

Sprachprobleme des Religionsunterrichts

Autor(en): **Feifel, Erich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 14-15

PDF erstellt am: **06.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532504>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

tes betrachtet, müßte freie Schulen begrüßen und unterstützen. Wenn er das nicht tut, ist er es, der sie zwingt, hohe Preise zu erheben. Tatsächlich aber waren die kath. Mittelschulen der Schweiz Stätten, an denen durch Kirchengelder und selbstlose Hingabe der Ordensleute Tausende junger Leute aus allen sozialen Schichten, besonders aus abgelegenen Bergtälern, zu erstaunlich billigen Bedingungen studieren konnten. Es ist

schon kühn zu sagen, von Chancengleichheit könne da überhaupt nicht die Rede sein. Eher wäre es richtig zu sagen, von Gerechtigkeit könne nicht die Rede sein, wenn der Staat noch weiterhin die Besucher freier Schulen nicht einmal in den Genuß sozialer Einrichtungen, wie Stipendien, kommen läßt und dabei schamlos Millionen einspart für Aufwendungen, die ihm Schulen freier Trägerschaft abnehmen.

Sprachprobleme des Religionsunterrichts*

Erich Feifel

Seltsamerweise machen sich nur wenige der Unterrichtenden ernsthaft Gedanken über die Sprache. Seltsam ist dies deshalb, weil die Sprache doch eindeutig im Vordergrund ihres Tuns steht. Neben der Sprache sind andere Unterrichts- und Erziehungsmittel nur Hilfsmittel im strengen Sinne des Wortes, Sprachhilfen nämlich. Die Verwunderung über das Verhalten der Unterrichtenden muß sich noch steigern, wenn wir bedenken, wie sehr die Sprache heute zum zentralen Gegenstand philosophischer und theologischer Bemühungen geworden ist. Es ist freilich kein leichtes Thema, und darin mag es mit begründet liegen, daß die Scheu davor recht verbreitet ist. Immerhin wurde inzwischen auch die Didaktik des Religionsunterrichts hellhöriger für das Sprachproblem. Es gibt in jüngster Zeit Anzeichen, daß die Sprache mehr und mehr zur zentralen Problematik des Religionsunterrichts wird.

Von Gott sprechen kann nur, wer weiß, was Sprache ist. Dieser elementaren Grundvoraussetzung seines Tuns ist sich der Religionslehrer meist recht wenig bewußt. Auch wenn die darin liegende Problematik hier nicht ausgebreitet werden kann, so ist eine katholische Sprachbesinnung doch nicht möglich ohne einige orientierende Einsichten in das Wesen der Sprache sowie in den Zusammenhang von Glaube und Sprache. Damit soll auf die vielfältigen Aspekte wenigstens aufmerksam gemacht werden, die

in der Frage liegen: was heißt mit Schülern von Gott reden?

I. Grundlagen des religionspädagogischen Sprachproblems

1. Überlegungen zum Wesen der Sprache

Die Frage, was Sprache ist, was sie vermag, was sie will, ist identisch mit der anderen Frage: was ist der Mensch, was vermag er, was ist seine Bestimmung? Der Mensch kann zur Not ohne dieses oder jenes Organ existieren — ohne die Sprache nicht. Er begreift sich und seine Umwelt nur in der Sprache. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind ihm nur in der Sprache präsent. Sprache dient zunächst der rationalen Verständigung der Menschen untereinander über ihre Lebensbedingungen. Je komplizierter die Lebensbedingungen werden, um so größer ist der Bedarf an solch rationaler Verständigung (Information). Doch verbindet sich mit der Sprache nicht nur die Möglichkeit, «etwas» mitzuteilen. Sie verpflichtet den Menschen in die Gemeinschaft, denn in ihr vermag er sich selbst mitzuteilen (Kommunikation). Die Einsamkeit des Menschen wird in der Sprache auf das Du hin aufgebrochen. Ferdinand Ebner sagt in diesem Sinne: «Das macht das Wesen der Sprache aus . . . , daß sie etwas ist, das sich zwischen dem Ich und dem Du zuträgt, etwas, das also das Verhältnis des Ichs zum Du einerseits voraussetzt, andererseits herstellt» (Das Wort und die geistigen Realitäten, Innsbruck 1921, 27 f). In dieser anderen Gewalt der Sprache, durch

die der Mensch vom Sich-Schenken des anderen, also von der Liebe erreicht wird und durch die er lieben kann, beruht das tiefere Geheimnis der Sprache. Selbstverständlich ist dabei an einen weiten Sinn von Sprache gedacht: Menschen teilen sich einander nicht nur durch das gesprochene Wort, sondern auch durch Verhaltensweisen und sogar durch Schweigen mit.

Sprache und Wirklichkeit

Wenn mit all dem auch die spezifischen Gefährdungen des Menschen verbunden sind, dann deshalb, weil Sprache für den Menschen Orientierungsmöglichkeit in der Wirklichkeit bedeutet. In der Sprache wird die Wirklichkeit als uns bestimmende zugleich von uns bestimmt. An dieser Stelle wird bereits deutlich, wie entscheidend es darauf ankommt, in welcher Weise und in welchem Ausschnitt der Wirklichkeit dem Menschen die Sprache vermittelt wird. Wir sehen in unserer Umwelt nur die Dinge, für welche die Sprache Wörter hat. Aber nicht nur was wir auffassen, ist durch die Sprache bedingt, vielmehr auch die Weise, wie wir es auffassen und in unsere Welt einbeziehen. Die wenigsten Wörter sind bloße Namen, sondern Konzeptionen, die einen Tatbestand in einer bestimmten Weise fassen und auslegen und dadurch erst zu dem machen, was er für uns ist. Sprache bildet also nicht nur eine schon vorhandene Wirklichkeit ab, sie gliedert sie vielmehr, deutet sie und baut dann mit diesen Deutungen eine eigene Welt auf. All dies macht deutlich, daß der Mensch nur in der Sprache Zugang zur Wirklichkeit hat.

Sprache und Verstehen

Indem Sprache und Sprechen immer auf ein mögliches Einverständnis mit der Wirklichkeit zielen, ermöglichen sie ein Verstehen der Wirklichkeit. Es ist darum berechtigt, die im Gespräch angestrebte gemeinsame Verständigung in der Sache als die eigentliche Leistung der Sprache zu bezeichnen. Ein Doppelpertes ist dabei wesentlich. Einmal lebt die Bezogenheit, von der der Mensch elementar abhängig ist, vornehmlich im Gespräch. Kinder, mit denen nicht wirklich sie meinent, also liebend, geredet wird, gedeihen nicht. Ehe lebt und stirbt mit der Gesprächsmöglichkeit zwischen Mann und Frau; wo beide

sich «nichts mehr zu sagen haben», geht ihre Gemeinschaft zugrunde. Ein Zweites ist jedoch ebenso wichtig. Das wirkliche Gespräch hat nicht den andern, sondern ein Drittes zum Gegenstand; es ist Verständigung in der Sache. Sich nichts mehr zu sagen haben, heißt deshalb faktisch, keinen gemeinsamen Gegenstand des Gesprächs mehr haben. In diesem Sinne ist menschliche Existenz dialogisch. Als Teilhabe an einem gegenwärtigen Sinn ist Verstehen freilich nie endgültig. Wo abschließende Antworten gegeben werden, verfestigt sich ein Meinungssystem, das sich selbst genügt. Weil jede Zeit einen Anspruch auf die ihr gemäße Auslegung hat, ist Sprache ständig geschehende Auslegung, in der eine vorgegebene Deutung der Welt aktualisiert wird.

