

# Das Heilige im didaktischen Strukturgitter

Von Engelbert Groß

1. *Der Weg zur Frage*
2. *Die Ansage des Heiligen*  
Die Markierung eines religionsphilosophischen Rahmens für unsere Fragestellung  
Das religionsdidaktisch belangvolle Hinhorchen auf Herztöne des Glaubens
3. *Die Ansage des didaktischen Strukturgitters*
4. *Die Ansage einer zu revidierenden Praxis des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule*  
Rückblick auf die Stationen des bisherigen Gedankenganges  
Gebet in der Schule: eine Konkretisierung der Fragestellung  
Das Beten als Amen-Sagen  
Das Beten als Abba-Sagen  
Ein kritischer Hinblick auf den unterrichtlichen Umgang mit dem Gebet  
Die Frage nach religionsdidaktischen Kriterien für den unterrichtlichen Umgang mit dem Gebet bzw. dem Beten

## Das Heilige im didaktischen Strukturgitter

Zu Beginn des Jahres 1992 hat Gottfried Bitter<sup>1</sup> der Religionsdidaktik<sup>2</sup> Harmlosigkeit und Schweigen bescheinigt, und im Rahmen eines derartigen Attestes sei nun ein Problem aufgewiesen, das merkwürdigerweise religionsdidaktisch tatsächlich kaum erörtert worden und auch keineswegs harmlos ist — und dabei steckt es in Lehrplänen, Schulbüchern und Religionsunterricht vielfältig drin.

Dieser Problemaufweis betrifft das Heilige im didaktischen Strukturgitter.

### 1. *Der Weg zur Frage*

Wenn man davon ausgeht, daß Didaktik zu verstehen ist »als die wissenschaftliche Erforschung davon, wie die verschiedenen Größen in den Unterrichtsvorgang eingehen (oder eingehen können) — von der Psyche des Kindes über den Zustand der Gesellschaft, die Einrichtungen und ihre Geschichte, die Person des Lehrers, bis hin zu den Lehrge-

---

<sup>1</sup> G. Bitter, Lieber Herr Kollege Hemel. Leserbrief, in: KatBl 117 (1992), 70.

<sup>2</sup> G. Bitter erörtert Probleme des Religionsunterrichts unter dem Dach des Begriffs »Religionspädagogik«.

genständen«<sup>3</sup>, dann ist zugleich deutlich, daß sich Didaktik als Wissenschaft keineswegs auf das Fragen nach der Methode, einen Inhalt an einen Adressaten zu vermitteln, beschränken darf. Didaktischerseits gilt es, nicht bloß nach dem Wie zu fragen — »Wie ist dieser Unterrichtsgegenstand vermittelbar?« —, sondern es herrscht eine lebhafte Debatte zwischen *allen* denjenigen Fragestellungen, die von den »verschiedenen Größen« stammen, die in den Unterrichtsvorgang eingehen.

Da bringen sich zusätzlich zum Wie z. B. vielfältige Was und Wer, Warum und Wieso, Wo und Wann, mit Wem und Wozu ins Spiel, und im Netzwerk solchen wissenschaftlichen Fragens befindet sich das Problem, das nun aufgesucht und — in vorläufiger Weise — erkundet werden soll.

Eine derartige Erkundigung — solide fachdidaktisch vorgenommen — wird für die konkrete Gestaltung von Lehrplan, Schulbuch und Religionsunterricht nicht folgenlos geraten wollen. Wer sich in solche Erkundigungsprozesse hineinbegibt, der lernt, sich fähig zu machen, auf die vielen Was-, Warum-, Wieso- und Wie-Fragen, deren Beantwortung es für's Unterrichten braucht, als Lehrender selbständig und verantwortlich und sachlich reagieren zu können.

Unsere Erkundigung zielt auf die fundamentale Frage: Wird die derzeitige Ausgestaltung der im Grundgesetz [Art 7 (3)] gegebenen Verfassungsvorgabe, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, dem gerecht, was dem christlichen Glauben zuinnerst ist und hier — abgekürzt — »das Heilige« genannt sei?

Der diesbezügliche Erkundigungsgang wird uns zu drei Ansagen führen: zur Ansage des Heiligen, zur Ansage des didaktischen Strukturgitters und schließlich — als Ergebnis einer religionsdidaktischen Vernetzung der schon gemachten Ansagen — zur Ansage einer zu revidierenden Praxis des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule.

Anders gewendet: Es geht hier also um die zu merkende Gefahr der Harmlosigkeit im schulisch öffentlichen Umgang mit dem Heiligen, um das Verschweigen dieser Gefahr und um eine zu gewinnende Perspektive im Hinblick auf die Berührung des Heiligen im Religionsunterricht der öffentlichen Schule.

## 2. Die Ansage des Heiligen

Die Markierung eines religionsphilosophischen Rahmens für unsere Fragestellung

Im klassisch gewordenen Begriffssinne, wie ihn Rudolf Otto<sup>4</sup> erstmals 1917 formuliert hat, stellt das Heilige eine Deutungs- und Bewertungskategorie dar, die in dieser Weise vor allem auf religiösem Gebiet vorkommt, auf anderes, z. B. auf die Ethik, zwar übergreift, selber aber nicht aus anderem entspringt. Das Heilige hat »ein völlig artbesonderes Moment«<sup>5</sup> in sich, und dies ist *begrifflicher* Erfassung unzugänglich — wie auf ganz anderem Gebiet das »Schöne« es auch ist.

<sup>3</sup> H. von Hentig, Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, 252.

<sup>4</sup> R. Otto, Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, 17.–22. Aufl., Gotha 1929. Nach dieser Auflage wird hier zitiert.

<sup>5</sup> Ebd., 5.

Die Kategorie des Heiligen ist also *sui generis* und deswegen wie jedes Ursprüngliche und Grund-Datum im strengen Sinne nicht definibel, sondern nur erörterbar. »Das heißt: unser X ist nicht im strengen Sinne lehrbar, sondern nur anregbar«<sup>6</sup>.

R. Otto hat das Heilige als das Numinose beschrieben und darin das Mysterium, das Tremendum, das Fascinosum und das Augustum dargestellt.

Das Heilige als *Numinosum* meint jene Wirklichkeit, jenes Widerfahrnis des »Ganz-Anderen«, das in diesem ausschließlichen Sinn allein dem Göttlichen eignet, zu dem hin der religiöse Mensch sich wie Abraham verhält, als er beim Herrn Fürbitte für Sodom einlegt: »Ach, ich habe mich unterfangen, mit meinem Herrn zu reden, wiewohl ich Staub und Asche bin« (Gen 18, 17)<sup>7</sup>.

Dieses Numinosum wird von R. Otto als *Mysterium* charakterisiert: als das, »was im unsagbaren *Geheimnis* über aller Kreatur ist«<sup>8</sup>.

Das Heilige als Mysterium hat R. Otto in zwei Dimensionen gesehen: in der Dimension des Tremendum und in der Dimension des Fascinosum.

Im Begriff des *Tremendum* hat eine eigentümliche — mit anderen Weisen der Scheu nicht zu verwechselnde — Scheu ihren Ausdruck: »religiöse Scheu«<sup>9</sup> vor dem Unheimlichen und der Erhabenheit, vor dem Schauervollen und Großen des Göttlichen. »Es packt auch im christlichen Kult in voller Gewalt das Gemüt bei den Worten: ›heilig, heilig, heilig‹«<sup>10</sup>. Es hat solche »religiöse Scheu« ihren Ursprung nicht allein in der Majestät des Göttlichen, sondern ebenfalls in dessen Lebendigkeit, Willen und Handeln. R. Otto sagt: »in der Mystik lebt dies Energische sehr stark ... In der aufzehrenden *Glut* der Liebe, deren andringende Gewalt der Mystiker kaum erträgt, die ihn zerdrückt und die er bittet, zu mildern, damit er nicht selber vergehe, und in ihrem Andringenden kehrt es drastisch wieder!“<sup>11</sup>.

Im Begriff des *Fascinosum* zeigt sich das Heilige als »etwas eigentümlich Anziehendes, Bestrickendes, Faszinierendes«<sup>12</sup>. Das Mysterium ist dem religiösen Menschen »nicht bloß das Wunderbare, es ist ihm auch das Wundervolle«<sup>13</sup>: das seltsam Entzückende, das Hinreißende. Hier weist R. Otto auf »dies tief Wundervolle, das im beseligenden Erlebnis erlebter Gottheit liegt«<sup>14</sup>.

»Bloße ›Liebe‹, bloßes ›Vertrauen‹, so beglückend sie sind, erklären uns nicht jenes Moment der Entzücktheit, das in unseren zartesten und innigsten Heilsliedern webt ...«<sup>15</sup>.

Im Begriff des *Augustum* schließlich wird von R. Otto folgendes festgehalten: Im »Tu solus sanctus« haben wir nicht einen Furchtausbruch des religiösen Menschen, sondern

<sup>6</sup> Ebd., 7.

