: das Leben des Körpers, das zwischen Geburt und Tod verläuft, das heranwächst und sich wandelt. Das einzelne menschliche Lebewesen enthält als Einheit von Seele und Körper beide, aber es hat seinen Mittelpunkt und sein Schicksal im wahren Leben seiner Seele“³⁰,

deren wesentliche Tätigkeit im reinen Denken liegt.

„Es zeichnen sich somit zwei Welten ab“, so Cavarero, „eine scheinbare und eine wirkliche Welt [...] Hier die Welt [der Frau], die aus den Dingen besteht, die sich ‚in der Nähe befinden‘ (unten) – und dort die Welt (des Mannes) der Philosophen, die aus ‚seienden Dingen‘ (die sich oben und in der Tiefe befinden) besteht. Der entscheidende Knotenpunkt dieser Unterscheidung besteht darin, das Reich der ‚seienden Dinge‘ als das wahrhaftig Wirkliche anzusehen, während der Bereich der ‚nächstliegenden Dinge‘ als bloße oberflächliche Erscheinungen abgewertet wird.“³¹

Cavarero zeigt anhand des Diotima-Diskurses auf, wie mit der Abwertung der weiblichen Erzeugungskraft zugleich deren Aneignung in einer männlichen Mimesis der Mutterschaft geschieht. Mit der Abwendung von der mütterlich-lebensschaffenden Macht wird der Tod zu einem Zentrum, das zugleich Angst macht, weshalb man eines ewigdauernden Seins als Heilmittel gegen das Nichts des Todes bedarf. Dient die heterosexuelle Liebe nur der Aufrechterhaltung des niederen Kreislaufes von Geburt und Tod, so zeugt und gebiert die Liebe unter Männern unsterbliche geistige Kinder, deren Geburt durch sokratische Hebammenkunst befördert wird.

Markenzeichen der abendländischen Tradition ist nach Cavarero, „daß sich die Männer in Achtung und Liebe für ihr Geschlecht vereinigen, um ein symbolisches Produkt zu erzeugen, das den selbstbezogenen männlichen Autismus bekräftigt, der aus dem antiken Neid auf die mütterliche Macht her stammt“³².

³⁰ A. a. O., 44.

³¹ A. a. O., 60.

³² A. a. O., 166.

Das griechische Erbe einer Abwertung der konkreten Praxis gegenüber dem Reich des Geistigen ist allüberall in Strukturen, Denk- und Verhaltensweisen präsent, von Besoldungsordnungen bis zu Qualifikationsprofilen und prägt unsere Alltagsentscheidungen. Müßten wir, die uns in Bewußtseinslage wie Lebenskontext 2500 Jahre von Platon trennen und die wir weltweit die zerstörerischen Folgen der Entwertung des Lebendigen mit Händen greifen können, unsere Bewertungsraster nicht endlich gründlich entrümpeln? Nur wenn wir lernen, daß die Würde lebendiger Daseinsvollzüge nicht hinter der Würde geistiger Produktivität zurücksteht, werden wir uns innerlich voll auf Geschöpfe und Situationen einlassen können, und nur dann leisten wir wirklich Begleitung. Wir werden es trainieren müssen, denn Sie wissen ja: „Der Aberglaub’, – in dem wir aufwachsen – verliert, auch wenn wir ihn erkennen, darum – doch seine Macht nicht über uns“ (Lessing in „Nathan der Weise“).

3. Verlernen: unser Lernverständnis – unser Mißtrauen gegen Erfahrungslernen – unsere bisherige Professionalitätsrolle

Verlernt werden müßte auch unser Lernverständnis, insbesondere unser Mißtrauen gegenüber Erfahrungslernen. Wie schwer das ist für professionelle Pädagogen, erfuhr ich in einem sechsjährigen Forschungsprojekt mit 25 Lehrkräften, die in Klasse 3–10 erfahrungsorientiert zum Thema „Partnerschaft von Behinderten und Nichtbehinderten“ arbeiten wollten. Selbsterfahrung in Form von Rollstuhl- und Blindenversuchen und vielfältige Begegnungsmöglichkeiten mit Behinderten waren eingeplant.

Bei der Auswertung zeigte sich: Je älter die SchülerInnen, desto weniger Erfahrungen ließen Lehrkräfte zu. Statt, wie vorgeschlagen, von der Selbsterfahrung her die Lebenswirklichkeit von Behinderten zu erkunden, schaltete man zunehmend mehr Sachinformationen dazwischen und strukturierte durch Beobachtungsaufgaben und Auswertungsfragen alles so durch, daß in Klasse 9 Selbsterfahrung und Direktkontakte letztlich zur Illustration dessen denaturierten, was man vorher theoretisch erarbeitet hatte.

Erstaunliches an Widersprüchlichkeiten zeigte sich: die Selbsterfahrung wurde als außerordentlich ergiebig gewertet. Aber nicht eine Lehrkraft hatte sich den Erfahrungen selbst unterzogen. Einerseits berichteten Lehrkräfte geradezu euphorisch von ihrer eigenen Erstbegegnung mit der blinden Sozialberaterin, die in den Unterricht kommen wollte und nur fünf Minuten von der Schule entfernt lebte. Andererseits lehnten sie, Gymnasiallehrer, es mit dem Argument, Jugendliche könnten psychisch überfordert sein, ab, Schüler selbst Kontakte anbahnen zu lassen und bereiteten die Klassen durch Berichte ausführlich auf die Begegnung vor. Einerseits wurde der Besuch der Blinden als absoluter Höhepunkt der Einheit gewertet, andererseits wurden sie nach dem Projekt nie mehr eingeladen, obwohl bekannt war, daß sie sich gern Zeit dafür genommen hätten. Einerseits bissen sich Lehrkräfte im Austausch über Blindenhilfsmittel an Details fest und bewiesen damit die Motivationskraft dieser Materialien für entdeckendes Lernen, andererseits warnten sie

gleichzeitig, man dürfe doch auch nicht zuviel Spielerisches in den Unterricht bringen. Überhaupt koste all das unheimlich viel Zeit, und ob man das verantworten könne ...?