Sprache und Erfahrung

Wenn die Sprache uns die Wirklichkeit eröffnet, dann wächst auch Erfahrung nur in und mit der Sprache. Das im Gespräch erzielte Verstehen ist der Weg, auf dem Erfahrungen gemacht werden. Im Wort Erfahrung sind zwei Bedeutungselemente miteinander verschmolzen: einmal der Gedanke der menschlichen Anstrengung und zum andern der dabei erzielte bleibende Erkenntnisgewinn. Erfahrung ist die der Geschichtlichkeit und Endlichkeit zugeordnete Weise, einen Teilbereich der Wirklichkeit im Horizont des Wirklichkeitsganzen zu vernehmen und zu verstehen. Sprache wiederum ist für das Gewinnen von Erfahrungen wesentlich, weil sie eine Auslese der Wirklichkeit trifft. Wenn ein heranwachsender Mensch der Sprache nicht richtig kundig wird, dann ist er auch nicht wirklicher Erfahrungen fähig. Der Zusammenhang von Sprache und Erfahrungen zeigt endlich auch, daß die Sprache den Menschen des Unrechts zeigt, das er an ihr begeht. In einer kranken Sprache verraten sich die gestörten Beziehungen zur Wirklichkeit. Es ist Otto Friedrich Bollnow, der in seiner Studie «Sprache und Erziehung» jüngst aufgezeigt hat, daß den grundlegenden Funktionen des in eine bestimmte Situation hineingesprochenen Wortes jeweils auch eine Fehlform der Sprache zugeordnet ist. Er erhellt sie an den Gegensatzpaaren Wortkargheit und Geschwätzigkeit, Scheu vor dem großen Wort und Übertreibung, Fe-

stigkeit und Erstarrung des Wortes (vgl. O. F. Bollnow, Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966, 92—114).

2. Sprache und Glaube

Wenn der Mensch alles, was er tut, als sprachliches Wesen tut, dann gilt dies auch für seinen Glauben. Zur Grundlegung des religionspädagogischen Sprachproblems müssen wir also auf den Zusammenhang von Sprache und Glaube eingehen. Die eigentliche Frage lautet dabei: Wie kann Sprache, ohne ihren Charakter als Sprache zu verlieren, an die Glaubensvoraussetzung gebunden sein. Die in dem Begriff «Wort Gottes» steckende Problematik eines «redenden Gottes» ruft nach einer Sprachtheologie, weil sich damit Fragestellungen verbinden, die von der Sprachphilosophie her nicht beantwortet werden können.

Voraussetzungen einer Sprachtheologie

Nach christlichem Glauben ist Gott nur erkennbar dank seiner Offenbarung. Diese Offenbarung ergeht in einen geschichtlichen Denk- und Vorstellungsraum hinein, in dem Gottes Wort ausgelegt und verdolmetscht wird. Wenn in dieser Weise das, was wir Offenbarung nennen, an die Sprache gebunden ist, dann sind rein theologische Aussagen zur Sprache nicht möglich. Da Gott, wie es der christliche Glaube bekennt, menschlich zum Menschen geredet hat, kann auch der Mensch nur menschlich von Gott und seiner Schöpfung reden. Eine theologische Sprachbesinnung ist deshalb jedoch nicht überflüssig, weil es beim Reden von Gott um das Heil des Menschen geht. Dabei wird eine Dimension der Sprache aufgerissen, welche aus der Sprachlichkeit des Menschen allein nicht erklärbar und verstehbar ist, weil Sprache dabei zum Reden mit Gott wird. Solches Reden mit Gott und damit die Erfahrung des an die Offenbarung gebundenen Glaubens vollzieht sich nicht in einer Sachverhalte mitteilenden Sprache, die zu objektivierbarem Wissen wird, sondern in der wirkenden Sprache des Personalbezugs. Von den damit verbundenen Aspekten theologischer Sprachbesinnung seien in zwangsläufiger Vereinfachung drei herausgegriffen.

Die Funktion der Erzählung

Christlicher Glaube ist in einem betonten und spezifischen Sinn geschichtlicher Glaube. Die diesen Glauben begründende Offenbarung geschieht mitten in der Geschichte, nämlich durch wirkliche Menschen. Damit sieht sich die Weitergabe des biblischen Glaubens auf die Erzählung verwiesen. Geschichtliche Ereignisse, auch die Offenbarung Gottes in der Geschichte, kann man erzählend in Wirksamkeit setzen. Weil das Fundament alttestamentlichen Glaubens ein Handeln Gottes an seinem Volk in der Geschichte ist, darum gebiert dieser Glaube Erzählung und Erzähler. Eine Gestalt wie der Jahwist muß zu den größten Erzählern der Menschheitsgeschichte gerechnet werden. Aber auch der neutestamentliche Glaube ist, richtig verstanden, Glaube aufgrund von Erzählung — Erzählung als Verkündigung —, wiederum einfach deshalb, weil die Offenbarung Gottes in Jesus Christus mitten in der Geschichte geschah. Und mit dem neutestamentlichen Glauben ist zugleich der Glaube der Kirche als auf kündender Erzählung beruhender Glaube bestimmt; er bringt diese Erzählung immer wieder mit Notwendigkeit hervor.

All dies setzt freilich Klarheit darüber voraus, was denn eigentlich in der Erzählung geschieht. In der Erzählung trifft das zu, was eben von der Sprache als Reden mit Gott gesagt wurde: Erzählung ist Sprache des Personalbezugs. Die erzählten Vorkommnisse gewinnen eine Wirklichkeit, die darin besteht, daß sie auf diejenigen, die so reden und hören, als Person in ganz bestimmter Weise einwirken. Wir sagen: die Fakten werden lebendig. Damit ist gemeint, daß sie durch die Erzählung jene Präsenz gewinnen, durch die sie uns bewegen und bestimmen. Das spezifisch sprachtheologische Moment ist dabei dies, daß es sich im Bereich des Glaubens um eine spezifische Art des Erzählens handelt, die den Glauben, dem sie dient, zugleich schon voraussetzt. Insofern sind wir es gewohnt, diese Erzählung Verkündigung zu nennen. Wie sehr wir freilich bislang in Gefahr waren, diesen Begriff theologisch einzuengen, zeigt sich darin, daß jede wirkliche Erzählung in einem formalen Sinne «kerygmatischen» Charakter besitzt. Auch die profane Erzählung setzt Glauben

voraus, nämlich Glauben an den gefundenen Sinn des betreffenden Ereignisses. Und auch sie will Glauben im Hörer wecken, will ihn so des Ereignisses teilhaftig werden lassen.