<sup>7</sup> Diese Übersetzung entstammt der sog. Züricher Bibel: Kirchenrat des Kantons Zürich (Hrsg.), Die Heilige Schrift des Alten und des Neuen Bundes, Zürich 1966, 16. In der Einheitsübersetzung lautet die Stelle eher blaß: »Ich habe es nun einmal unternommen, mit meinem Herrn zu reden, obwohl ich Staub und Asche bin.«

<sup>8</sup> R. Otto, a. a. O., 14.

<sup>9</sup> Ebd., 16.

<sup>10</sup> Ebd., 20.

<sup>11</sup> Ebd., 29.

<sup>12</sup> Ebd., 43.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd., 44.

<sup>15</sup> Ebd., 47.

einen scheuen Lobpreis, der dem Heiligen als dem Augustum gilt. Das Heilige erscheint hier also als eine dem Menschen begehrende Wirklichkeit mit der Qualität des Erlauchten, des Illustren.

Augustum ist das Heilige, »sofern es objektiven, zu respektierenden Wertes ist in sich«<sup>16</sup>, während es Fascinosum ist, insofern es subjektiven, nämlich beseligenden Wertes ist für *mich*, für den religiösen Menschen.

»Und weil ein solches Augustum Wesensmoment des Numinosen ist, ist Religion *wesentlich*, und auch abgesehen von aller sittlichen Schematisierung, innerlichste obligative, Verbindlichkeit für das Gewissen und Verbundenheit des Gewissens, ist Gehorsam und Dienst, ... aus anerkennender Beugung ...«<sup>17</sup>.

Das Heilige als Numinosum, in den Dimensionen des Mysterium tremendum und des Mysterium fascinosum und in der Qualität des Augustum: mit diesem Ergebnis ist ein religionsphilosophischer Rahmen für unsere Erkundigung nach einem adäquaten Umgang mit dem Heiligen im schulisch öffentlichen Bereich gewonnen, in welchem die Sinnspitze unserer Fragestellung nicht nur ihrem Thema begegnet, sondern gar auf einen einschlägig ausgewiesenen und kompetenten Gesprächspartner trifft.

Trotz der seit Erscheinen von R. Ottos Arbeit über das Heilige eingegangenen Anfragen, Bemerkungen und Kritiken ist seine Darstellung des Heiligen weithin anerkannt und übernommen<sup>18</sup>, zuweilen sogar hoch gerühmt worden<sup>19</sup>.

Nach diesem Gang zu R. Otto verfügen wir also über den folgenden Erkenntnisgewinn:

Das Heilige ist das Göttliche selber<sup>20</sup>, das Ganz-Andere, welches den Menschen im Modus des Mysteriums angeht, das sowohl »religiöse Scheu« aufgrund seiner Majestät und des Energischen in ihm weckt als auch das eigentümlich Anziehende und seltsam Entzückende ist sowie für das Gewissen Verbindlichkeit, Gehorsam, Dienst bedeutet.

Mit diesem Erkenntnisgewinn haben wir uns der Frage nach einem adäquaten Umgang mit dem Heiligen im Religionsunterricht in der öffentlichen Schule bereits um ein gutes Stück genähert. Doch diese Annäherung ist bisher eine religionsphilosophische, aber es bedarf innerhalb dieses *religionsphilosophischen* Rahmens — wie wir sehen werden — eines *theologischen* Zugangs, um das authentisch Christliche im Zentrum unseres Fragebereichs zu Gesicht zu bekommen.

### Das religionsdidaktisch belangvolle Hinhorchen auf Herztöne des Glaubens

In einer unscheinbaren kleingedruckten Fußnote seiner Schrift »Glaubhaft ist nur Liebe« hat Hans Urs von Balthasar<sup>21</sup> angemerkt: Das Liebesmysterium bilde jene Mitte des christlichen Glaubens, auf die alle kirchliche Begrifflichkeit verweise.

<sup>16</sup> Ebd., 71.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Vgl. A. Lang, Art. Heilig II. Religionsphilosophisch, in: LThK V, Freiburg–Basel–Wien 1960, 86.

<sup>19</sup> Vgl. K. H. Miskotte, Art. Numinos, in: RGG 4, Tübingen 1986 (Studienausgabe), 1544.

<sup>20</sup> Dies ist zu betonen im Hinblick auf den Sprachgebrauch, demzufolge das Heilige auch das *Geheiligte* meinen kann.

<sup>21</sup> H. Urs von Balthasar, *Glaubhaft ist nur Liebe*, 2. Aufl., Einsiedeln 1963, 70.

Andernorts vernehmen wir: »Alles, was in der Schrift nicht selbst Liebe ist, ist Gleichnis darauf hin«<sup>22</sup>, hin auf die »Majestät der absoluten Liebe«, die nach H. Urs von Balthasar »das Urphänomen der Offenbarung selbst« darstellt<sup>23</sup>.

Gottes Liebe erscheint hier als die schlechthinnige »Offenbarungsfigur«, in welcher das Ganz-anders-Sein und Je-immer-größer-Sein Gottes in der bestürzenden, endgültig uneinholbaren Unfaßlichkeit dieser göttlichen Liebe handgreiflich vorkommt und erscheint.

Das *Numinose* und das *Mysterium* ist inhaltlich also die absolute Liebe. Die hier registrierte dies implizierende Denklinie besagt dann auch: Wem das aufgeht, wer also in der Bewegung, in welcher der Mensch sich ans Herz Gottes gezogen sieht und fühlt und gerade dadurch bis in die Schauer erregenden Abgründe hinein sein eigenes Nicht-Gott-Sein erfährt, der erst wird die heiligen Schrecken bekommen, die ihn durchfahren und in seinen Grundfesten erschüttern: jenes *Tremendum*, wie allein das rechte Ansichtigwerden der so unfaßlich sich offenbarenden Liebe es hervorruft<sup>24</sup>.

Hier, wo die Herztöne des Glaubens zu vernehmen sind, wo also als das Unbegreifliche und Ganz-Andere, die Majestät der absoluten Liebe dem Menschen überraschend begegnet, da hört er die Formulierung einer Offerte, durch die er in unbegreifliche Intimität eingeladen und erhoben wird<sup>25</sup>. Da offenbart sich jenes *Fasciniosum*, das hier in der spezifischen Weise des »Gesetzes« vorkommt: »Liebe wird in ihrer inneren Wirklichkeit nur von Liebe erkannt«<sup>26</sup> und das vor sich geht als: »Gottesliebe von unten, die der Gottesliebe von oben entgegensetzt, bis das vollendende Liebeswunder die hochzeitliche Einigung (Apk 21, 9f) herbeiführt«<sup>27</sup>: hinreißend und beseligend.

Dort, wo diesen Herztönen des Glaubens zu lauschen ist, registrieren wir schließlich auch das, was H. Urs von Balthasar so anspricht: »Ist das Grundwort aber Liebe als göttliche Liebe, dann muß daneben das ästhetische Grundwort 'Herrlichkeit' stehen, das dieser erscheinenden Liebe Gottes die Distanz des Ganz-anders-Seins sichert und jede Verwechslung zwischen dieser Liebe und einer etwa sich selber verabsolutierenden (wenn auch personalen) Liebe durchwegs ausschließt. Die Plausibilität dieser Gottesliebe erhellt aus keiner vergleichenden Reduktion auf das, was der Mensch schon immer als Liebe gekannt hat, vielmehr einzig durch die sich selbst auslegende Offenbarungs-Gestalt der Liebe selber, an ihr aber so majestätisch, daß sie sich, ohne es ausdrücklich fordern zu müssen, dort, wo sie wahrgenommen wird, den Abstand der Anbetung erwirkt«<sup>28</sup>.

Das Heilige als der Heilige, der Heilige als Gott, Gott als absolute Liebe, diese absolute Liebe als *Augustum*: als Herrlichkeit, welcher Anbetung gilt, Verbindlichkeit für das Gewissen, Gehorsam, Dienst.

<sup>22</sup> Ebd., 87.

<sup>23</sup> Ebd., 36.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 38.

<sup>25</sup> Vgl. ebd.

<sup>26</sup> Ebd., 49.

<sup>27</sup> Ebd., 59.

<sup>28</sup> Ebd., 36.

Diese Herrlichkeit Gottes hat ihre offenbarende und den Menschen liebevoll beschämende Gestalt dort, wo — von H. Urs von Balthasar her gesagt<sup>29</sup> — die Eröffnung des Glutenabgrunds des göttlichen Zorns — *mysterium tremendum* — an der Öffnung des Glutenabgrunds der göttlichen Liebe — *mysterium fascinosum* — haftet, die sich im brechenden Herzen des Menschensohnes am Kreuz durch alle Finsternisse ergossen hat.

Wer sich also an eine religionsdidaktisch belangvolle Vergewisserung des christlichen Glaubens macht, der wird keine Mühe haben, derjenigen Einschätzung zuzustimmen, die H. Urs von Balthasar vorgenommen hat, als er schrieb: »Das Erste, was einem Nicht-Christen am Glauben der Christen auffallen müßte, ist, daß sie offenkundig viel zu viel wagen.