Trotz Engagement und Offenheit für erfahrungsorientierten Unterricht stellten sich die Lehrkräfte in der praktischen Umsetzung offenkundig immer wieder selbst das Bein. Warum? Weil ihr Alltagsbewußtsein und -handeln, ihre gesamte Professionalitätsrolle, von einem Lernverständnis geprägt war, das letztlich auf einem mechanistischen Menschenbild basiert. Von Descartes' Maschinenmodell her hat Technokratie Theorie wie Praxis der Pädagogik bis heute weithin beherrscht, oft gekoppelt mit ausgesprochen optimistischen Selbst- und Geschichtsdeutungen. Comenius etwa, der die Schule nach dem Vorbild einer Uhr oder einer gleichmäßig laufenden Druckmaschine konstruiert sehen wollte, verband diese Vorstellung mit der Hoffnung, allen könne nun alles kurz, angenehm und gründlich beigebracht werden³³. Vermittlungspädagogik zur Erzeugung des sozialistischen Menschen hier, lernzielorientierte Didaktik in der Alt-BRD, wir kennen historische Konkrektionen. Eine Maschine braucht präzise, durchgehende Steuerung, ein Rädchen muß ins andere greifen, bei gleichen Durchläufen sind gleiche Ergebnisse zu erwarten; ganz ähnlich sieht es, verkürzt ausgedrückt, jede Abbild-Pädagogik, die davon ausgeht, daß sich ihre Strukturen und Inhalte, sofern die Steuerung umfassend, sachlogisch und schrittweise geschah, nun auch in den Köpfen und Herzen der Lernenden befindet. Lehrkräfte wurden und werden zum Teil heute noch auf derart vorgestellte Lernprozesse hin ausgebildet; das macht ihre Professionalität, ihre Verantwortung aus. Lehrplanfetischismus speist sich von hier. Eigentlich also kein Wunder, wenn Lehrkräfte quasi automatisch erfahrungsoffene Verfahren kanalisieren und instrumentalisieren, sie zu didaktischen Ködern oder Illustrationen machen, weil dies dem schulischen Kontext wie ihrem professionellen Selbstverständnis entspricht. Sich auf Prozesse einzulassen, deren Ausgang ich weder weiß noch entscheidend bestimmen kann, macht Angst und bezüglich der Inhaltsökonomie möglicherweise ein schlechtes Gewissen.

Nur in erfahrungsoffenen Räumen können aber Stille, kreatives Gestalten, die Kommunikation von Gefühlen, Spiel und Feier wie die Arbeit an echten praktischen Herausforderungen gedeihen.

Vielleicht hilft uns beim Verlernen bisheriger Vorstellungen die Einsicht, daß Lernen ein nicht beobachtbarer hypothetischer Prozeß ist, der zur Erklärung von angeblich gesetzmäßigen Zusammenhängen zwischen einem Vorher und einem Nachher theoretisch postuliert wird. Jede Lerntheorie arbeitet dabei in ihren Deutungen mit anderen Faktoren und Prinzipien, und keine Lerntheorie hat bisher, wie Steiner³⁴ überzeugend nachweist, allein für sich genommen komplexe Lernvorgänge zu erklären vermocht. Das heißt aber, daß nicht einmal auf theoretischer Ebene linearkausale Beziehungen zwischen Lehren und Lernen im Sinne einer

³³ H.-H. SCHEPP, Pädagogik und Technik, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1/85, 64–83, hier: 77.

³⁴ G. STEINER, Lernen, Bern 1988.

Abbild-Pädagogik herstellbar sind. Und praktisch? Jede bewußte Wahrnehmung unserer eigenen Lerngeschichte zeigt uns, daß identitätsrelevantes Lernen, wie wir es im Religionsunterricht anstreben, eben keinen systematisch-synthetischen, sondern einen situationsspezifischen Charakter hat. In bestimmten existentiellen Situationen wurden plötzlich Aspekte wichtig, Suchbewegungen ausgelöst, irgendwann fiel dann der Groschen: Ein „individuell-spezifischer Prozeß der Eigenweiterung“³⁵ hatte stattgefunden. Das heißt: Nicht das didaktische Konzept definiert die Lernsituation, sondern das Subjekt, und zwar auf dem Hintergrund seiner Biographie wie des aktuellen Kontextes. Oelkers³⁶ beschreibt das Lernen als chaotischen Prozeß, in welchem das Individuum von seinen Interessen geleitet aus dem komplexen Angebot an Reizen selektiv aufnimmt, strukturiert und speichert. Nur in einer biographischen Situation der Veränderungsfähigkeit können neue Impulse aufgenommen und plötzlich zu existentiellen Einsichten werden. Das Zusammenschließen von subjektiver Vorgeschichte, aktuellem Kontext und Inhalt zu einer neuen identitätsrelevanten Deutung aber ist nicht planbar³⁷.

Das Wissen um den Chaos-Charakter von Lernen könnte uns helfen,

- Fixierungen auf Lernzielerreichung, Zeitökonomie und Steuerbarkeit schrittweise zu lösen,

- ein Stück Gelassenheit und Vertrauen im Umgang mit Widerstand zu entwickeln,

- zugleich bescheidener und mutiger im Umgang mit Menschen und Situationen zu werden: Gerade, weil ich mich vom Druck entlastet fühlen darf, das Lernen anderer ‚machen‘ zu müssen, gewinne ich Freiheit, die Bedingungen der Möglichkeit, Neues hinzuzulernen, mit Mut, Offenheit und Phantasie zu arrangieren und sorgfältig zu reflektieren. Eine neue Professionalität entwickelt sich daraus: eine, die mit Jugendlichen zusammen erfahrungs offen lernen kann.