Die Funktion des Gesprächs

Biblischer Glaube ist neben der Erzählung auf das Gespräch verwiesen. So kann die prophetische Sprache zunächst charakterisiert werden als Gespräch zwischen Gott und Mensch. Gott spricht mit Adam, mit Kain, Noah, Abraham, mit Moses, Hiob, den Propheten. Um zu verstehen, was dabei geschieht, fragen wir zuerst nach der Struktur des Gesprächs. Das Gespräch beginnt schon in der Tiefe der Person, weil es eine innere Sprachform gibt, bevor artikulierter Laut da ist. Im Gespräch jedoch wird die Einsamkeit dieser inneren Sprachform des Schweigens gesprengt. Zugleich hat das Gespräch von seinem Gegenstand her den Charakter des Noch-nicht-Eindeutigen und somit der Frage. Weil aber zum Gespräch die Frage gehört, bedeutet es Freiheit. So drückt sich denn im Gespräch etwas Entscheidendes, etwas Eigentlich-Menschliches aus: Frage, die auf Antwort wartet, Weg, der ein Ziel hat, Spannung, die Lösung sucht, Mehrdeutigkeit, die auf unbegrenzte Weise eindeutig werden kann. Das Gespräch lebt von der Frage, die an die Person des anderen gerichtet ist. Darum führt das Gespräch ins Offene der Freiheit, in dem es Person gibt. Da stehen alle Möglichkeiten offen, auch — so paradox es zunächst klingt — die Möglichkeit des Unmöglichen. Denn eben diese Möglichkeit des Unmöglichen ist als Verheißung der Kern des Gesprächs in der prophetischen Sprache.

In der Prophetie als Gespräch hat sich Gott eingelassen zum Gespräch mit dem Menschen. Hier lautet die Grundstruktur des Gesprächs: weil Geheimnis, weil Tiefe der Wirklichkeit, darum Frage und weil Frage, darum Gespräch. Gespräch zwischen Gott und Mensch ist die Weise, Geheimnistiefe zu verwandeln in neues Sein. Wenn wir weiter bei der Struktur der Prophetie als Gespräch bleiben, dann gilt: Gott spricht nicht unmittelbar. Er spricht durch Personen, in jedem einzelnen Fall und jedesmal neu. Nehmen wir als Beispiel Naaman den Äthiopier in der Apostelgeschichte (Apg 8,26—40). Er liest

im Buch des Propheten Isaias, das er als Reiselektüre mitgenommen hat. Aber er versteht nicht, was er liest. Da ist kein Gegenüber, das man fragen könnte. Wie kann ich verstehen, sagt er zu Philippus, wenn mir keiner den Weg weist. Philippus muß zu ihm in den Wagen steigen, damit Gespräch entstehe. Und in diesem Gespräch wiederum muß Frage sein und Antwort, und in der Spannung dazwischen geschieht das Wesentliche prophetischen Sprechens: die Eröffnung der Verheißung. Weil sich die Spannung zwischen Sprache und Wirklichkeit nur lösen kann durch die im Gespräch mögliche Verständigung, darum ist gläubiges Reden wesenhaft Gespräch mit Gott. Die Gotteswirklichkeit bleibt letztlich ein unserer menschlichen Sprache entzogenes Geheimnis, das sich nur unvollkommen artikulieren läßt in prophetischer Sprache, die aus dem Schweigen kommt und wieder ins Schweigen mündet, die sich als Gespräch zwischen Gott und Mensch im Heiligen Geist versteht, als Gespräch, in dem die zukünftige Gottes Herrschaft schon in unsere Welt einbricht.

Theologische Informationssprache

Das bisher zum theologischen Sprachproblem Gesagte bedarf einer Ergänzung. In Erzählung und Gespräch kommt die wirkende Sprache des Personenbezugs zur Geltung. Sprache dient aber auch im Bereich des Glaubens der Verständigung. Und da gerade heute das Informationsbedürfnis besonders groß ist, bedarf es der theologischen Informationssprache. Die neuartige Welterfahrung des heutigen Menschen verlangt von der Theologie Rechenschaft darüber, in welchen Zusammenhängen und Perspektiven sie von Gott und seiner Gnade redet. Dogmatisch korrekte Sätze über Offenbarung, Gnade, Auferstehung, Himmel und dgl. sind und bleiben unverständlich, wenn und weil sie keinen Bezug zur Realität des gelebten Lebens und zur gesprochenen Sprache des heutigen Menschen haben. Die Aufgabe läßt sich dann so formulieren: gläubiges Sprechen muß dazu beitragen, unsere anders gewordene Welt kritisch reflektierend auf Handeln hin theologisch zu bewältigen. Information ist einmal eine moderne Erkenntnishaltung, wobei Sich-Informieren soviel heißt, wie sich über jeden Sachverhalt er-

kundigen zu können. Information ist aber auch Mittel zwischenmenschlicher Kommunikation, weil freie und bewußte Zustimmung, mündige Entscheidung Informiertheit voraussetzt. Die Notwendigkeit einer theologischen Informationstheorie ergibt sich daraus, daß Sprechen nicht bereits gläubig wird, wenn sein Gegenstand Gott ist. Der Gebrauch theologischer Begriffe und frommer Worte allein bezeugt noch nicht viel. Dazu muß solches Sprechen vielmehr die Form eines Kontextes, eines begleitenden Sprechens zum Leben des heutigen Menschen annehmen. Theologische Informationssprache beginnt bereits bei der Frage, wie für adressierte Information theologisch zu fragen ist, um zu mittelbaren und dem Adressaten gerechten Informationen zu kommen.

Wie bei der der Geschichtlichkeit des Glaubens zugeordneten Erzählung verbinden sich auch mit einer theologischen Informationssprache wiederum spezifische Sprachabläufe. Eines dieser Mittel gläubig informierenden Sprechens sei wenigstens angedeutet, es ist die Verfremdung. Verfremdung ist ein sprachlicher Vorgang, in dem das Selbstverständliche in gewisser Weise unverständlich gemacht wird, in der Absicht, es dann um so verständlicher werden zu lassen. Dabei eignet der Verfremdung als hermeneutischem Vorgang eine Zeigefunktion, sie steht im Dienste der Entdeckung der Wirklichkeit. Beispielhaft dafür im Bereich des biblischen Glaubens sind etwa die Propheten, wenn sie jene Konfliktsituationen aufzeigen, in denen die Glaubenstreue in scharfen Gegensatz zu bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen führen kann. Die Propheten verfremden die Erwählungstradition Israels, indem sie die geläufigen Vorstellungen von ihr zerstören. Ähnlich ist es im NT mit den Gleichnissen. Sie wirken verfremdend, weil sie auf das Verhältnis von Gott und Mensch den Stempel des Ungewöhnlichen setzen. Sie tun dies in der Weise, daß sie in ein kritisches Verhältnis zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation versetzen.

Diese knappen Hinweise genügen bereits, um einsichtig zu machen, wie in einer theologischen Informationssprache der Begriff der Information insofern einen Bedeutungswandel erfährt, als Information hier notwendig engagiert ist und zwar auch dort, wo sie im Vorgang der Verfremdung dem Zweifel

und der Frage bewußt Raum gibt. Theologische Informationssprache setzt den im Glauben engagierten Informator voraus, also den Glaubenden.