Das ist zu schön, um wahr zu sein: das Mysterium des Seins, entschleiert als absolute Liebe, die absteigend ihren Kreaturen die Füße, ja die Seelen wäscht und allen Unrat der Schuld, allen Gott angeifernden Haß, alle mit Knüppeln auf ihn einhauende Anklage, allen seine Enthüllung höhnisch wiederverhüllenden Unglauben, alle seine unfaßbare Abstiegsbewegung endgültig annagelnde Verachtung in sich hineinnimmt, um vor sich selbst und vor aller Welt seine Kreatur zu entschuldigen. Das ist wirklich des Guten zu viel; nichts in der Welt rechtfertigt eine solche Metaphysik ...«<sup>30</sup>, und deswegen wird keiner in dünnen Begriffen jemals dieses Mysterium, dieses Augustum, auflösen: »wie es zugeht, daß Gott meine Schuld nicht mehr in mir sieht, sondern im geliebten Sohn, der sie trägt; daß Gott sie dort ... erblickt und mich liebt, weil ich der schmerzlich Geliebte seines Sohnes bin«<sup>31</sup>.

Wenn es stimmt, daß dies die Herztöne des christlichen Glaubens sind, wenn es zutrifft, daß im Christlichen das Heilige von solcher Art ist, dann haben wir es mit einer Wirklichkeit zu tun, deren Vergegenwärtigung im Raum des schulisch Öffentlichen eine viel größere religionsdidaktische Sensibilität, eine wesentlich schärfere Wahrnehmung und Wahrung des Heiligen »sachlich«, d. h. fachdidaktisch, ansagt, als bisher in der Regel vernommen und besprochen worden ist.

### 3. Die Ansage des didaktischen Strukturgitters

Während der siebziger Jahre<sup>32</sup> zog sich durch die Didaktik ein bemerkenswerter Strang, der sich durch das Interesse kennzeichnen wollte, kritische Erziehungswissenschaft mit aufgeklärter Schulpraxis zu verbinden.

<sup>29</sup> Ebd., 62.

<sup>30</sup> Ebd., 68.

<sup>31</sup> Ebd., 69.

<sup>32</sup> Dies belegen z. B. die folgenden Arbeiten: (a) H. Blankertz, *Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion*, Essen 1971; (b) F. Achtenhagen/H. L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen*, München 1971; (c) H. L. Meyer, *Einführung in die Curriculum-Methodologie*, München 1972; (d) P. Menck/G. Thoma (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation*, München 1972; (e) B. S. Bloom u. a., *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim–Basel 1972; (f) E. König/H. Riedel, *Systemtheoretische Didaktik*, Weinheim–Basel 1973; (g) D. Lenzen (Hrsg.), *Curriculumentwicklung für die Kollegscheule: Der obligatorische Lernbereich*, Frankfurt a. M. 1975; (h) H. Geißler, *Modelle der Unterrichtsmethode*, Stuttgart 1977.

Dieses Interesse war in Gang gebracht worden durch Denkbewegungen der Frankfurter Schule, z. B. bei Jürgen Habermas<sup>33</sup>. Es ging dabei insbesondere um den Wahrheitsgehalt der Normen menschlichen Handelns, um deren Überprüfung im sog. Diskurs: »Im Diskurs werden die naiven Geltungsansprüche in Plänen und Büchern zunächst einmal zerstört, dann aber — sofern der Diskurs gelingt — neu formuliert, vernünftig begründet und zwischen den Gesprächspartnern zum Konsens gebracht«<sup>34</sup>.

Als diese Denkbewegung die Didaktik erreicht bzw. als diese sich jene herangezogen hatte, da kam es zu Versuchen, sog. didaktische Strukturgitter zu fertigen. Für den Bereich des Fachs Religionslehre legte 1973 W. Konukiewitz<sup>35</sup> den ersten Entwurf vor. Auch er ist dem prinzipiellen Interesse verpflichtet, kritische Erziehungswissenschaft mit aufgeklärter Schulpraxis zu verbinden.

Strukturgitter hat es nie als allgemeindidaktische, sondern immer ausschließlich als fachdidaktische gegeben.

Unter einem fachdidaktischen Strukturgitter verstanden die damaligen Autoren<sup>36</sup> »einen in der Form eines mehrdimensionalen Gitters zusammengestellten *Satz von Kriterien und Kategorien*, mit dem die jeweilige *fachwissenschaftliche Struktur (...)* und die an eine Fachwissenschaft heranzutragenden *gesellschaftlichen (...)* und *subjektiven (...)* *Gesichtspunkte* erfaßt werden können«, und mit diesem Kriteriensatz sollten sowohl die schon vorhandenen als auch die noch zu suchenden Lernzielsequenzen und Lerninhaltssequenzen kontrolliert und kritisiert werden können<sup>37</sup>.

Die Strukturgitter-Debatte ist damals auf äußerst hohem Abstraktionsniveau geführt worden, und sie ist wahrscheinlich auch — aber nicht nur — gerade deswegen für die schulische Unterrichtspraxis folgenlos geblieben. Sie ist schließlich eingeschlafen, ohne ihre ideologischen Eierschalen abgelegt und ohne den in Schulen Lehrenden eine wirkliche Hilfe gewesen zu sein.

Dem Untergang dieser Debatte müßte nicht nachgetrauert werden, wenn es einem nur um das Verschwinden ihrer ideologischen Eierschalen gehen würde.

Doch es enthielt diese Debatte eben auch Elemente, welche die Unterrichtswissenschaft und dort eben auch die Religionsdidaktik durchaus voranzubringen und den Religionslehrer zu eigenen fachdidaktischen Entscheidungen zu befähigen vermöchte. Das ist der Grund für unsere derzeitige Ansage des Strukturgitters im Anschluß an die Ansage des Heiligen und im baldigen erneuten Hinblick auf eben dieses Heilige.

Es geht hier also nicht um einen Wiederbelebungsversuch der damaligen Strukturgitter-Maßnahmen, sondern um einen zu gewinnenden gültigen Erkenntnisgewinn aus der

<sup>33</sup> Vgl. J. Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a. M. 1971.

<sup>34</sup> H. Meyer, *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1988, 99.

<sup>35</sup> W. Konukiewitz, *Entwurf einer Strategie zur Entwicklung des Curriculum für den Religionsunterricht*, in: W. Konukiewitz (Hrsg.), *Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht in der Grundschule*, Essen 1973.

<sup>36</sup> D. Lenzen/H. L. Meyer, *Das didaktische Strukturgitter — Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung*, in: *Anm.* 32 (g), 195.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 196.

früheren Debatte, der bezogen werden soll auf die Frage nach einem adäquaten Umgang mit dem Heiligen im Bereich des schulisch Öffentlichen.

Deswegen lassen wir uns sagen: In jeden Kriteriensatz für didaktische Entscheidungen müssen gesellschaftstheoretische Gesichtspunkte eingehen. Dazu zählen im Fall des Religionsunterrichts z. B. die Interessen der Kirchen, der Elternverbände, der politischen Gremien usw.

In einem solchen Kriteriensatz müssen — zweitens — im weitesten Sinne psychologische Gesichtspunkte eingebracht werden. Hierher gehören im Rahmen des Fachs Religionslehre z. B. des Lehrenden innere Turbulenzen im Zusammenhang mit kirchenamtlichen Maßnahmen; seine von Ratlosigkeit bis Verdrossenheit reichenden Gefühle angesichts dessen, was er die »Effektivität des Religionsunterrichts« nennt; sein Schmerz über das sinkende Ansehen von Religion und Christentum im Lehrerzimmer; des Lehrenden Hilflosigkeit mit der angefragten eigenen Religiosität<sup>38</sup>; hierher gehören selbstverständlich auch des Schülers psychologisch zu sichtende aktuelle Kirchenerfahrungen, Barrieren und Sehnsüchte usw.

In einen didaktischen Kriteriensatz, wie man ihn damals gesucht und lebhaft diskutiert hat, müssen — vor allem — fachwissenschaftliche Gesichtspunkte eingeführt werden. Dazu rechnet bezüglich des Religionsunterrichts primär das Spektrum der Theologie.

Damit sind die drei definitiven Dimensionen, die im didaktischen Strukturgitter miteinander korrelieren, angedeutet — und zwar zu dem Zweck, der Frage nach einem vernünftigen Umgang mit dem Heiligen im Bereich der öffentlichen Schule nachzugehen.

Obwohl wir den dritten Komplex der Gesichtspunkte — den fachwissenschaftlichen — nicht aus seinem Korrelationsgefüge herausbrechen dürfen, um den beabsichtigten kritischen Blick auf Konzeptionen und Praxisweisen des Religionsunterrichts nicht zu verunmöglichen, so werden wir doch diesen Theologie-Gesichtspunkt im Hinblick auf's Schulemachen im Fach Religionslehre jetzt eigens betrachten, denn er ist es, der uns in der Frage nach dem Umgang mit dem Heiligen in der Schule voranbringen kann.