4. Verlernen: unsere Vorstellungen von Werteerziehung

Das neue Lernverständnis müßte auch unsere Vorstellungen davon, wie Menschen sittlich handeln lernen, korrigieren. Religionsunterricht hat Werteerziehung immer als wesentlichen Teil seiner Aufgabe verstanden und betrieben, wie historische Dokumente belegen. Die Ergebnisse lehrhafter Normenvermittlung sind durch die Jahrhunderte wenig überzeugend gewesen. Ein Beispiel gibt Buber:

„Ich versuche es, meinen Schülern zu erklären, daß Neid schändlich ist, und schon spüre ich den heimlichen Widerstand derer, die weniger besitzen als ihre Kameraden; ich versuche zu erklären, daß es unanständig ist, den Schwächeren zu schlagen, und schon sehe ich ein

³⁵ E. BEGEMANN, *Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte*, Bd. II, Mainz 1987, 53–130.

³⁶ J. OELKERS, *Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem*, in: *EvErz* 6/88, 516–531.

³⁷ Vgl. TH. ZIEHE U. A., *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, Reinbek 1983.

unterdrücktes Lächeln in den Mundwinkeln der Stärkeren; ich versuche zu erklären, daß Lüge das Leben zerstört, und etwas Furchtbares geschieht: der schlimmste Gewohnheitslügner in meiner Klasse schreibt einen glänzenden Aufsatz über die zerstörende Macht der Lüge. Ich habe den fatalen Fehler begangen, Ethos zu unterrichten, und was ich sage, wird als gangbare Kennnismünze aufgenommen, nichts davon verwandelt sich in Substanz, die den Charakter aufbaut.“³⁸

Werteerziehung ist angesichts der allgemeinen Orientierungskrise eine aktuelle Frage, im Osten verstärkt, zumal man derzeit mit dem Religionsunterricht zugleich auch Ersatz- bzw. Alternativfächer diskutiert und aufbaut, die eben genau dies leisten sollen: Ethos unterrichtlich vermitteln, gewiß mit dem Ziel, Heranwachsende über das Verständnis der in der Gesellschaft wirksamen Grundwerte und Normen zu Einsicht und sittlichem Handeln anzuleiten. Dahinter steht die Grundannahme, daß ein Mensch, der die richtigen Werte im Kopf habe, auch moralisch richtig handeln werde, mithin daß der Verstand den Willen und dieser die Handlungen regiere, ein aus griechischer Philosophie³⁹ übernommenes Denkmodell, für unsere Kultur weiterentwickelt durch Descartes, der mit seinem „cogito, ergo sum“ das Sein des Menschen auf das Ich-Bewußtsein reduzierte, im Körper aber eine Art Maschine aus Lehm sah, die durch die Ratio diszipliniert werden kann und muß. Dies Denkmodell – Gegenstimmen aus Kunst und Religion gab es immer⁴⁰ – sollte spätestens seit Freud auch theoretisch zu den Akten gelegt worden sein⁴¹, lenkt aber implizit noch weithin modernes Denken und gegenwärtige Strukturen⁴²: Ethik-Vermittlung beschränkt sich auch heute bei einem formalen verantwortungsethischen

³⁸ M. BUBER, Reden über Erziehung, Werke, Bd. I, 818.

³⁹ Vgl. PLATONS Politeia mit seinem Persönlichkeitsmodell (und zugleich Gesellschaftskonzept) der Aufteilung der Seele in Denken, Wille und Begierde.

⁴⁰ Vgl. Röm 8, 18f: „Wollen habe ich wohl, aber das Gute vollbringen kann ich nicht. Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich.“ Vgl. B. PASCAL in seinen Pensées: „Alle guten Grundsätze sind in der Welt im Umlauf; nur unterläßt man es, sie durchzuführen.“

⁴¹ Vgl. P. SLOTERDIJK, Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt a. M. 1983; „Die neuzeitliche Vernunft weiß sich auf den Rücken des Praxistigers gefesselt. Solange dieser berechenbar seine Bahn zieht, bleibt die subjektive Vernunft im relativen Gleichgewicht; aber wehe, wenn er in seine notorischen Krisen gerät und angesichts von Widerständen oder lohnender Beute rasend wird. Dann läßt er die Praxisreiter begreifen, daß man ein Raubtier seines Formats mit ethischen Tranquilizern allein nicht mehr unter Kontrolle bringt. Die seriös bemühte Praktische Philosophie entwickelt sich daher unfreiwillig zu einem Seminar für modernes Tigermanagement. Man verhandelt dort die Alternative, ob es möglich sei, mit dem Untier vernünftig zu reden, oder ob man besser davonkommen, wenn man der systemisch-eigensinnigen Bestie einige von den eher entbehrlichen Reitern opfert. Bei diesen Zähmungsgesprächen der subjektiven Vernunft ist der Zynismus unweigerlich im Spiel, der beim Appell an Vernunft augenzwinkernd zu verstehen gibt, so ernst sei es damit nicht gemeint“ (937f).

⁴² Vgl. ausführlich E. BEGEMANN, Ernst, Frieden als (ethisches) Ziel der (Sonderschul-) Erziehung. Anregungen zu einem Verständnis, das nicht mehr trennt zwischen Unterricht und Erziehung, in: J. BLICKENSTORFER U. A. (Hgg.), Ethik in der Sonderpädagogik, Marhold/Berlin 1988, 20–60.

Ansatz wesentlich auf Wertklärung, weitgehend orientiert an Kohlbergs Stufentheorie des moralischen Urteils.

Vorausgesetzt wird bei einer Ethik-Vermittlung qua Diskurs, abgelöst von konkreten Handlungssituationen, die Heranwachsende zu eigenen Entscheidungen herausfordern:

a) das oben genannte platonische bzw. cartesianische Menschenbild mit seiner Hierarchie von Geist, Wille und Körper,

b) die Annahme, daß man abgelöst von konkreten Situationen mit ihren spezifischen Kontexten und Verantwortlichkeiten in Beziehungsnetzen ethisch klar urteilen könne,

c) die Annahme, daß man heute abstrakt und das heißt Prinzipienethik lernen könne im Sinne des Aufbaus einer sittlichen Persönlichkeit mit „richtigen“ Einstellungen, um morgen in realen Herausforderungen moralisch richtig zu handeln.