Zusammenfassend läßt sich das theologische Sprachproblem auf den Nenner bringen: gläubiges Reden ist nicht Sprache des Glaubens, sondern Glaube als Sprache. Auch die Forderung nach einer Informationssprache ist nur eine Konsequenz dieses Satzes. Denn, was geglaubt werden soll, muß sagbar sein. Oder umgekehrt: wer nicht sagen kann, was er glaubt, dem wird auch nicht geglaubt, was er sagt. Damit stehen wir vor der Aufgabe der Anwendung dieser grundlegenden Einsichten auf den Religionsunterricht. Wenn sich heute die Theologie insgesamt vorrangig am Theoriebedürfnis der Praxis orientieren muß, dann gilt das ganz besonders hier.

II. Grundlegende Bereiche des religionspädagogischen Sprachproblems

1. Sprache und Unterricht

Der Religionslehrer muß sowohl die Sprache allgemein, als auch speziell die Sprache seiner Schüler zum Gegenstand seines Nachdenkens machen, weil sie die Sprache ist, die den Verstehenshorizont eines Kindes signalisiert. Sprache ist Voraussetzung, aber auch Weg jeglicher Bildung. Sie stellt die im Fluß des Erlebens gegebene und doch immer wieder verschwimmende Welt fest, indem sie die Welt in das Eigentum des Geistes umschafft. Und zwar tut jede Sprache dies anders, indem sie einen bestimmten Ausschnitt der vom menschlichen Bewußtsein her auf geistige Gestaltung angelegten Wirklichkeit herausgreift und fixierend benennt. Will also die Schule den Schüler bilden, muß sie ihn lehren, ein bewußtes Verhältnis zur Sprache zu gewinnen. Sofern der Mensch immer durch Sprachnot gekennzeichnet ist, liegt das Ziel des schulischen Bildungsprozesses insbesondere darin, den Schüler zu einer Sprachhaltung zu führen, als deren Kriterien etwa Wahrhaftigkeit, Sachgemäßheit und Wesensgemäßheit anzusprechen sind.

Im Unterricht ist Sprache wiederum in besonderer Weise Mittel von Lernvollzügen. In vereinfachter Reihe sind als bedeutungsvolle Ziele schulischen Lernens anzusprechen:

das einfache Speichern von Informationen, das Übermitteln von Techniken, die Lösung von Problemen und der Aufbau von Gesinnungen. Das jeweilige Lernverfahren muß dann diesen Lernzielen angepaßt werden. In jedem Fall aber bedarf es der Sprache als Medium der Lehre. Das sprachlich Dargebotene hat die Rolle eines funktionalen Stellvertreters realer Dinge, Ereignisse, Zusammenhänge, Situationen. Für den Lehrer stellt sich deshalb die Aufgabe, diese Sachverhalte so zu formulieren, daß sein Reden innerhalb der Erfahrungen und Fassungskraft des Schülers liegt. Dies ist um so bedeutsamer, als Sprache, in der Antwort des Schülers, auch als funktionaler Ersatz für direktes Handeln fungiert. Wird auf dem Wege sprachlicher Äußerungen der Anspruch der Sache selbst erfahren, dann vermag der junge Mensch in seiner Sprache zu antworten. Das, worum es geht, wird wiederum dem Schüler vor allem in der Sprache verständlich, die er selbst spricht, in der er seiner Erkenntnishaltung, seiner Stellung zur Wirklichkeit Ausdruck verleiht. Zugleich muß die Sprache Schritt halten mit der von der Schule zu leistenden differenzierten Sachschau. Um zu erreichen, daß die Sprache nicht nachhinkt, muß der Unterricht die Sprachhaltung der Schüler zunehmend vom unbewußten Tun zum klar bewußten Sprachhandeln überführen. All das, was mit knappsten Hinweisen über die Funktion der Sprache im Bildungsprozeß gesagt wurde, gilt nun auch vom Religionsunterricht.

Die didaktische Funktion der Sprache im Religionsunterricht läßt sich auf die knappe Formel bringen: mit Schülern von Gott reden. Wer dies in richtiger Weise tun will, hat zwei Dinge zu bedenken, das, wovon er redet und diejenigen, zu denen er von Gott redet (vgl. dazu M. Mezger, Mit Schülern von Gott reden — was heißt das?, in: W. G. Esser, Die religionspädagogische Grundfrage nach Gott, Freiburg 1969). Zu beiden Aspekten nun einige vertiefende Hinweise. Zunächst zum Reden von Gott, soweit es als Gegenstand des Religionsunterrichts bezeichnet werden kann.

2. Religionsunterricht als Reden von Gott

Es scheint am einfachsten, hier mit einigen summarischen Hinweisen zum didaktischen

Grundmuster unserer bisherigen Glaubensbücher zu beginnen. Es geht dabei um die Frage, ob ein Zusammenhang besteht zwischen dem didaktischen Grundkonzept, von dem ein Glaubensbuch bestimmt wird, und der Art und Weise, wie zu Schülern von Gott geredet wird.

Didaktisches Grundkonzept der Glaubensbücher

Die Glaubensbücher für das 1. und 2. Grundschuljahr sind insgesamt von der Überzeugung geprägt, in diesem Alter sei dem Kind seine religiöse Umwelt zu deuten. Dazu folgen sie in großen Zügen dem Kirchenjahr und streben eine möglichst enge Verknüpfung zwischen Glauben, Gottesdienst und christlichem Brauchtum an. Auch die damit verbundene mystagogische Zielsetzung, gottesdienstliches und häusliches Erleben als Zeugnis in den Unterricht miteinzubeziehen, fügt sich dem vorgegebenen liturgisch-mystagogischen Ordnungsrahmen ein.

Das Glaubensbuch für das 3. und 4. Schuljahr zeigt dieselbe Grundorientierung in einer anderen, jetzt «heilsgeschichtlichen» Dimension. Das Schriftwort übernimmt die Führung, die Kinder sollen mit den wichtigsten Ereignissen der Heilsgeschichte des AT und NT vertraut werden. Die didaktische Grundkonzeption läßt sich vereinfacht so bestimmen, daß durch eine im Sinne der heilsgeschichtlichen Chronologie getroffene Auswahl und freie Kombination alt- und neutestamentlicher Texte es den Kindern möglich werden soll, das Große und Ganze unseres Glaubens einfach und klar zu begreifen, alles Einzelne, das sie lernen, sinnvoll einzuordnen, die Lehre vom Vatergott nicht weniger als die Weihnachtsgeschichte oder den Kreuzestod. Wieder gilt, ein vorgegebenes Ordnungsschema prägt alle Einzelinhalte.

Nicht anders ist es bei unserem Katechismus. Sein didaktisches Grundanliegen, das in der Neufassung nicht revidiert wurde, ist erneut ein organischer Aufbau, in dem jede Wahrheit an ihrem Ort behandelt werden soll, d. h. in dem Zusammenhang, den sie im lebendigen Heilsvorgang hat. Um dies zu erreichen, greift der Katechismus auf die tradierten katechetischen Formeln zurück, auf Glaubensbekenntnis, Sakramente, Dekalog, Letzte Dinge. Dabei macht der Katechismus

noch den Versuch, die Glaubensformel insgesamt als Ordnungsrahmen zu benützen, in den die anderen Formeln eingefügt werden. Für uns entscheidend bleibt, daß auch hier ein didaktisches Ordnungsschema bestimmend ist sowohl für den Gesamtaufbau wie für die thematische Durchführung der einzelnen Lehrstücke.