Wir können uns auf diese Weise nämlich jenem heiklen Punkt nähern, an dem die heißen Eisen dieser und ähnlicher Fragen liegen:

*Wieso macht sich die Religionsdidaktik auf breiter Front fast ausschließlich zum Anwalt des Schülers — und fixiert sich damit auf den zweiten Gesichtspunkt des Kriteriensatzes, nämlich auf den im weitesten Sinne psychologischen? Wieso macht sich die Religionsdidaktik nicht auch zum engagierten Anwalt der »Sache«, des Heiligen also — und weitet damit ihren Blick auf die Fachwissenschaft Theologie aus und so auf den »Charakter« dessen, was die Theologie als das Innerste — und damit als das Wesen — des Glaubens aufweisen kann? Warum hat das Heilige, wenn es um Religionslehre im schulisch Öffentlichen geht, keinen rechten Advokaten, denn auch das kirchliche Amt vermag kaum als Rechtsbeistand des Heiligen identifiziert zu werden? Im Gegenteil: es fixiert sich ja allzu leicht und fast immer auf den ersten Gesichtspunkt des Kriteriensatzes, nämlich auf den gesellschaftstheoretischen, d. h. darauf, daß die Kirche als gesellschaftliche Kraft größtes Interesse daran hat, im Religionsunterricht der öffentlichen Schule die kirchliche Lehre vollständig und unverkürzt für alle Lernenden dargelegt zu*

<sup>38</sup> Vgl. G. Bitter, a. a. O. (Anm. 1), 70.

sehen; und interessiert es wirklich nicht, was dabei mit dem Innersten des Glaubens, mit dem Heiligen, alles passieren kann?

Genau in dieses Fragenbündel hinein schickt uns die hier wach gemachte Strukturgitter-Debatte, indem sie die Didaktik des Religionsunterrichts anweist, sich *fachdidaktisch* zu gestalten, d. h. hier: sich auf Grundstrukturen der Theologie zu beziehen.

Eine derartige Arbeit ist religionsdidaktisch bisher allerdings nicht geleistet worden<sup>39</sup>.

Hier können deswegen lediglich zwei Regeln aus der damaligen Strukturgitter-Debatte für solche Arbeit erinnert und konkretisiert werden<sup>40</sup>.

1. In der Religionsdidaktik wird der Theologie gegenüber nicht der Anspruch auf eine Schiedsrichter-Funktion erhoben — so, als ob es sozusagen eine Art pädagogischer Vernunft gebe, von der aus die Strukturierung des Ganzen der Theologie bestimmt werden könnte.
2. Es gilt auch das Umgekehrte: Eine theologische Fachdisziplin kann zur Bestimmung des Fachs nicht die alleinige Kompetenz für die Bestimmung der Strukturen des Fachs zugesprochen bekommen — denn Expertentum reicht als Ausweis für diese Entscheidungskompetenz deswegen nicht aus, weil in das didaktische Kriterium Werte eingehen, und diese Werte müssen nicht von seiten der *theologischen Disziplin* ins Auge springen, sondern sie können auch z. B. von der *Kirche* oder von der *Pädagogik* oder von der *Gesellschaft* an das Ganze herangetragen werden.

Genau hier aber, wo Werte in das didaktische Kriterium eingehen, befindet sich der Wirkungsbereich der Religionsdidaktik, in welchem sie Argumente verlangen muß, warum was auf welche Weise in den Religionsunterricht der öffentlichen Schule eingeht bzw. eingehen soll bzw. gerade nicht eingehen sollte: durch Lehrplan, Unterrichtswerk, Schulstunde.

Und eben hier muß auch jeder stehen, der dieses Fach unterrichtet und genau dieses Fragenetz für jede einzelne Unterrichtsgruppe je eigens zu beantworten hat: wie gehe ich mit dem Lehrplan um, wie verhalte ich mich zum Religionsbuch, wie gestalte ich den Unterricht mit *diesen* Schülerinnen und Schülern hier?

Die skizzierte Ansage des didaktischen Strukturgitters hat uns für unsere Fragestellung nach dem Umgang mit dem Heiligen in der Öffentlichkeit der Schule definitiv die Adresse der Theologie gegeben: die Fachwissenschaft. In ihr nämlich waltet der Durchblick auf den Glauben, jener Einblick auf die Wirklichkeit des Mysteriums hin, den eine solide Religionsdidaktik nötig hat. In ihr, der Theologie, müßte deswegen der gesuchte Anwalt des Heiligen zu erwarten und zu finden sein, jener, der den Diskurs wagt, von dem her naive Geltungsansprüche in Plänen und Büchern etc. kritisch befragt und dann die Unterrichtsnormen neu formuliert und vernünftig begründet werden können.

<sup>39</sup> Der Versuch Georg Baudlers erweist sich inhaltlich als zu eng, weil er nur auf symbolisierbare Korrelationsinhalte des Glaubens angewendet werden kann, also auf die Sakramente und Symbole; hier ist nicht das Gesamt des Glaubens grundstrukturiert. Vgl. G. Baudler, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen*, Paderborn–München–Wien–Zürich 1984, bes. 49–88.

<sup>40</sup> Vgl. D. Lenzen/H. L. Meyer, a. a. O. (Anm. 36), 197.

#### 4. Die Ansage einer zu revidierenden Praxis des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule

##### Rückblick auf die Stationen des bisherigen Gedankenganges

Auf unserem bisherigen Denkweg sind wir rasch bei der Frage angekommen: Wird die derzeitige Ausgestaltung der im Grundgesetz gegebenen Verfassungsvorgabe, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, dem wirklich gerecht, was dem christlichen Glauben zuinnerst ist: dem Heiligen?

Wir hatten dann in einer Befragung an die Theologie, was denn im christlichen Glauben das Heilige sei, uns durch H. Urs von Balthasar sagen lassen: Das, was hier als das Numinose, als Mysterium tremendum und als Mysterium fascinosum und als das Augustum sich zeigt, ist Gott selber als absolute Liebe und ist des Menschen Antwort auf deren Erfahrung in der Innigkeit seines Glaubensaktes, der inwendig schlechterdings Liebesakt ist: ganz persönlich, vertrauend, vertraut und vertraulich, scheu und ehrfürchtig und innig und anbetend zugleich.

Das ist also die Antwort, die zu vernehmen war, als wir die Theologie nach der inneren Mitte des christlichen Glaubens fragten.

In der daraufhin erfolgten Ansage des didaktischen Strukturgitters war dann zu erfahren, daß es gerade die Fachwissenschaft — also hier: die Theologie — sein muß, die fachdidaktische — hier demnach: religionsdidaktische — Entscheidungen (neben dem gesellschaftstheoretischen und dem im weitesten Sinn psychologischen Gesichtspunkt) maßgeblich mitbestimmt.

Aus all dem resultiert, daß auf dem Grund der beiden ersten Ansagen nunmehr eine dritte Ansage folgen muß: die Ansage einer Praxis, in welcher die beiden ersten Ansagen aufgegriffen und so aufeinander zugeführt sein müssen, daß im Hinblick auf den Umgang mit dem Heiligen im Religionsunterricht der öffentlichen Schule fachdidaktische Entscheidungskriterien deutlich werden können.

##### Gebet in der Schule: eine Konkretisierung der Fragestellung

Das Heilige, wie es uns die Theologie eingangs bereits gezeigt hat, hat eine spezifische Dichte im *Beten* des Glaubenden, denn: »Das Ur-Gebet schlechthin heißt: ›Ich glaube an dich‹<sup>41</sup>. Wenn es stimmt, daß — wie Otto Hermann Pesch gesagt hat<sup>42</sup> — alle Vielfalt konkreten Betens sich zuletzt auf diesen Grund-Satz, auf dieses Ur-Gebet zurückführen läßt, dann bestimmt sich das Beten in seinem Wesen letztlich stets als Amen-Sagen und als Abba-Sagen.

<sup>41</sup> O. H. Pesch, *Das Gebet*, Mainz 1980, 36.

<sup>42</sup> Ebd.

## Das Beten als Amen-Sagen

Beten als Amen-Sagen meint nicht allein jene liturgische Gegebenheit, bei welcher das Volk berufen ist, durch sein »Amen« das Beten seines Sprechers zu bejahen und zu betonen<sup>43</sup>.

Der lexikografische Befund<sup>44</sup> zeigt, daß »Amen« im Neuen Testament 126 mal begegnet und Jesus mit diesem *hebräischen* Wort seine aramäisch gesprochenen Worte bekräftigt — und eine solche Bekräftigung des Eigenen ist in damaliger Zeit auffällig und äußerst ungewöhnlich.

Ansonsten stellt das »Amen« in der Regel nämlich auch im Neuen Testament die Antwort auf das Wort eines anderen dar<sup>45</sup>, und diese Antwort »Amen« entstammt sprachlich dem Verb »aman«, d. h.: sich als fest erweisen, sich sicher wissen, Vertrauen in jemanden setzen, an ihn glauben<sup>46</sup>, und im Begriffssinn von »glauben« finden wir unser Wort auch im Neuhebräischen<sup>47</sup>.