Alle drei Annahmen sind von verschiedenen Disziplinen her anzuzweifeln. Die Einwände werden aus Zeitgründen nur skizziert:

Die *Psychoanalyse* zeigte, daß der Mensch *nicht* Herr ist im eigenen Haus.

Die *Gestaltpsychologie* wies die Ganzheitlichkeit der Prozesse auf, in denen Sinneswahrnehmung, Urteil, Affekt und Handlung stets verschränkt vorkommen⁴³.

Die *Sozialpsychologie* mahnt zum Verzicht auf schlichte Kausalbeziehungen zwischen Einstellung und Verhalten⁴⁴; Festingers Untersuchungen zur Dissonanztheorie verwiesen gar auf Kausalzusammenhänge in umgekehrter Richtung; auch, wenn man sagen könnte, je positiver die Einstellung, desto häufiger treten einstellungsgemäße Verhaltensweisen auf, gelte:

„Einstellungen zu Objekten erlauben in der Regel nicht, vorauszusagen, wie sich eine bestimmte Person in einer bestimmten Situation verhalten wird (denn jede Situation kann Aspekte enthalten, die ein Verhalten bewirken, das nicht zur Einstellung paßt).“⁴⁵

Das heißt: in jeder Situation wird lebenslang vom Subjekt *neu* ethisch entschieden.

Die *Lernpsychologie* erinnert schließlich daran, daß lernen als „individuellspezifische Eigenwelterweiterung“ Moralerziehung nur als eine Hilfe zur Selbsterziehung konzipieren kann, die bei den konkreten Lebenssituationen von Heranwachsenden ansetzt, weil stets von subjektiven Erfahrungsbereichen her abgespeichert wird.

Last not least *Theologie*: Mögen von Wertphilosophie oder auf Naturrecht basierender Moraltheologie her möglicherweise über feste Werthierarchien ethisch klare Urteile zu hypothetischen Konfliktsituationen denkbar sein, so wird sich eine

⁴³ Vgl. C.-F. v. WEIZSÄCKER, Carl-Friedrich in Aufnahme von Viktor v. Weizsäcker, in: Wahrnehmung der Neuzeit, München 1983, 84ff.

⁴⁴ Vgl. W. HERKNER, Einführung in die Sozialpsychologie, Bern 1981, 245ff; die Grundannahme von Lawrence Kohlberg, daß Kinder dem Niveau ihrer moralischen Urteilsfähigkeit entsprechend handeln, wurde jüngst durch Untersuchungen von G. NUNNA-WINKLER widerlegt.

⁴⁵ Ebd.

von der Rechtfertigungslehre herkommende Theologie mit solchen Urteilen zurückhalten, gilt doch für sie zum einen, daß der Imperativ im Indikativ ruht⁴⁶, zum anderen, „daß das Liebesgebot die Wertdifferenzierungen und -rangfolgen der Kultur jederzeit in Frage stellen“⁴⁷ kann, wodurch jeder Absolutsetzung von Werten und Normen ein Riegel vorgeschoben wird.

So legt sich sowohl aus theologischen Gründen wie von Erkenntnissen der Humanwissenschaften her eine Moralerziehung nahe, in der statt einer Engführung auf Stimulierung der moralischen Urteilsfähigkeit⁴⁸ Hilfestellung zur Selbsterziehung in realen Lebenssituation geleistet wird. Das anzustrebende autonome, ganzheitliche und situationsoffene Sozialein braucht, so Grom⁴⁹, ganzheitlich-komplexe Lernprozesse, in welchen prosoziale Sensibilisierung mit Reflexion und praktischem Verhalten verbunden seien. Anzuknüpfen ist bei der kindlichen Bereitschaft zu empathisch-prosozialem Empfinden und Handeln. „Menschliche Wesen

⁴⁶ Bezüglich von Werten, die als Gebote Gottes verstanden werden, heißt es: „Das Geschenk dieser Willenskundgebung Gottes ruht wieder in der göttlichen Liebe als Bemühung um die Welt. Der Imperativ ruht im Indikativ: die Wert-Antwort ist ein In-Verantwortung-Gestelltsein von und vor Gott und den Mitmenschen. So ist hier das Werthafte nicht das, was der Mensch erfolgreich zustande bringt, sondern was Gott dem Geschöpf im weltlichen Leben schenkt.“ H.v. OYEN, Art.: Wertethik, in: RGG VI, 1646–1650, hier: 1650.

⁴⁷ W. TRILLHAAS, Ethik, Berlin ²1965, 218.

⁴⁸ Unter der Überschrift „Prosoziale Gewissensbildung als ganzheitlichkomplexer Lernprozeß“ greift der Religionspsychologe Grom, Religionspädagogische Psychologie, Göttingen 1981, das Problem auf. Die Gefahr, daß statt zu einem in eigenem Erleben, Denken und Verhalten wurzelnden Sozialein nur einseitig zur Anpassung und zum bloßen Normwissen erzogen werden, ergebe sich aus der Lage der Kinder, die von ihren Bezugspersonen abhängig und für Außensteuerung anfällig seien und aus der Lage der Eltern sowie dem pädagogischen Grundmuster von Schule. Deshalb tendiere die Moral- und Sozialerziehung allgemein dazu:

- eher (negativ, disziplinierend) dissoziale Regungen zu unterdrücken als (positiv, anregend) prosoziale Einstellungen zu fördern;
- eher autoritär begründete und sanktionierte Forderungen zu verkünden als eigene (auch für Zweifel und Kritik offene) Werteinsicht zu ermöglichen;
- eher zum passiven Nachsprechen (mit verbalistischen Leerformeln) und Ausführen anzuhalten als zu persönlich reflektierter und in schöpferischer Initiative erprobter Entscheidung;
- eher zur Einsicht in ideale und allgemeine Grundsätze als zur Beurteilung konkreter Motivkonflikte und Situationen zu befähigen“ (248f).