Erneut mit einer zuspitzenden Vereinfachung kann gesagt werden, daß unsere Glaubensbücher in der Bestimmung des Inhalts des Religionsunterrichts von einer idealen theologischen Norm ausgehen und sich dabei weithin als angewandte Dogmatik erweisen. Dem entspricht ein Aufbau der Lehrpläne, der anstrebt, daß durch Wiederholung in konzentrischen, jeweils stofflich ausgeweiteten Kreisen die Befestigung und Vertiefung religiösen Wissens auf der einen Seite und das Einüben religiöser Verhaltensweisen auf der anderen Seite sich gegenseitig stützen. Die derzeitige Situation des Religionsunterrichts spricht deutlich genug davon, daß dieses didaktische Ordnungsschema der Glaubensbücher und die ihnen zugeordnete Struktur der Lehrpläne eine Stabilität der Unterrichtspraxis lediglich vortäuschen. Gemessen am Leistungsstand anderer Unterrichtsfächer bleiben die durch den Religionsunterricht vermittelten verhaltenswirksamen Vorstellungen beträchtlich zurück und zugleich lehnen die Schüler zunehmend die Anerkennung religiöser Verhaltensweisen im Religionsunterricht ab.

Zerbrechen der Gottesbilder

Sprachbesinnung im Religionsunterricht muß jedoch noch tiefer ansetzen. Wir stehen mitten in einem Umbruch des Glaubensverständnisses, der es allen Gläubigen schwer macht, zu wissen, was sie glauben, warum sie glauben und wie sie ihrem Glauben im Leben Ausdruck verleihen müssen. Damit stellt sich der Theologie die drängende Frage, wie wir von Gott reden können. Von recht verschiedenen Ansätzen her wird dabei der Versuch unternommen, neu von Gott zu reden. Das hängt wiederum unmittelbar mit dem zusammen, was wir in soziologischer Diktion das «Zerbrechen der Gottesbilder» nennen. Gesellschaftliche Umwandlungsprozesse machen danach auch die soziologische Einbettung bestimmter Gottes-

vorstellungen bewußt. Der Wandel zur Partnerschaftsgesellschaft mit seinen Umorientierungen kann nicht ohne Auswirkungen auf den Gottesglauben bleiben. Die herkömmlichen Gottesbilder, die dabei in Frage gestellt werden, lassen sich auf drei Typen reduzieren. Die erste ist die kosmologische Gottesidee: im Bewußtsein seines Unvermögens, die Welt zu erklären und in sie eingreifen zu können, wendet sich hier der Mensch Gott zu. In der zweiten Gottesvorstellung vom Heilsgott bringt der sterbliche Mensch seine Unvollkommenheit in Beziehung zu Gott, der über Leben und Tod verfügt. Und in der dritten personal-mystischen Gottesvorstellung richtet sich der Mensch zu dem ganz Anderen, der ihn persönlich anspricht.

Versuch, Gott in der Welt zu finden

Angesichts des Zerbrechens der Gottesbilder erkennt die Theologie heute wieder neu, was es heißt, daß die Offenbarung für den Menschen gegeben ist. Sie weiß, daß der einzelne an dieser Offenbarung mitwirkt als vernehmender, empfangender, hörender, sehender, antwortender Mensch. Damit wird zugleich bewußt, daß es dem Glauben, eben weil es ihm um Gott geht, um den Menschen und um die Welt, mit einem Wort um die Wirklichkeit geht. Wir wissen um die Versuche der neueren Theologie, die unter dem Schlagwort «Gott-ist-tot-Theologie» zusammengefaßt werden. Sie alle stellen sich die Aufgabe, Gott in der Welt zu finden oder, wie es zuweilen formuliert wird, Gott vor der Welt zu verantworten. Wir können und müssen hier nicht der schwierigen Frage nachgehen, ob all diese entweder aus der Existenzanalyse, aus der Mitmenschlichkeit oder aus dem Gesellschaftlich-Politischen entnommenen Ansätze zu einem weltlichen Reden von Gott deshalb an einer Unaufrichtigkeit leiden, weil sie die Verifikationshilfen mit Gott verwechseln. Wir sollten statt dessen ruhig einmal davon ausgehen, daß ja auch die herkömmlichen Gottesbilder derartige Verifikationshilfen waren und daß demnach das Bemühen der neuen Theologie als ein ernsthafter Versuch bewertet werden darf, auf dem schmalen Grat zwischen menschlichem Erkenntnisvermögen und der Wahrheit von Gott eine Antwort auf die Lebensfragen des heutigen Menschen zu geben.

Beispiel: Katechismus des Don Mazzi

Der Religionsunterricht kann an diesen Bemühungen, Gott in der Welt zu finden, nicht achtlos vorübergehen. Mit Schülern von Gott reden heißt ja, Inhalte und Sachverhalte namhaft machen, an denen es Schülern aufgehen, d. h. verstehbar werden kann: so ist Gott. An einem gewiß extremen, aber gerade deshalb aufschlußreichen Beispiel sei dies verdeutlicht, am Katechismus des Don Mazzi von Florenz. In diesem Katechismus vom Isolotto, der für 10jährige Schüler verfaßt ist als Vorbereitungskurs auf die Erstkommunion, wird das Thema «Jesu Auferstehung» unter dem Aspekt behandelt: Die Liebe ist stärker als der Tod (Die Botschaft Jesu im Isolotto, Manz 1969, 99—105, 126). Dazu heißt es in der Bestimmung des Lernziels: Diese Zusammenkunft behandelt 1. was die Evangelien über das Ereignis der Auferstehung Jesu berichten; 2. welche tiefen Lebenserfahrungen in der Auferstehung begründet liegen: der Sieg der Liebe über den Egoismus, der Freiheit über die Unterdrückung, des Lebens über den Tod. Der Gedankengang der Katechese ist dabei etwa folgender. Nach dem Tode Jesu glauben die verängstigten Apostel, daß durch den Tod Jesu bestätigt wird, was gemeinhin vom Leben zu halten ist: Egoismus, Gewalt, Ungerechtigkeit und Tod sind stärker als Liebe, Gerechtigkeit und Leben. Die Begegnung mit dem Auferstandenen läßt sie jedoch erfahren, daß Egoismus, Gewalt, Ungerechtigkeit und Tod nicht wirklich gesiegt haben. Wahrhaft gesiegt haben die Liebe, die Gerechtigkeit und das Leben. Diese Erfahrung zu bezeugen und sie aus der Lebensgemeinschaft mit dem Auferstandenen heraus zu realisieren, ist die eigentliche Aufgabe des Christen. Hand in Hand mit dieser positiven Bestimmung der Aufgabe geht in der Unterrichtseinheit die innerkirchliche Kritik anhand der Frage, ob der konkrete Vollzug der Liturgie ein Zeugnis der lebendigen Gegenwart des Auferstandenen sei.