Vom gebeteten Amen her erweist sich das Beten also tatsächlich prinzipiell als Urgestalt des Glaubens selber. Es ist nicht etwas, was zum Glauben noch hinzukommt. Es ist angewandter Glaube.<sup>48</sup>

Wenn das richtig ist, dann gelten für das Beten dieselben Bestimmungselemente, die dem Glauben eignen, nämlich die folgenden: 1. Es vollzieht sich die ganz freie und äußerst persönliche Hinwendung des Menschen zu Gott und die bewußte Unterordnung unter seinen Willen<sup>49</sup>. 2. Es handelt sich nicht um eine Initiative des Menschen, sondern um ein Ereignis, das »von Gott geradezu provoziert« ist<sup>50</sup>: Gottes Wort verlangt nach einer Antwort des Menschen, vertrauend, vertraut, vertraulich.

Beten als Amen-Sagen: das ist also wesentlich verbindliche Antwort im Glauben an den, dessen sich der Betende sicher ist. Beten ist inwendig schlechthin dieses Glauben selber, und das ist eben — es darf angesichts unserer Fragestellung in seiner Wesentlichkeit erneut deutlich gemacht werden — eine äußerst existentielle Bewegung, in welche der Betende sich hineinbegibt: Mysterium, das einfachhin Tremendum ist.

Den Charakter dieser Begegnung hat in einem Jugendwerk Hans Urs von Balthasar eindrücklich und feinsinnig einmal so beschrieben:

»Die Augen, die ihn (d. i.: Jesus Christus) sehen können, muß er erst bilden, Ohren, die es nicht gibt, ihnen einzupflanzen zum Hören, ein unbekanntes Getast, um Gott zu füh-

<sup>43</sup> Vgl. J. A. Jungmann, *Missarum solemnia. Eine genetische Erklärung der Römischen Messe*, 4. Aufl., Wien 1958, 492.

<sup>44</sup> H. Bietenhard, Art. Amen, in: L. Coenen/E. Beyreuther/H. Bietenhard (Hrsg.), *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*, 2. Aufl., Wuppertal 1970, 13.

<sup>45</sup> Vgl. H. Schlier, Art. »amāen«, in: *ThWNT I*, 339. Vgl. auch: A. Augustinus, *De catechizandis rudibus* 13; deutsch in: A. Augustinus, *Vom ersten catechetischen Unterricht*, übersetzt v. W. Steinmann, bearb. v. O. Wermelinger, München 1985, 35.

<sup>46</sup> Vgl. D. Cassel, *Hebräisch-deutsches Wörterbuch nebst kurzer hebräischer Grammatik*, Breslau 1898, 23 (je nach Nifal- oder Hifil-Form unterschiedlich).

<sup>47</sup> N. H. Tur-Sinai, *Deutsch-hebräisches Taschen-Wörterbuch*, Tel Aviv o. J., 112.

<sup>48</sup> Vgl. J. Imbach, *Kleiner Grundkurs des Glaubens*, Düsseldorf 1990, 126. Vgl. J. Ratzinger, *Evangelium — Katechese — Katechismus*, München – Zürich – Wien 1995, 15.

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> Ebd., 128.

len, einen neuen Geruch und Geschmack, um die Düfte Gottes zu riechen, seine Speisen zu kosten. Ihren ganzen Geist muß er neu, von Grund aus neu erstellen. Aber der Preis dafür wird der äußerste sein: er wird ihre toten, stumpfen Sinne auf sich nehmen müssen und seinen Vater und die ganze himmlische Welt verlieren. Im Tod ... wird sein schwangeres Herz sich auflösen müssen, und ... sich ihnen zu trinken geben als der Liebestrank, der ihre nüchternen Herzen endlich verzaubert«<sup>51</sup>.

### Das Beten als Abba-Sagen

Wer hinhorcht auf das Beten Jesu Christi, der wird rasch erkennen: Sein Gebet ist nicht bloß Selbstreflexion; es geschieht sein Gebet auch nicht nur »vor dem Angesicht Gottes«, sondern Jesus ruft Gott unmittelbar an<sup>52</sup>.

Da, wo die Kirche — und in ihr der einzelne Glaubende — ganz gesammelt ist; dort, wo die Kirche zutiefst sie selber ist, da muß sie bei Jesus Christus sein, da ist sie des Herrn, der ihr zuinnerst ist als der, welcher in der unfaßlichen Inimität des Abba-Gebetes<sup>53</sup> mit Gott lebt: »in seinem Vater ganz der Sohn und ganz der Vater in dem Wort«<sup>54</sup>.

Da, wo die Kirche ganz beieinander und intensiv ist, da darf sie sich etwas Unsägliches sagen, nämlich: »Wir blicken hinein in die Gebetserfahrung Jesu, in jene Nähe zu Gott, die seine Gottesbeziehung von der aller anderen Menschen unterscheidet, die aber dennoch keine Exklusivität will, sondern darauf ausgerichtet ist, die anderen mitaufzunehmen in das eigene Gottesverhältnis. Sie will sie gleichsam in die eigene Weise des Stehens vor Gott hineinnehmen, so daß sie mit Jesus und in ihm ebenso wie er 'Abba' zu Gott sagen können«<sup>55</sup>: als erbärmliche Menschen dieses herzliche, intime, zärtliche »Abba« sagen dürfen zu jenem Mysterium, welches doch das Tremendum schlechthin ist und das sich — paradoxerweise — *liebend* verschenkt.

Beten als Abba-Sagen-Dürfen; dieses »Verweilen bei einem Freund«, wie es Teresa von Avila macht<sup>56</sup>; dieser Kuß Gottes, der ihr Frieden und Freundschaft bedeutet<sup>57</sup>: das ist jenes Treiben des Geistes, der aus Sklaven Söhne gemacht hat, Kinder Gottes, Miterben Christi, Mitbeter des Menschensohnes selber (Rö 8,14–17), und in diesem Abba-Sagen-Dürfen strahlt die Mitte des Glaubens als die Seele begnadender Eros auf, als Mysterium, welches das schlechthinige Fascinosum ist<sup>58</sup>, »der« Heilige.

<sup>51</sup> H. Urs von Balthasar, *Das Herz der Welt*, 4. Aufl., Ostfildern 1988, 43.

<sup>52</sup> Vgl. J. Imbach, a. a. O., 128.

<sup>53</sup> Vgl. E. Groß, *Der Anspruch der Öffentlichkeit und das »Geheimnis des Glaubens«*, Eichstätter Hochschulreden 66, München 1989, 21, 30.

<sup>54</sup> *Stundenbuch*, Bd. III, Einsiedeln, u. a. 1978, 594 (Hymnus der Laudes).

<sup>55</sup> J. Ratzinger, *Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis*, München 1968, 181.

<sup>56</sup> Vgl. Teresa von Avila, *Verweilen bei einem Freund. Gebete*. Hrsg. v. U. Dobhan, München–Zürich–Wien 1989, 5.

<sup>57</sup> *Ebd.*, 119.

<sup>58</sup> Für diese Sehweise in spezifischer Form lernfähig machen können z.B.: (a) J. Thiele, *Die Erotik Gottes. Menschen werden wir nur als Liebende*, Stuttgart 1988; (b) F. Raurell, *Der Mythos vom männlichen Gott*, Freiburg–Basel–Wien 1989; (c) H. Dickerhoff, *Daß wir Zärtlichkeit nicht gottlos nennen. Zur Versöhnung von Christentum und Sexualität*, Würzburg 1989; (d) W. Müller, *Inimität. Vom Reichtum ganzheitlicher Begegnung*, Mainz 1989; (e) M. Collier-Bendelow, *Gott ist unsere Mutter. Die Offenbarung der Juliana von Norwich*.

Wenn wir zulassen, daß im Hinblick auf den Umgang mit dem Heiligen in der Öffentlichkeit der Schule sich die Theologie als Anwalt des Heiligen einschaltet, und wenn wir uns von der Fachwissenschaft her Beten als solches Amen-Sagen und als dieses Abba-Sagen beschreiben lassen können, dann gilt es jetzt, dieser Auskunft fachdidaktisch zu entsprechen.

Ein kritischer Hinblick auf den unterrichtlichen Umgang mit dem Gebet bzw. dem Beten

Umgang mit dem Gebet ist hier nicht identisch mit dem Problem des sog. Schulgebetes.

»In der Gemeinschaftsgrundschule N.N.-Straße ... werden — außerhalb des Religionsunterrichts — kurze Schulgebete gesprochen. Dies geschieht innerhalb der Unterrichtszeit, jedenfalls nach Beginn der ersten Schulstunde«<sup>59</sup>.

Von diesem gerichtlich festgestellten Tatbestand und einer entsprechenden Elternklage her hat sich ein Prozeßweg entwickelt, an dessen Ende das Bundesverwaltungsgericht höchstinstanzlich entschieden hat: »Aus dem Grundgesetz läßt sich ... nicht herleiten, daß an nicht bekenntnisfreien Schulen (...) ... ein während der Unterrichtszeit außerhalb des Religionsunterrichts gesprochenes Schulgebet verfassungswidrig sei oder jedenfalls bei Widerspruch eines Schülers bzw. seiner Erziehungsberechtigten unterbleiben müsse«<sup>60</sup>.