⁴⁹ Ebd.; auch K. E. NIKPOW fordert die Handlungsdimension ein. „Schon ein flüchtiger Blick in die Geschichte der ethischen Erziehung lehrt, daß sittliche Reflexion auf sittlicher Erfahrung und Handeln aufrufen sollte und aufruft (s. Pestalozzis Weg im Stanser Brief von Vertrauen und Liebe über Handeln zu gedanklicher Rechenschaftsabgabe [...]) Ebenfalls fordert Herbart (1806) nicht nur ‚Erziehung durch Unterricht‘ [...], sondern er wußte, daß sich der sittliche Wille durch Erproben im ‚Handeln‘ seiner Möglichkeit und Grenzen bewußt wird [...] Von den handlungs-, gemeinschafts- und erlebnisbezogenen Wegen aus der Reformpädagogik ganz zu schweigen“. (Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik, in: ZfPädagogik 33 (1987), 491–512.

haben, lange bevor sie den Sinn moralischer Regelungen kognitiv rekonstruieren können, affektive Zugangswege zum Leiden anderer, in denen die Wurzel von Moral, unabhängig von elterlichen Geboten, zu suchen sind“⁵⁰. Neuere Untersuchungen⁵¹ zeigen – Kohlbergs Annahmen widerlegend –, daß schon Kinder im Vorschulalter für ihre Lebensbereiche moralisch urteilen und dafür korrekte moralische Begründungen zu geben vermögen. Das heißt aber: Ein moralisch bewußtes Urteilen und Handeln setzt verantwortliche Teilhabe und eigene Entscheidungsmöglichkeiten voraus. Diese sind zu beschaffen!

Ich erwarte von der Gegenkultur einer Arche als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft eine zugleich umfassendere und bescheidenere Moralerziehung:

Umfassender insofern, als *soziale Kompetenzen* wie Empathie- und Beziehungsfähigkeit ganz praktisch und kontinuierlich im Umgang miteinander und das heißt *in konkreten Handlungsvollzügen*, entwickelt und *ingeübt* werden.

Bescheidener insofern, als ein Religionsunterricht mit Handlungsdimension möglicherweise weniger Raum für kognitive Entfaltungen ethischer Grundfragen bietet, dafür aber mehr Ernsthaftigkeit, Authentizität und Erfahrungsreichtum mit konkreten ethischen Entscheidungen und deren komplexen Folgen: Läge in solchem Ansatz nicht ein fruchtbares Gegengewicht zum gesamtgesellschaftlichen Hang, zu allen Problemen eine eigene Meinung zu haben, aber sich für keines mehr zuständig zu fühlen?

5. Lernen: mein gelebtes Menschenbild überprüfen – das Kind in mir wahrnehmen, durch Selbsterfahrung zu Selbstwerdung und Beziehungsfähigkeit finden

Was wäre denn noch weiter zum Menschsein zu lernen? Keiner von uns wird wie Franz v. Sales (1567–1622) Kinder wegen ihres Mangels an Vernunft als Tiere ansehen⁵². Der Einsicht nach gestehen wir Kindern heute ein gleichberechtigtes Menschsein zu. Aber leben wir das? Regiert nicht weithin selbstverständlich die Praxis einer

⁵⁰ M. L. Hoffman, Perspective of the Difference between Understanding People and Understanding Things, in: J. H. FLAVELL, u. A. (Hgg.), Social Cognitive Development, Cambridge 1981, zit. nach R. DÖBERT, Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung, in ZfPädagogik 33 (1987), 491–512.

⁵¹ Ebd.

⁵² Nach A. BUCHER, Ein Kind – das ist man lang. Kindheit und Kindsein aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, in: EvErz 3 (1992), 214–227, hier: 216; vgl. I. KANT: „Der Mensch kann nur werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“, in: I. KANT, Über Erziehung. Werke in 16 Bänden, W. WEISCHDEL (Hg.), Darmstadt 1968; J. H. PESTALOZZI: „Um die Kinder zur Vernunft und auf die Bahn einer selbständigen Denkkraft zu bringen, muß man so viel wie möglich verhüten, daß sie ihr Maul nicht in den Tag hinein brauchen, und sich nicht angewöhnen, sich über Dinge zu prononcieren, die sie nur oberflächlich kennen. Ich glaube, der Zeitpunkt des Lernens ist nicht der Zeitpunkt des Urteilen“, in: DERS., Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Sämtliche Werke, Bd. 13, 206; A. BUCHENAN/E. SPRANGER/H. STETTENBACHER (Hgg.), Leipzig 1927. J. SAILER: Das Kind (eine Menschenpflanze) soll Mensch werden, und soll Mensch werden durch die leitende Hand, die sich Erziehung nennen darf: das ist die Aufgabe.

Erwachsenen-Hegemonie, und das nicht nur im Anspruch des Bestimmungs- und Beurteilungsrechtes über die Belange von Kindern? Und ist das nur in Schulen so? Was trauen wir eigentlich Kindern zu? Sind sie für uns ein Gegenüber, von dem wir ernsthaft lernen mögen, auch theologisch – eine Haltung, die uns das Kinderevangelium ans Herz legen könnte. Oder bestehen wir darauf, stets die Gebenden zu sein und nehmen Kindern damit ihre Würde und die Ermutigung zu echter Könnenserfahrung? Wenn Buber mit der Annahme recht hat, daß der Mensch zu dem Ich wird, dessen Du man ihm gewährt, müßte ich – weil das Kind von damals noch in mir steckt und mich bestimmt – zunächst einmal fragen: Welches Du wurde mir einst gewährt? Welche Achtung meiner Gefühle oder Eigenheiten, welches Maß an Entfaltungsmöglichkeiten und Selbstbestimmungsrechten habe ich erfahren? Galt da *quod licet jovi, non licet bovi*, wobei unsereins natürlich immer Ochse war, oder gab es in Beziehungen Reversibilität? – Was die unverziehenen Erniedrigungen, die ohnmächtige Wut, der frühe Verrat am eigenen Selbst⁵³, an Verkrümmungen, Abspaltungen eigener Gefühle, insbesondere von Hilflosigkeit und Schwäche, hervorbringen und wie sie – daraus folgend – lebenslange Machtgier und Destruktivität erzeugen, ist von Analytikerinnen bzw. Analytikern wie Alice Miller⁵⁴ oder Arno

Wenn die Kindheit zur Menschheit durch eine leitende Hand entwickelt worden, und diese Entwicklung bereits zu jener Stufe fortgeschritten ist, die den ferneren Beistand einer leitenden Hand entbehrlich macht, so ist die Aufgabe gelöst. Denn jetzt ist die Menschenpflanze Mensch geworden“, in: DERS., *Das Kind als Pflanze*, in: *Über Erziehung für Erzieher*, München 21809.