Hier wird insofern das traditionelle Vorgehen unserer Glaubensbücher verlassen, als der geschichtlich verschieden strukturierte Zugang zum Glauben als Ausgangspunkt gewählt wird. Die Verfasser charakterisieren ihr Anliegen selbst so: Bei dieser Methode wird sehr deutlich, daß Gottes Wirken sich

durch die ganze Geschichte hindurchzieht. Näherhin soll anhand konkreter Tatsachen die Erfahrungswelt des Kindes mit der biblischen Botschaft konfrontiert, nicht aber ein System heilsgeschichtlicher Wahrheiten entfaltet werden. Das eigentliche Ziel ist es, daß die Kinder ihr Leben und ihre Situation im Lichte des Evangeliums kennenlernen. Es muß hier nicht auf die Einseitigkeiten des Katechismus vom Isolotto aufmerksam gemacht werden, die vor allem in seiner nahezu ausschließlich sozialen Orientierung liegen. Was an diesem Beispiel für die vom Religionsunterricht zu leistende Aufgabe exemplarisch erscheint, ist das Prinzip der Zuordnung der Glaubensbotschaft zur vorfindlichen Wirklichkeit, mit dem hier absolut ernst gemacht wird. Für unseren Religionsunterricht leitet sich daraus die Forderung ab, daß er bei der Bestimmung seiner Inhalte nicht mehr ausschließlich von Traditionen und Normen ausgehen darf, vielmehr der Orientierung an Lebenssituationen bedarf, sich an den Bedürfnissen und Erwartungen junger Menschen orientieren muß.

Antwortsystem und Frageverhalten

Ein didaktisches Kriterium künftiger Lehrplangestaltung des Religionsunterrichts wächst unmittelbar aus der Sprachbesinnung heraus; es ist der Zusammenhang von Antwortsystem und Frageverhalten. In unserer herkömmlichen Glaubensunterweisung in Familie, Schule und Kirche ist von frühkindlichem Alter an das Moment der Einübung und Eingewöhnung in die Antwortsysteme der Glaubensbücher der jeweiligen Altersstufe bestimmend. Derartige Gewohnheitsbildung hat, sofern sie rasche, sachgemäße Antworten in den Lebenssituationen ermöglichen soll, sicherlich für den geistigen Reifungsprozeß ihre wesentliche Funktion. Das gilt jedoch nur solange, wie die Wechselbeziehung von Gewohnheit und Fragepotenz nicht außer acht gelassen wird. Antwortsysteme der Glaubensunterweisung vermögen nur wirksam zu werden, wenn sie auf soziale Handlungssysteme bezogen sind. Die Gewohnheiten, welche Antwortsysteme vermitteln, nützen immer nur in den Fällen, wo die eingeübten Antworten passen. Für unsere an der idealen Norm der heilsnotwendigen Wahrheiten orientierten Lehrpläne des

Religionsunterrichts existieren bislang viele Fragen, welche die Erfahrung mit der technischen Welt und mit der pluralen Gesellschaft stellt, so gut wie gar nicht. Für den Religionsunterricht wird dies in dem Augenblick verhängnisvoll, da der Eindruck entsteht, der Lehrplan sei ein Instrument dafür, je schwieriger eine Frage eingeschätzt wird, sie um so eher beiseite zu schieben. Darüber hinaus müßte für unsere künftige Lehrplangestaltung der Zusammenhang von Fragepotenz und Antwortsystem insofern ein generelles Kriterium der Stoffauswahl werden, als alle Inhalte geeignet sein müssen, Ausgangspunkt für Frageoperationen im Unterricht zu werden. Damit müssen die fragmentarischen Hinweise dazu, wovon der Religionsunterricht zu reden hat, abgebrochen werden. Es gilt nur noch hinzuzufügen, daß die von der religionspädagogischen Sprachbesinnung dringend verlangte Lehrplanrevision für den Religionsunterricht zweifellos dadurch erheblich erschwert wird, als hinsichtlich der spezifisch religionspädagogischen Lehrplandeterminanten derzeit eine erhebliche Unsicherheit besteht. Es gibt nicht nur einen quer durch die Konfessionen reichenden Pluralismus der Theologie, es fehlt zur Stunde auch ein abgewogenes Selbstverständnis der Kirche, in dem es zu einem Ausgleich zwischen der statisch-institutionell-normativen und der dynamisch-aktual-funktionellen Bestimmung der Kirche kommt. In der Frage der in den Interessen und Erwartungen der Schüler zum Ausdruck kommenden religiösen Ansprechbarkeit besteht ebenso Unsicherheit, wie es an einem Konsens über die allgemeinen Ziele der Schule fehlt. All diese Schwierigkeiten bestätigen jedoch nur, wie notwendig sich die Religionspädagogik all diesen Fragen stellen muß.

3. Reden von Gott mit Schülern

Hatten die bisherigen Hinweise zur Sprache im Religionsunterricht neue Versuche des Redens von Gott im Auge, dann gewinnt von der zweiten Betrachtungsweise her, also von denen, zu denen der Religionsunterricht von Gott redet, unsere Thematik eine erneute Differenzierung, entsprechend den Bildungs- und Altersstufen. Diese Frage ist von der Sprache her insofern wesentlich, als der

Lernprozeß im Religionsunterricht einen Wegcharakter annehmen muß. Er muß wiederum für den Schüler verstehbar und durchschaubar machen, daß und wie er von einer bestimmten Stufe seiner Glaubenserfahrung frei werden muß, daß er sie bewußt opfern muß, durch reifendes Verständnis und kritische Reflexion ändern muß, um in einer jeweils neuen Weise zum gemeinten Sachverhalt vorzustoßen.

Funktionsziele des Grundschulunterrichts

Beispielhaft sei dies für die Schüler der 1. und 2. Bildungsstufe verdeutlicht. Für die Schüler dieses Alters ist die unmittelbare Erkundung der Wirklichkeit das hervortretende Prinzip des Erkennens: Ansehen, Anfassen, Umgehen sind die bestimmenden Kategorien. Der Unterricht wird also vorwiegend solche Gegenstände aufsuchen oder zugänglich machen, die für die Schüler in diesem Sinne greifbar sind. Heinrich Roth (Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1965, 111 ff) hat unterrichtspsychologisch das Prinzip der originalen Begegnung herausgestellt. «Das erste Beginnen jeder Methodik», so erklärt er, «muß deshalb sein, das originale Kind, wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, daß das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat.»

Herkömmliche Funktionsziele des religiösen Anfangsunterrichts

Wie weit unser herkömmlicher Religionsunterricht davon entfernt ist, wird an den Funktionszielen des religiösen Anfangsunterrichts sichtbar. Die Unterrichtsinhalte dienen hier der emotionalen Erlebnissteigerung sowie der tieferen Beheimatung im kirchlichen Leben durch die im Kirchenjahr erfahrbare Berührung mit der kirchlichen Wirklichkeit. Der liturgisch-mystagogische Rahmen soll weiter die Beschäftigung mit biblischen Stoffen grundlegen und motivieren, und in gleicher Weise dient er der Grundlegung des kirchengeschichtlichen Unterrichts in der Begegnung mit den Heiligengestalten des Kirchenjahrs. Alle diese Lernziele sind wiederum von einer idealen Norm abgeleitet und

sind schwerlich dazu angetan, von den Funktionszielen der Schule her einen Lernprozeß in Gang zu bringen, der den Glauben in seiner die Welt verändernden Dynamik sichtbar macht.