Fragen, die das hier angesprochene Schulgebet betreffen, mögen zwar unseren Denkweg beführen, sie liegen aber nicht auf ihm selber, denn sie sind eigentlich religionspädagogisch anzugehen und nicht primär religionsdidaktisch, wenn man denn Religionsdidaktik als Disziplin versteht, der es um die Gestaltung des Religionsunterrichts gehen muß.

Worum es hier fachdidaktisch zu gehen hat, läßt sich mit dem Titel der diesbezüglich einschlägigen und bisher umfangreichsten Monografie zum Thema ausdrücken. Der 459 Seiten starke Grundkurs der Gebetspädagogik Edgar Josef Korherr's lautet: »Beten lehren — Beten lernen«<sup>61</sup>.

Es handelt sich hier, wie gesagt, um eine Gebetspädagogik, d.h. es ist der Blick gerichtet auf das Beten in Kindheit, Jugendzeit, Erwachsenenalter, auf Familie, Kindergarten, Pfarrgemeinde — und eben auch auf Schule.

Wenn wir uns jetzt bei E. J. Korherr zum Gesprächspartner einladen, dann können wir uns mit ihm also nicht an all' den genannten Stellen treffen, sondern wir gehen schnurstracks in sein für uns einschlägiges Kapitel »Die Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts wahrnehmen«<sup>62</sup>.

Freiburg–Basel–Wien 1989; (f) S. Vierzig, Sehnsucht nach den Müttern. Von der Renaissance des Weiblichen in der Religion, Stuttgart–Berlin–Köln 1991.

<sup>59</sup> Verwaltungsgericht Aachen, Urteil 2 K 591/67 v. 13.5.1969; veröffentlicht in: E. Groß (Hrsg.), Die wichtigsten Gerichtsurteile zum Problem »Religion in der Schule«, Kevelaer 1975, 101–110; hier: 102.

<sup>60</sup> Bundesverwaltungsgericht Berlin, Urteil BVerwG VII C 59.72 v. 30.11.1973; veröffentlicht in: ebd. (Anm. 59), 127–134; hier: 131.

<sup>61</sup> E. J. Korherr, Beten lehren — Beten lernen. Grundkurs der Gebetspädagogik. Mit Übungsvorschlägen, Graz–Wien–Köln 1991.

<sup>62</sup> Ebd., 109–124.

Wir suchen seine dortige Erörterung auf in dem Wissen, daß z. B. der 1979 in Kraft gesetzte bayerische »Lehrplan Katholische Religionslehre« in den einzelnen Schulformen und deren Jahrgangsstufen das Gebet insgesamt etwa 120 mal thematisiert sehen möchte: 20 mal in der Grundschule, 19 mal in der Hauptschule, 14 mal in der Realschule, 55 mal im Gymnasium und 12 mal in der Berufsschule<sup>63</sup>.

Eine Sachanalyse dieser 120 Lehrplan-Punkte läßt unschwer drei Linien erkennen:

1. Es gibt ein unterrichtliches Sprechen *über* das Gebet, z. B.: Bilder zeigen, wie Menschen ihrem Glauben an Gott Ausdruck geben, etwa im Familiengebet; z. B.: den Rosenkranz als betrachtendes Gebet oder gemeinsame Gebete der christlichen Konfessionen kennenlernen, Gebete analysieren und interpretieren.
2. Es gibt unterrichtliche Hilfen für diejenigen Schüler, die beten, z. B.: die Probleme erörtern »Gott erhört uns nicht«, »Ich weiß nicht, was ich beten soll«.
3. Es gibt unterrichtliche Maßgaben, das Beten selber als Element der Gebetserziehung in der Schule einzusetzen. In die Nähe einer solchen Maßgabe kommt die Aufgabe, in einer Schreibmeditation zu artikulieren »Beten ist schwierig, weil ...« (Realschule, 8. Jahrgangsstufe). Bereits innerhalb einer derartigen Maßgabe befinden sich solche Aufgaben, denen zufolge die Schüler eine Sammlung zum persönlichen Beten »erarbeiten« (ebd.) oder eine Art Glaubensbekenntnis formulieren oder Gebetstexte für eine Brautmesse vorbereiten sollen (Realschule, 10. Jahrgangsstufe).

Eindeutig erscheint eine solche Maßgabe, wenn es heißt, daß Beten zusammen mit den Kindern durchgeführt werden soll (Grundschule, 1. Jahrgangsstufe), oder wenn das »Erleben gemeinsamen Betens« als Empfehlung zur Unterrichtsgestaltung gegeben (ebd.) oder wenn »Dankgebete formulieren« geraten wird (Grundschule, 3. Jahrgangsstufe).

In jedem Lehrplan für den Religionsunterricht offenbart sich das Interesse der gesellschaftlichen Größe »Kirche«, also der Strukturgitter-Gesichtspunkt »Gesellschaft«. Die Kirche erweist sich aufgrund des gesichteten Lehrplan-Befundes als sehr interessiert an einer Erziehung der Schüler zu Beten, die nicht allein nach Maßgabe von *Information* geschehen soll, sondern auch nach Maßgabe von *Gebetshilfe* und, wenn möglich, von *Gebetsübung* im Religionsunterricht selber, also im schulisch Öffentlichen.

An eben dieser Stelle muß, nach alledem, was uns bisher klar geworden ist, die Theologie auf den Plan treten und die Kirche nunmehr deutlich fragen: Und was ist mit dem

<sup>63</sup> Lehrplan Katholische Religionslehre, 8.1.1979/Grundschule 1. Jahrgangsstufe: 4,5,7,12; 2. Jahrgangsstufe: 4, 11f; 3. Jahrgangsstufe: 5, 9, 10, 11, 14, 15; 4. Jahrgangsstufe: 10, 12.

Hauptschule 5. Jahrgangsstufe: 12; 6. Jahrgangsstufe: 4, 12, 13, 17–19, 20; 7. Jahrgangsstufe: 11, 13, 15, 16, 18; 8. Jahrgangsstufe: 4, 18f.; 9. Jahrgangsstufe: 7, 10. — Realschule 7. Jahrgangsstufe: 14, 18, 20, 21, 35, 36; 8. Jahrgangsstufe: 7–10, 12, 14, 20; 9. Jahrgangsstufe: 11; 10. Jahrgangsstufe: 12, 13, 31. — Berufsschulen 10. Jahrgangsstufe: 25, 32, 42; 11. Jahrgangsstufe: 12, 17, 35, 36, 37f., 39; 12. Jahrgangsstufe: 22, 25, 33. — Gymnasium 5. Jahrgangsstufe: 10, 11, 15, 15–17, 19, 22; 6. Jahrgangsstufe: 5, 9, 10, 27, 29; 7. Jahrgangsstufe: 4, 5, 14, 19, 20, 22, 23, 26f.; 8. Jahrgangsstufe: 12, 13, 14–16; 9. Jahrgangsstufe: 10, 20, 21f.; 10. Jahrgangsstufe: 6, 7, 8; 11. Jahrgangsstufe: 10, 11, 12, 18. — Grundkurs — Kollegstufe: 22, 23; Leistungskurs — Kollegstufe: 19, 22, 35, 52, 54, 72, 74, 79, 85, 120. Der neue Lehrplan für das bayerische Gymnasium vom 2.8.1990 und der 1993 genehmigte für die Realschule wurden diesbezüglich noch nicht untersucht.

Heiligen? Ist der Gebetsakt nicht zuinnerst Glaubensakt, zutiefst Liebesakt, innig und scheu? Wer wahrt dies Heilige in der Öffentlichkeit der Schule?

»Öffentlichkeit«: dieser »historische Kampfbegriff«<sup>64</sup> und dieser als »Garantie für eine anders nicht mehr kontrollierbare Vernunft«<sup>65</sup> verstandene Grundgedanke der Neuzeit ist ja seinem Ursprung nicht davon gelaufen. Moderne »Öffentlichkeit« beansprucht den Richterstuhl, vor dem sich jeder und jedes zu verantworten hat<sup>66</sup>. »Öffentlichkeit« stellt »die neue Hoheitssphäre«<sup>67</sup> dar, die in unserer Gesellschaft amtiert.

Dieser Öffentlichkeitsanspruch geht ungehindert auch in den Religionsunterricht der Schule hinein. Er läßt sich sozialwissenschaftlich bestimmen als »Struktur gewordene, generelle Enttabuisierungstendenz«<sup>68</sup>.

Diese Enttabuisierungstendenz, die Struktur geworden ist und allgemein und grundsätzlich am Werk ist, erfährt fraglos durch die Schüler ihre Vergegenwärtigung im Religionsunterricht einer Schule, die sich ohnehin »öffentliche« nennt. Alles in diesem Unterricht ist seitens der Schüler, die *mit* dieser Öffentlichkeit und *von* ihr angetan sind, der erwähnten Enttabuisierungstendenz ausgesetzt<sup>69</sup>.

Verträgt das Beten, so wie wir es uns von der Fachwissenschaft »Theologie« beschreiben ließen, eine derartige Öffentlichkeit, d. h. eine solche Enttabuisierungstendenz?