⁵³ K.-M. WIMMER, *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*, Berlin 1988, thematisiert die Folgen der Herausbildung des Erwachsenenhabitus der Neuzeit für die Sicht des Kindes und das Erziehverhalten: „Veranlaßt durch die Zunahme des sozialen Drucks einer komplexer werdenden Gesellschaft, setzt sich ein Vergesellschaftungsprinzip durch, daß die Kontrolle ‚äußerer‘ Natur in steigendem Maße auf die ‚innere‘ Natur ausdehnt. Distanzierung, Repression, Instrumentalisierung und Ausgrenzung des Körpers und der Leidenschaften konstituieren einen Bewußtseins- und Affekthaushalt, der stärker in sich differenziert ist. Das Bewußtsein wird weniger triebdurchlässig und die Triebe weniger bewußtseinsdurchlässig“, es entsteht die Trennung von innen und außen, von Antrieb und Handlung, von Affekt und Ausdruck. So wie die Menschen Abstand von ihrem Körper und ihren Leidenschaften nehmen [...] und sich selbst fremd werden, so werden ihnen alle fremd, die diese Form der Selbstkontrollmechanismen nicht ausgebildet haben [...] Wahnsinnige, Kinder, Frauen, Vaganten ... Je instabiler die psychischen Strukturen Erwachsener waren, desto rigider mußte die Trennungslinie gezogen werden. Solange die Selbstbeherrschung noch nicht in Form von Automatismen gewährleistet war, war jede Erziehung ein Akt der Selbsterziehung. Von den Kindern ging eine direkte Bedrohung aus, da sie als Verkörperung der schlechten Natur, von der man sich mühsam gelöst hatte, den erreichten Zustand gefährdeten.“ Die auffällige Struktur der Verleugnung des eigenen Begehrens sei zunehmend der Verdrängung gewichen. Als neuer Erfahrungstyp, „der alle Macht dem Auge gibt“, bildet sich der überwachende Blick heraus, vom polizeilichen Blick A. H. FRANKES bis zur psychologisch geschulten Beobachtung, einem „zuschlagenden erspähenden Blick, der die Erscheinungen durchquert, unterwandert und den zentralen Punkt trifft“ (253ff).

⁵⁴ A. MILLER, *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*, Frankfurt a. M. 1979.

Gruen⁵⁵ vielfältig beschrieben. Aus Opfern werden Täter, und dies quer durch alle Bildungsschichten. Wimmer reflektiert das Erzieher-Kind-Verhältnis unter diesem Aspekt: Der pädagogisch beobachtende Blick auf das Ding erfasse dessen Wahrheit immer als Mangel, als Abstand zum Ideal in Form von Defiziten, wobei der Blick auf den Mangel immer auch davon bestimmt werde, „wovon der Erwachsene sich trennen mußte, um ein solcher zu werden: das Kind als Repräsentant des Opfers der Leidenschaften und des sinnlichen Verlangens, ‚Symbol der sozial akzeptierten Kastration‘“⁵⁶. Dies bleibe aber unbewußt.

„Das beobachtende Auge verkennt diese Abhängigkeit unter dem Mantel des perzeptiven Bewußtseins, das scheinbar von jedem sinnlichen Verlangen gereinigt ist. Und indem es das Thema des Begehrens fast vollständig umgeht, erfaßt es nur ein Bild vom Kind, das die Funktion hat, das Opfer des eigenen sinnlichen Verlangens weiterhin zu verdrängen, worauf ja letztlich seine Macht als Erwachsener basiert.“⁵⁷

Wir alle tragen ein Kind mit seinen Schätzen wie Verletzungen in uns und sind Erzieherinnen und Erzieher. Müßte ich nicht mit Hilfe anderer, zum Beispiel in einer Balint-Gruppe⁵⁸, dieses Kind in mir wahrnehmen lernen und dafür sensibel werden, wie und wo ich das weiterreiche, kompensiere oder im Umgang mit anderen umdrehe, was mir selbst zugefügt wurde? Selbsterfahrung ist Hilfe zur Selbstwerdung, ohne die auch keine Beziehungsfähigkeit gelingt. Nur ein authentisches Selbst kann im Sinne einer Ich-Du-Beziehung einem anderen Selbst gegenüber treten.

6. Denkanstöße für die Arche – Der dialogische Ansatz Bubers

Das Stichwort „Ich-Du-Beziehung“ verweist auf den Ansatz Bubers, der uns Denkanstöße geben kann. Zuerst ein skizzierender Überblick, dann möchte ich ein paar Einzelgedanken aufnehmen.

Buber unterscheidet zwei Grundhaltungen zu Mensch und Natur, die Ich-Du-Beziehung der Begegnung und den Objektbezug, der in den Grundworten Ich-Es ausgedrückt wird. Der Prozeß der Menschwerdung vollzieht sich für Buber in Ich-Du-Begegnungen als der Entfaltung des Menschen auf seine Gottesebenbildlichkeit hin. Wurzeln im dialogischen Urverhältnis des Schöpfers zu seiner Schöpfung, realisiert sich diese Gottesebenbildlichkeit in der Grundbestimmung des Menschen, Mitmensch und Welt verantwortlich in Teilnahme und Mitteilung zu begegnen. In

⁵⁵ A. GRUEN, *Der Wahnsinn der Normalität. Realismus als Krankheit*, München 1987.

⁵⁶ A. a. O., 261.