Sprachbestimmte Neuansätze

Ein Ernstnehmen der Funktion der Sprache im Lernprozeß durch den Religionsunterricht müßte sich hier in der allgemeinen Erkenntnis ausdrücken, daß er sich bei der Suche nach sach- und kindgemäßen Stoffen davon leiten läßt, ob diese geeignet sind, die Schüler durch religiöse Sachverhalte in offene Fragen ihres Lebens und unserer Welt einzuweisen. Wiederum ist hier Anlaß, auf den Katechismus des Don Mazzi zu verweisen. Er beginnt mit dem Thema Freundschaft (Die Botschaft Jesu im Isolotto, 41 ff), näherhin mit der Aufforderung an jedes Kind, an einem eigenen Erlebnis zu zeigen, wie eine Freundschaft zustande kommt. Auf dem Hintergrund der Umwelt in Schule, Pfarrei, Spielkameradschaft, in der die Kinder leben, soll deutlich werden, wie falsch Menschen sich verhalten, wenn sie sich nicht verstehen, im Streit liegen, miteinander nicht sprechen und arbeiten. Zugleich aber auch, was es bedeutet, wenn sie sich wirklich Freunde sind. Die dem Alter gemäße Sinnerhellung vom Evangelium her wird dadurch gegeben, daß Joh 1,35—50, die Berufung der ersten Jünger, dahingehend ausgelegt wird, daß die Freundschaft zwischen Jesus und seinen Aposteln auf gleiche Weise entstand und wuchs, wie die Freundschaft zwischen Schul- und Spielkameraden. Dem lebenskundlichen Thema Freundschaft ist hier das Lernziel zugeordnet, daß die Schule bewußt die schon zuvor angebahnte Ausweitung des religiösen Sachverhalts «Vater mag mich, Mutter mag mich» in den Rahmen der Klassengemeinschaft hinein verlangt, verbunden mit der Erkenntnis, daß das Gemochtwerden ein Mögen der anderen als religiöse Aufgabe zur Voraussetzung hat.

Neben lebenskundlichen Themen bieten sich für die 1. Bildungsstufe im Religionsunterricht vor allem kirchenkundliche Themen an. In Ergänzung und teilweise in Ablösung der bisherigen Funktionsziele müßte auch hier der Religionsunterricht sich von der von der Lernpsychologie geforderten originalen Be-

gegnung leiten lassen. Das bedeutet, das Kind muß die Kirche anstatt im liturgisch-mystagogischen Ordnungsrahmen in möglichst vielen Inhalten, Aufgaben und Ansprüchen in ihrem Lebens- und Funktionszusammenhang kennenlernen. Ein sich dabei u. a. anbietendes Lehrverfahren ist der Unterrichtsgang in seinen verschiedenen Möglichkeiten: Besuch des Kirchengebäudes, kirchlicher Einrichtungen und Veranstaltungen, Begegnungen mit Funktionsträgern in der Kirche. Sein Lernziel wird ein solcher Unterrichtsgang wiederum um so besser erreichen, wenn der Unterrichtende möglichst wenig ungefragt — wie ein Fremdenführer — Informationen gibt, sondern Fragen beantwortet, welche die Schüler stellen. Darüber hinaus muß er in einem an der Funktion der Sprache orientierten Unterricht seine Aufgabe auch darin sehen, das allzu Vertraute und scheinbar Bekannte zu verfremden, damit es zu einer Fragehaltung beim Schüler kommt.

Verwendung von Bibeltexten

Bei einem derartigen didaktischen Vorgehen werden herkömmlich selbstverständliche Thesen wie die folgende höchst fragwürdig: selbstverständlich muß man mit der Schöpfung beginnen; denn schließlich muß ja die Welt erst dasein, damit es dann weitergehen kann und damit man später etwas von Jesus erzählen kann. Gemeint ist, daß historische oder liturgisch-mystagogische Abfolgeprogramme dann keinen Sinn haben, wenn der entsprechende Horizont beim Kind nicht vorhanden ist. Dabei wird auch die ganze Problematik der Verwendung von Bibeltexten in den ersten Unterrichtsjahren deutlich. Die neuere Religionspädagogik ist weit weniger als bisher geneigt, unreflektiert möglichst viel Begebenheiten des Alten und Neuen Testaments bei den Kindern des Grundschulalters durch emotionale Operationen einzusenken. Gerade an dieser Stelle ist jedoch die Sprachbesinnung geeignet, vor falschen Schlußfolgerungen zu warnen.

Funktion der Erzählung

Es war die Rede von der Funktion der Erzählung für die Sprachlichkeit des Glaubens. Gerade die Erzählung wiederum ist im Religionsunterricht in den zurückliegenden Jah-

ren recht problematisch geworden. Immer wieder wurde die Frage gestellt: welchen Jahrgängen kann und darf man vernünftigerweise erzählen. Von der Sprachbesinnung her erweist sich die weitverbreitete Meinung, Erzählen sei eine Methode des Grundschulunterrichts, als recht kurzschlüssig. Von der Erzählung wird verlangt, daß der Erzählende eine sinnvolle Auswahl unter den Fakten trifft, und dazu müssen die Fakten für ihn bereits einen Sinn bekommen haben. Weiter wird von der Erzählung verlangt, daß der Erzählende selbst in einer spezifischen Weise in der Erzählung enthalten ist und drittens, daß sie die Hörenden so mitbedingt, daß diese in der Erzählung mitwirken. Bei solchen Voraussetzungen ist der Lehrer, der in der Schule erzählt, Repräsentant der sich in der Erzählung mitteilenden geistigen Tradition der Welt, für welche die Schule da ist. Die Teilhabe auch des reifsten Schülers an dieser Überlieferung ist dann schlechterdings daran gebunden, daß ihm erzählt wird. Das setzt nur voraus, daß die Erzählung nicht mißverstanden wird als Veranstaltung fürs Herz und Gemüt der Kleinen. Damit ist nicht gesagt, daß im Religionsunterricht nur erzählt werden sollte, aber es darf andererseits keine Altersstufe generell von der Erzählung ausgeschlossen werden. Es gilt sie anzuwenden, wenn und insoweit die Unterrichtssituation dies erfordert.

4. Realitätskontrolle durch Sprachbeobachtung

Mit dem Thema Religionsunterricht und Sprache verbindet sich ein weiterer grundlegender Aufgabenbereich, der abschließend wenigstens angedeutet werden soll; gemeint ist die Inangriffnahme einer Kontrolle der religionspädagogischen Realität mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln. Was davon erwartet werden kann, ist vor allem eine Vertiefung des methodischen Bewußtseins, das Offenheit für neue Erfahrungen und das Infragestellen unkontrollierter Voraussetzungen ermöglicht. Auch hier kann ich nur einen Teilbereich herausgreifen.

Es ist viel Berechtigtes daran, den «unbekannten Schüler» als das Dilemma des Religionsunterrichts anzusprechen. Die Bedeutung empirisch anzustellender Beobachtungen liegt dann generell darin, daß der Reli-

gionsunterricht von der Funktion der Sprache her gezwungen ist, die tatsächliche Situation des Schülers zur Kenntnis zu nehmen. Die Beobachtung dient hier der Rückkoppelung der Theorie an die Praxis, indem sie Fehler und Schwierigkeiten aufdeckt und durch eine fundierte Diagnose eine kritische Theorie ermöglicht. Unter dem Aspekt der Sprachbesinnung geht es näherhin um die Beobachtung der Schülertheologie. Was ist damit gemeint?