Beten als religionsdidaktische Maßgabe in der Schule: Wer sie vorschlägt oder praktiziert, der muß dem Glaubenden jedenfalls Rede und Antwort stehen können, wenn dieser von dem, was er glaubt und betet, gesteht — hier in Worten der bekannten Lepaärztin Ruth Pfau ausgedrückt —: »Es ist zu irre. So kostbar und so verletzlich. Wer wagt schon, laut über solch eine überschwengliche, unbedachte, verschwenderische, irre Liebe zu sprechen?«<sup>70</sup>, der ich glaube, mit der ich im Gebet ganz persönlich verkehre: augustum sowie mysterium tremendum und mysterium fascinans zugleich.

E. J. Korherr gesteht zu, daß es möglicherweise erstmals in der Geschichte der Menschheit Kinder gibt, »die ohne jede Gebetserfahrung aufwachsen«<sup>71</sup>, daß es diesbezügliche Probleme »auch in gläubigen Familien« gibt<sup>72</sup>.

Er weiß: über Gebet kann man nicht voraussetzungslos sprechen; über Beten reden heißt, über eigene Erfahrungen reden<sup>73</sup>.

Er macht auch bewußt, daß Beten kein beliebiger religiöser Akt ist, sondern das Wahrnehmen der Grundsituation, die den Betenden ganz bei sich selbst sein läßt und alle übrige

<sup>64</sup> O. Massing, Art. Öffentlichkeit, in: H. Kerber/A. Schmiedler (Hrsg.), Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen, Reinbek 1984, 408.

<sup>65</sup> L. Hölscher, Art. Öffentlichkeit, in: O. Brunner/W. Conze/R. Koselleck, Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. IV, Stuttgart 1978, 414.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., 455.

<sup>67</sup> Vgl. O. Massing, a. a. O., 408.

<sup>68</sup> Ebd., 409.

<sup>69</sup> Vgl. E. Groß, a. a. O. (Anm. 53), 10f.

<sup>70</sup> R. Pfau, Gott ist der geringste unserer Brüder. Eine Zumutung, die alles verändert, in: J. Röser (Hrsg.), Gott kommt aus der Dritten Welt. Erfahrungen und Zeugnisse, Freiburg–Basel–Wien 1988, 64.

<sup>71</sup> E. J. Korherr, a. a. O. (Anm. 61), 9.

<sup>72</sup> Ebd., 10.

<sup>73</sup> Ebd., 13.

gen Außenbeziehungen verändert<sup>74</sup>. Deswegen rät er, die neue Situation der Gebetspädagogik ernst zu nehmen<sup>75</sup>.

Wer dann allerdings im erwähnten Kapitel über »Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts« nach entsprechenden religionsdidaktischen Kriterien sucht, der sucht nicht nur vergebens, sondern der trifft auf völlig unerwartete Postulate für eine schulische Gebetserziehung.

Da Informationen über Gefühle nicht das eigene Erleben ersetzen können, rät E. J. Korherr: »Ein solches Erleben (erg.: der Schüler) aufzugreifen, anzubahnen und zu ermöglichen, müßte eine selbstverständliche Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts sein. Dieser sollte praktisch alle Formen schulkindlicher Gebetskultur ausschöpfen, wobei Alter, Glaubensreife, Nähe oder Ferne zur Kirche ebenso »Wahlkriterien« sind wie Inhalt und Zielsetzung der jeweiligen Unterrichtseinheit, das Kirchenjahr und die konkrete Situation einer Klasse«<sup>76</sup>.

Der Widerspruch erscheint offenkundig, wenn sensibel mitbedacht wird, daß »Situation einer Klasse« in der staatlichen Schule zweifellos auch immer Wirkbereich der aufgewiesenen Struktur gewordenen, generellen Enttabuisierungstendenz darstellt. Auf dem Boden einer solchen soziologischen Erkenntnis einerseits und auf dem Grund der theologischen Ansage des Heiligen im Gebet andererseits läßt sich schwerlich so einfachhin und fast wie im Vorbeigehen über das Beten am Höhepunkt oder am Schluß einer Religionsstunde in der Weise sprechen, wie es E. J. Korherr tut, wenn er schreibt: »Weil viele Schüler erst nach einer Vorbereitung zum Gebet disponiert sind, bevorzugen Religionslehrer gerne ein Gebet im Verlauf und nicht am Beginn einer Unterrichtseinheit. Dies bringt den Vorteil, daß Gebet und Inhalt eine Einheit bilden. Hier steht wieder die ganze breite Palette der Gebetsformen zur Verfügung. Auch die Möglichkeit, daß Schüler selbst ihre Gebete verfassen, ist hier leichter zu verwirklichen«<sup>77</sup>.

Im Beten am Schluß einer Religionsstunde kommt — E. J. Korherr zufolge — dagegen die Entscheidung zum Ausdruck, ob der einzelne Schüler für sich persönlich die Bedeutsamkeit der verkündeten Botschaft erfaßt hat, und ob er sie dankbar und bereitwillig annimmt<sup>78</sup>.

Das sind offensichtlich die hier betonten Optionen schulischer Gebetserziehung, und sie werden nicht modifiziert oder gar zurückgenommen, obwohl im Anschluß an Walter Neidhart<sup>79</sup> berichtet wird, daß viele Jugendliche keinen Erwachsenen kennen, der vor anderen betet, daß vielen Schülern beim Thema »Gebet« ein »Lernen durch Tun« nicht weiterhilft, daß in der Klasse viele Nicht-Beter sind<sup>80</sup>.

Die Schlußfolgerung, die aus diesem Bericht gezogen wird, lautet bei E. J. Korherr: Das alles verweist auf Grenzen und Aufgaben, die noch wenig reflektiert sind<sup>81</sup>.

<sup>74</sup> Ebd., 23.

<sup>75</sup> Ebd., 8ff.

<sup>76</sup> Ebd., 110.

<sup>77</sup> Ebd., 113.

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Vgl. W. Neidhart, Gebet im Religionsunterricht, in: Religionsunterricht und Lebenskunde 6 (1977), 2.

<sup>80</sup> Vgl. E. J. Korherr, a. a. O., 121.

<sup>81</sup> Ebd.

Doch um genau diese Reflexion geht es uns hier, indem wir der Ansage des Heiligen und der Ansage des Strukturgitters Gehör schenken und daraufhin das Beten mit all seiner Innigkeit und Scheu im Wirkungsbereich der Enttabuisierungstendenz des modernen Öffentlichen erblicken, wenn es im Religionsunterricht so einfachhin praktiziert wird, wie es in den genannten Postulaten zur Gebetserziehung verlangt wird.

E. J. Korherr's Gebetspädagogik im schulisch Öffentlichen wird meines Erachtens dem Wesen des Betens als sehr leicht zu verletzendem religiösen Akt nicht immer gerecht, wenn es um Beten als didaktischer Maßgabe im Religionsunterricht geht<sup>82</sup>.

Die Frage nach religionsdidaktischen Kriterien für den unterrichtlichen Umgang mit dem Gebet

Es erhebt sich also die Frage nach dem adäquaten Umgang mit dem Heiligen im Bereich des schulisch Öffentlichen, wie sie sich beim Beten als religionsdidaktischer Maßgabe konkretisiert hat, am Schluß nun als Frage nach *Kriterien* für eine unterrichtliche Berührung des Heiligen.

Da unsere spezifische Problemsicht und die ihr entstammende Fragestellung bislang fachdidaktisch fast nicht erörtert worden sind, können hier erst folgende acht Hinweise zu den gesuchten Kriterien markiert werden:

1. Die in der Schule genuin wirksame Enttabuisierungstendenz macht es nötig, die Frage zu klären, ob im Religionsunterricht der öffentlichen Schule auf Beten als »Lernen durch Tun« zu verzichten sei, damit die Verletzlichkeit des Heiligen gewahrt werde.
2. Das Interesse und das Recht der Kirche, im Religionsunterricht ein vollständiges Abbild ihrer Lehre darstellen zu lassen, sollte generell — nicht nur im Hinblick auf das Gebet — sich konfrontieren lassen mit der Fachwissenschaft »Theologie«, die ihr das Heilige ansagen kann. Dieser konfrontierende Dialog würde der Religionsdidaktik ermöglichen, über eine Praxis zurückhaltender Lehre<sup>83</sup> nachzudenken, in welcher das Heilige gewahrt zu werden vermag.

<sup>82</sup> Dasselbe gilt für: Aloys Lögering, Beten in Schule und Religionsunterricht, in: M. Spieker/F. Fischer (Hrsg.), Glauben — Bezeugen — Handeln in Kirche, Gesellschaft und Schule, FS Werner Arens, Paderborn 1985, 277–300.