⁵⁷ A. a. O., 262. Der Erzieher entwerfe ein illusorisches Bild des Kindes, „das als Spiegelbild die imaginäre Funktion hat, die Einheit des Erzieher-Subjekts, die in seiner Trennung von seinem Kindsein verloren wurde, wiederherzustellen“.

⁵⁸ Vgl. J. K. ROTH, *Der Fall des Konflikts – Konfliktfall. Die eigene Kindheit entschlüsseln*, in: Päd.extra 2/1989, 32ff. DERS., *Die Balint-Gruppe*, in: G. FATZER U. A. (Hgg.), *Supervision und Beratung*, Köln 1990.

der Realisation der gottgewollten Nähe der Menschen füreinander wie der Bewährung in der Welt, also menschlicher Erfahrungswirklichkeit, ist zugleich der Ort möglicher Gotteserfahrung enthalten. Denn die verlängerten Linien der Ich-Du-Wir-Begegnungen schneiden sich für Buber im ewigen Du⁵⁹. Und Gotteserfahrung widerfährt nach Buber „dem Menschen nicht, auf daß er sich mit Gott befasse, sondern auf daß er den Sinn an der Welt bewähre. Alle Offenbarung ist Berufung und Sendung“⁶⁰. Es geht darum, Gott im Alltag zu verwirklichen, in der Person – *per sonare* – sein Mysterium durchklingen zu lassen, Gedanken, die u. a. auch Dürckheim oder die Feministische Theologie betonen.

Aufgabe der Pädagogik ist es nach Buber, die im Menschen angelegte Dialogfähigkeit zu entfalten. Dies geschieht in der Hinwendung des Erziehers mit seinem ganzen Wesen zum Kind. Diese einführende Hinwendung befähigt den Erzieher zugleich, sich der eigenen Einwirkung auf die Gegenseite auszusetzen, das heißt sich mit der Grenze der eigenen Reichweite zu konfrontieren und darin die Andersheit des Gegenübers, seine Unbegreiflichkeit, seinen Widerstand anzuerkennen und auszuhalten im Mitsein.

Aus der Fülle der Impulse Bubers für den Arche-Bau können hier nur skizzenhafte Ausschnitte aufgenommen werden. Weiterführend erscheint Bubers Denken u. a. hinsichtlich der Befreiung von verkrümmenden Rollenzuweisungen für Frauen und Männer. Sein Ansatz bei der Gottesebenenbildlichkeit als Ziel der Menschwerdung verweist auf den Zusammenhang von Gottesbildern und Menschenbildern. Das biblische Gebot, sich kein Bildnis von Gott zu machen, enthält – wie Schulz herausarbeitet⁶¹ – in Korrespondenz das Angebot einer offenen Entwicklung von Frauen und Männern in Richtung auf eine ganzheitliche Menschwerdung bereit. Knüpft man mit Buber an die Umschreibung Gottes in Ex 3, 14 an, „ich bin da als der ich da bin“, ein Gegenwärtigsein in Situationen ausdrückend, so gilt in Entsprechung: die Gottesebenenbildlichkeit des Menschen kann nicht inhaltlich bestimmt werden, sondern vollzieht sich als Gegenwärtigsein in Situationen, das heißt in Begegnungen.

Buber ernstzunehmen hieße zum Beispiel: Wir dürfen und müssen nicht Prometheus spielen im Formen christlicher Persönlichkeiten. Und wir dürfen uns *ohne* schlechtes Gewissen Zeit nehmen für Begleitung: das *Proprium* ist *in* der Begegnung, im Gegenwärtigsein in der Situation enthalten.

Bubers Mahnung zu einführender Hinwendung zum anderen bei gleichzeitiger Achtung seiner Andersheit und Unbegreiflichkeit könnte einen doppelten Anstoß bilden:

Einerseits geht es um Erhöhung der Aufmerksamkeit wie der Wahrnehmungsfähigkeit für ein umfassenderes und tieferes Verstehen Heranwachsender. Angemessen in kritischen Situationen reagieren zu können, weil man so manchen zum Teil besser versteht als er sich selbst, könnte durch manche Krise hindurch helfen.

⁵⁹ M. BUBER, *Ich und Du*, Werke, Bd. 1, 156.

⁶⁰ A. a. O., 157.

⁶¹ P. SCHULZ, *Versuche dialogischen Denkens in einer feministisch orientierten religionspädagogischen Praxis*, noch unveröffentlichte Dissertation, Osterode/Kassel 1993.

Dafür wäre u. a. das Buchstabieren der vielfältigen „Fremd-Sprachen“ von Kindern und Jugendlichen zu lernen: Was teilt mir ein Kind in Zeichnungen und Handschrift, aber auch Spielwünschen, Eßverhalten oder Disziplinverstößen über sich und aktuelle oder auch vergangene Situationen mit? Welche chiffrierten Botschaften sind im Haarschnitt, Outfit oder Musikgeschmack Jugendlicher enthalten? Zu einem tieferen Verstehen gehört ebenso Empathie wie eine Alphabetisierung der Sinne für eine empfindsamere Wahrnehmung auch auf nonverbalen Kanälen. Zu entwickeln wären auch die notwendigen Freiräume, wo sich Heranwachsende *un-gesteuert* und *unbewertet* sowie *geschützt* im Medium symbolischer Gestaltungen authentisch artikulieren können. Für beide Bereiche könnte Gestaltpädagogik Hilfe geben

Der verstehende Blick hat etwas Ambivalentes; so hilfreich er sein kann, so gefährlich wird er, sofern er im Sinne einer diagnostischen Jagd ein Objekt umschleicht, erlegt und sezziert, meinent, nun wisse man Bescheid über den anderen. Deshalb geht es andererseits um das Erkennen der eigenen Grenzen des Verstehens wie die Achtung der Unbegreiflichkeit des anderen. Ich muß besser wahrnehmen und deuten lernen und paradoxerweise zugleich bescheidener werden im Urteil, es grundsätzlich in der Schwebe halten: Auch dies wäre zu lernen, daß Verstehen immer Stückwerk bleibt...