Da wird bei Zehnjährigen die Berufung des Moses behandelt. Die Äußerungen der Kinder dazu lauten etwa: Da ist etwas Märchenhaftes daran, daß der Busch nicht aufbrennt. Es ist nicht merkwürdig, daß Moses seine Schuhe ausziehen mußte. In der Kirche zieht man ja auch die Mütze ab. Man macht auch eine Kniebeuge. Moses wollte nicht sprechen, weil er vielleicht zu heiser war. Man kann merken, daß Gott etwas mit dem Moses vorhatte. Schüleräußerungen dieser Art dienen in mehrfacher Weise als Information für eine kritische Theorie des Religionsunterrichts. Sie verweisen in einen Zusammenhang zurück, der als sprachliches Bezugssystem zu bezeichnen ist. Jede sprachliche Äußerung des Schülers gehört in ein derartiges Bezugssystem, von dem wiederum die Struktur der Information und Kommunikation im Unterricht abhängt. In dem genannten Beispiel wird die Berufung des Moses einerseits nach einem Maßstab beurteilt, der die Welt der Offenbarung noch nicht von der Märchenwelt abzugrenzen vermag und in der zweiten Antwort von den eingeübten Gewohnheiten der liturgischen Umwelt her. Die Erlebnisstruktur des Vertrauens zu einer Geordnetheit des Daseins spricht sich in der dritten Antwort aus und in der vierten die Offenheit für den Anspruch einer größeren Wirklichkeit.

Wenn nun heute viel von Sprachbarrieren die Rede ist, welche die Bildungschancen erheblich beeinflussen, dann wird damit zum Ausdruck gebracht, daß jedes sprachliche Bezugssystem immer auch einen sprachsoziologischen Aspekt hat. So werden in einer 9. Volksschulklasse auf die Frage nach der Jungfrauengeburt folgende Antworten gegeben: Eine Geburt vor der Hochzeit; eine nicht verheiratete junge Frau wird schwanger; in der Zeitung steht, daß heute auch

schon dreizehnjährige Mädchen ein Kind bekommen; Jesus ist ein uneheliches Kind. Beobachtungen der Schülertheologie geben jedoch nicht nur Aufschlüsse über sprachliche Bezugssysteme, die der Religionslehrer kennen muß, sie geben ebenso Einblicke in lerntheoretische Zusammenhänge. Sie bestätigen etwa die didaktische Binsenwahrheit, daß Kinder Begriffe als Mittel ihres Erkennens dann noch lange nicht verstehen, wenn sie diese verbal benützen. Die vor allem für die Hauptschule oft konstatierte Langeweile des Religionsunterrichts und das ihr korrespondierende Fehlen der Schülerfragen dürfte weithin einer theologischen Begrifflichkeit angelastet werden, in der dieser Religionsunterricht erfolgt.

Wenn damit der fragmentarische Überblick über die Bedeutung der Sprache im Religionsunterricht beendet werden muß, dann sollte sichtbar geworden sein, welche entscheidende Bedeutung all dies für das weitere Geschick des Religionsunterrichts hat.

Literaturhinweise:

- Sprache und Wirklichkeit, München 1967 (Dtv, Nr. 432).
 G. Siewerth, Philosophie der Sprache, Einsiedeln ²1968.
 H. G. Gadaumer, Wahrheit und Methode, Tübingen ²1965.
 O. F. Bollnow, Sprache und Erziehung, Stuttgart

1966.

H. Noack, Sprache und Offenbarung, Gütersloh 1960.

K. Riesenhuber, Existenz Erfahrung und Religion, Mainz 1968.

P. Schütz, Charisma Hoffnung, Hamburg 1962.

H. D. Bastian, Verfremdung und Verkündigung, München 1965.

Ders., Didaktische Anatomie im Religionsunterricht, in: Theologia practica 1 (1966), 170—185.

Ders., Theologie der Frage, München 1969.

P. M. van Buren, Reden von Gott in der Sprache der Welt, 1965.

H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover ³1965.

H. Gausmann, Die Sprache des Kindes im Vorschulalter, Hannover 1966.

A. und E. Kern, Sprachenschöpferischer Unterricht, Freiburg ³1962.

J. Ernst (Hrsg.), Zerbrochene Gottesbilder, Freiburg 1969.

H. Halbfas, Fundamentalkatechetik, Düsseldorf ²1969.

M. Mezger, Mit Schülern von Gott reden — was heißt das?, in: W. G. Esser (Hrsg.), Die religionspädagogische Grundfrage nach Gott, Freiburg 1969.

W. G. Esser (Hrsg.), Zum Religionsunterricht morgen, München 1970, bes.: P. M. van Buren, Christliche Erziehung post mortem Dei, 11—21; E. Feifel, Die Sprache des Religionsunterrichts in den Dimensionen von Zukunft und Hoffnung, 43—58.

E. Feifel, Religionspädagogische Realitätskontrolle, in: Katechetische Blätter (95) 1970, 321—342.

Umschau

Koordination des Geschichtsunterrichts

Gemäß Auftrag der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (Aargau, Baselland, Baselstadt, Bern, Luzern und Solothurn) hat die *Interkantonale Koordinationskommission für den Geschichtsunterricht* im März 1968 ihre Arbeiten aufgenommen. Heute präsentiert die Kommission als *erste Resultate*:

1. Lehrpläne für 6.—9. Schuljahr (Variante A für gehobenen, Variante B für Volksschultyp).
2. Thesen zur Didaktik und Methode des Geschichtsunterrichtes.
3. Vorschläge zum staatsbürgerlichen Unterricht.

Nachdem die nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz Lehrpläne und Thesen *genehmigt* hatte, orientierte die Kommission die zu-

ständigen Instanzen der sechs Kantone sowie die Vertreter der übrigen deutschschweizer Kantone und eröffnete das *Vernehmlassungsverfahren*, das auf ein Jahr befristet ist. Mehrere Schulen haben ihren Geschichtslehrplan bereits auf den Rahmenlehrplan der Koordinationskommission abgestimmt und arbeiten versuchsweise mit. Die Kommission setzt nun ihre Tätigkeit fort mit der Vorarbeit zur *Schaffung von geeigneten Lehrmitteln*, insbesondere für ein Lehrmittel der Variante B, das ein besonders dringendes Bedürfnis ist. Eine Umfrage in allen sechs Kantonen hat sie mit den Wünschen der an diesen Stufen unterrichtenden Lehrkräfte vertraut gemacht. Diesbezügliche Anträge an die Erziehungsdirektorenkonferenz sind in absehbarer Zeit zu erwarten. Dokumentationsmaterial (Thesen, Lehrpläne usw.) stellt, solange Vorrat, das Sekretariat (Dr. R. Salathé, Gymnasium Münchenstein BL) oder das Präsidium (Dr. O. Allemann, Kantonsschule Solothurn) zur Verfügung.