Zu lernen wäre von Buber auch etwas bezüglich eines Dauerüberforderungen vermeidenden Umgangs mit der Lehrerrolle, ein gravierender Aspekt insbesondere für Frauen, wie Schulz zu recht herausstellt. Die traditionelle Frauensozialisation, gerade auch das christliche Frauenbild, hat Frauen die „Erfüllung einer Identität für andere“ zugewiesen, was gleichzeitig das Zurückstellen einer „Identität für sich selbst“ beinhaltet: die klassische Mutterrolle. Es ist gängiges Verhaltensmuster von Frauen, gemäß ihrer Beziehungsmoral den Anspruch zu vertreten und zu leben, ständig tatsächlich oder in Gedanken für die Familie – und in Übertragung für SchülerInnen – da zu sein, woraus ein permanentes Gefühl resultiert, selbst zu kurz zu kommen. Genau dies ist im dialogischen Ansatz nicht gemeint: die klare Trennung zwischen Ich und Du wendet sich gegen alle Opfer- und Verschmelzungswünsche des Ichs, die nicht nur zur verdeckten Dauerunzufriedenheit und beruflichem Ausbrennen führen, sondern auch zur Beziehungsunfähigkeit. Selbstwerdung und Beziehungsfähigkeit bei SchülerInnen kann nicht durch Menschen initiiert werden, die dies selbst nicht leben. Das heißt am Dauerkonflikt zwischen einer Identität für andere und der Identität für sich ist selbst zwingend zu arbeiten. Und Lehrkräfte müssen ermutigt werden, Rückzugsräume für sich in Anspruch zu nehmen, wo Körper, Seele und Geist auftanken können.

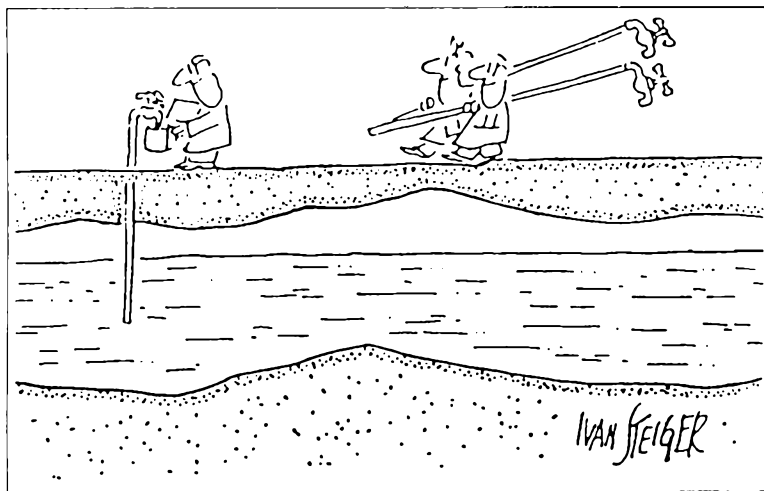
IV. Bündelung

Trotzdem – werden Sie sagen – das Arche-Konzept einer Gegenkultur, Lebensbegleitung und Erneuerung, utopisch bei den gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Schule und Religionsunterricht, die paar Inseln, einstündig, winzige Nischen, (fast) ohne Lobby in Schule und Schulaufsicht – utopisch bei der kleinen Schar von

Religionslehrkräften, die jeweils in vielen Klassen verheizt werden – utopisch bei diesen Ansprüchen an die Lernfähigkeit von Lehrkräften. – Gewiß: Alle Ihre Einwände treffen zu. Aber, so möchte ich mit Buber fragen, geht es eigentlich an, „das als utopisch zu bezeichnen, woran wir unsere Kraft noch nicht erprobt haben“⁶²? Und weiter: Brauchen wir nicht Realutopien, Hoffnungsbilder gelingenden Lebens, die uns Mut und Orientierung geben für die kleinen verändernden Schritte jeden Tages? Aber vor allem: Bringen die Lehrkräfte, die jetzt als Christen in der Schule wirken, nicht jahrzehntelanges Erfahrungswissen mit ein, wie man in Nischen Gegenkulturen entfalten kann? Gerade die Nischensituation mit kleineren Zahlen und Freiheit von Leistungsdruck bietet doch die Chance, Neues zu entwickeln, Sauerteig zu werden für eine lebensdienliche Schulkultur.

Vor allem aber: Es darf doch auch ganz klein und ungeschickt anfangen mit meinem Arche-Bauen. Ich bin nicht allein unterwegs, und es gilt: Wege entstehen beim Gehen.

Mein Bild von Religionsunterricht als „Lebens- und Arbeitsgemeinschaft“ finde ich in einer Karikatur von Ivan Steiger zur Jahreslosung 1991 gebündelt:



Die dem Herrn vertrauen, schöpfen neue Kraft. (Jes 40, 31)

Menschen sind in einer Art Wüste unterwegs; kein Baum, kein Strauch, – aber diese Menschen scheinen nicht verzagt, sie schreiten zuversichtlich aus. Und sie tragen etwas: Zapfhähne! Verrückt? Wenn wir das Bild ganz aufdecken, sehen wir, warum diese Leute Zuversicht besitzen. Sie wissen offenbar um das Wasser unter der Oberfläche, und sie vermögen auch aus diesem verborgenen Strom zu schöpfen. Zuversichtlich gemeinsam die am Wege liegenden Probleme anzupacken, weil gleichzeitig im kraftspendenden gemeinsamen Zapfen das Wissen um den unter-

⁶² M. BUBER, a. a. O. (Anm. 61), Bd. 1, 842, 1929.

irdischen Strom wie die Zapffähigkeiten vermittelt werden, das wäre „evangelischer“ Religionsunterricht. Wir können auch damit keine Glauben „machen“, aber Lebenswichtiges mitgeben. Bei Rainer Kunze heißt es:

Durch die risse
des glaubens schimmert
das nichts
Doch schon der kiesel
nimmt die wärme an
der hand

Wäre das etwa nichts?