<sup>83</sup> Im Jahre 1932 hatte Romano Guardini versucht, den Blick in diejenige Richtung zu lenken, die wir hier thematisieren: »Und so heilig keusch alles. Wie habe ich sie gespürt, die geistliche Keuschheit des alten Christentums, auf den Sarkophagen, in den Mosaiken! Überall ist das Geheimnis verhört. Das Kreuz steht da, ohne den Leib, nur mit Edelsteinen besetzt, oder mit einem A und O bezeichnet. Das Lamm, die Taube, und dann das Schönste: Pfauen, die von den Trauben des Weinstocks picken, Symbole der Auferstehung und des ewigen Lebens im Geheimnis der Eucharistie. Wie sehnt man sich nach der reinen Keuschheit der Arkandisziplin, aus unserer Zeit, in der alles auf der Straße liegt! In der man vergißt, daß der Glaube eine Luft braucht, worin er leben kann. Daß Glaube und Geheimnis zusammengehören. Denn ›Geheimnis‹ ist ja doch nicht nur der Unterschied zum Begreiflichen. Geheimnis ist eine Sphäre, eine Seinsregion. Geheimnis ist der Ort, wo Gott ist, und wo glaubend das Herz eintritt« (In Spiegel und Gleichnis. Bilder und Gedanken, Mainz 1932, 210). Später, im Jahre 1955, hat Romano Guardini dieses sein Anliegen erneut zu verdeutlichen versucht: »Die alte Arkandisziplin hatte gewiß die Absicht, das Heilige und die Gläubigen zu schützen — aber nicht nur vor den Heiden, sondern auch vor den Gläubigen selbst: vor der Ehrfurchtslosigkeit, die in jedem Menschen lauert. Gegen die richtet die Disziplin jene Atmosphäre der Ehrfurcht auf, die durch das Wort vom Horeb gefordert wird: ›Ziehe die Schuhe von deinen Füßen, denn der Ort, darauf du stehst, ist heiliger Boden‹ (Exod. 3,5). Dieses Wort gilt für immer — für unsere Zeit ganz besonders, weil sie weithin überhaupt nicht mehr weiß, was ›heiliger Boden‹ ist. Auch viele

3. Die derzeitige Schulwirklichkeit ist so, daß im Hinblick auf die erforderliche Wahrung des Heiligen an eine innere Differenzierung im Religionsunterricht in der Regel nicht gedacht werden kann. Eine innere Differenzierung der Unterrichtsgruppe wäre Individualisierung; sie würde darin bestehen, daß die Schüler entsprechend ihrer — mit E. J. Korherr gesprochen — »Glaubensreife«<sup>84</sup> und inneren Nähe zum Heiligen in Kleingruppen ausdifferenziert würden, denen unterschiedliche Lernziele und Inhalte gegeben wären. Doch — und darin ist E. J. Korherr fraglos zuzustimmen — für Maßnahmen einer solchen inneren Differenzierung fehlen bisher tatsächlich alle Vorüberlegungen<sup>85</sup>.
4. Da eine derartige Maßnahme vorerst selten oder nie zu realisieren sein wird, bedarf es anstelle der nötigen inneren Differenzierung einer äußeren Differenzierung<sup>86</sup>. Sie würde darin bestehen, daß zum Religionsunterricht hin planvoll sozusagen »Nachbarräume« eingerichtet wären, in die der interessierte Schüler hineingehen kann, um dem Mysterium näher zu kommen. Es handelte sich um religionspädagogische Sphären um den Religionsunterricht herum, in denen Schülern begleitete Annäherungsversuche an das Innige und Scheue des Heiligen prinzipiell ermöglicht sein würden. Religionspädagogische Sphären in dem hier gemeinten Begriffsinne sind Gesichtskreise und Wirkungskreise, die kirchlicher Natur und nicht einfachhin öffentlich sind. Ihre Tore sind allerdings zum Religionsunterricht im schulisch Öffentlichen hin planvoll angebracht und aufgemacht<sup>87</sup>.
5. Maßnahmen sowohl der inneren als auch der äußeren Differenzierung vermögen die auf den sog. Durchschnittsschüler bezogene Arbeit innerhalb der konventionellen Jahrgangsklasse zu durchbrechen und fragwürdige »Lektionen für alle« zu verhindern. Solche Differenzierungen modifizieren pauschale und pensumfixierte Auffassungen von Schulleistung in der Regel auf den Grundlagen von Entwicklungs-, Begabungs- und Entwicklungspsychologie<sup>88</sup>.

---

Christen wissen es nicht mehr; so ist es eine der wichtigsten Aufgaben religiöser Erziehung, es ihnen wieder zu Bewußtsein zu bringen. Ist das klar, dann wird von dorthier auch wieder die Rangordnung der Motive fühlbar. Das erste lautet: Den göttlichen Dingen gebührt die Vorbehaltenheit, weil sie göttlich sind. Das zweite: Sobald die Vorbehaltenheit deutlich wird, wirkt sie im Menschen die Ehrfurcht. Das dritte: Eben diese Atmosphäre der Ehrfurcht ist es, welche die stärkste Kraft der Anziehung nach außen hin ausübt« (Apparatur und Glaube. Christliche Besinnung, Bd. 8, Würzburg o.J., 19). Vgl. hierzu auch den ähnlich intensiven Appell bei D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, München 1951, 180, 184 f. — Vgl. zum Ganzen: E. Groß, Der Anspruch der Öffentlichkeit und das »Geheimnis des Glaubens«. Erörterungen zu einem Dilemma des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, München 1989; vgl. L. Pohle, Arkandisziplin und Sakramentenpastoral, in: Lebendige Seelsorge, 38. Jg. (1987) 160–166. — Kritische Hinweise auf historische Kontexte frühchristlicher Arkanprozesse geraten rasch in das Problem, die hier heute indizierte Option zu einer Praxis zurückhaltender Lehre argumentativ glatt zu verfehlen.

<sup>84</sup> E. J. Korherr, a. a. O., 119; 99.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., 103.

<sup>86</sup> Auch E. J. Korherr erörtert eine solche: ebd., 103ff.

<sup>87</sup> Vgl. E. Groß, a. a. O. (Anm. 53), 26f.

<sup>88</sup> Vgl. H. Bielefeldt/K. Schikarski, Art. Differenzierung, in: G. Wehle (Hrsg.), Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe, Bd. 3: Unterricht Curriculum, München 1973, 28.

Im Hinblick auf derartige Differenzierungsmaßnahmen bedarf es bzgl. unserer Fragestellung für den Religionsunterricht im schulisch Öffentlichen einer Differenzierung der Unterrichtsinhalte entsprechend ihrer Nähe zum Heiligen.

So wie die Dogmatik ihre Skala der theologischen Gewißheitsgrade kennt<sup>89</sup>, und so wie sie eine »Hierarchie der Wahrheiten« diskutiert<sup>90</sup>, so benötigt die Religionsdidaktik seitens der theologischen Fachdisziplinen für die wichtigen Entscheide zum Wahren des Heiligen in der öffentlichen Schule auch eine Ordnung der Dignität, der Würde, der Ehrfurcht und Vorsicht für den Umgang mit dem Heiligen.

6. Da Sachwalter derartiger Differenzierungen der Lehrende sein wird, wird er Motivation und Kompetenz dazu allein dann aufweisen, wenn er zuvor schon selber Sachwalter des Heiligen geworden ist.

Diese Anwaltschaft des Heiligen wird, bevor sie sich durch intentionale didaktische Prozesse im Religionsunterricht zeigt, vorher bereits funktional wirksam sein: der Lehrende als der, der in seiner Person das Heilige und den Heiligen aufscheinen läßt, der also einfach ehrfürchtig ist.

Der »ehrfürchtige Lehrende«: er selber stellt eine wesentliche didaktische Größe dar, die in den Unterricht eingeht und ihn mitbestimmt<sup>91</sup>.

7. Um der Wahrung des Heiligen im schulisch Öffentlichen willen und wegen der dennoch intendierten Annäherung an das Heilige während des Religionsunterrichts erscheint diejenige Perspektive überlegenswert, die im Begriff der »Spurensicherung« beschrieben worden ist. Ausgegangen wird hierbei von des Schülers Tendenz zur Neugier im Bereich seiner eigenen Biografie und seines eigenen Quartiers. Des Religionslehrers leitende Fragen würden dann so lauten: Wo gibt es Dokumente von Glaubenspraxis, und was genau dokumentieren sie? Wo manifestiert sich werdender Glaube bzw. Unglaube, und was in diesem Manifest ist spezifisch?<sup>92</sup>
8. Das Heilige wahren und dabei dennoch gleichzeitig sich ihm öffnen zu können, wird wahrscheinlich einen Typus von Religionsbuch in den Blick bringen, wie er hier und da sich in Gebieten der ehemaligen »DDR« abzeichnet, z. B. unter dem Titel »Erste Auskunft Religion«<sup>93</sup>.

<sup>89</sup> Vgl. L. Ott, Grundriß der Katholischen Dogmatik, 4. Aufl., Basel–Freiburg–Wien 1959, 11f.

<sup>90</sup> Vgl. Vaticanum II, Dekret über den Ökumenismus, Art. 11; vgl. A. Bodem, Hierarchie der Wahrheiten, München 1991.

<sup>91</sup> Vgl. E. Groß, Mit Schülern neu zur Sache kommen. Unterricht als Spurensicherung. Beispiel: Religion in Schule und Gemeinde, Heinsberg 1985, 31. — »Der ehrfürchtige Lehrende« wird im offenen Feld des Schulischen möglicherweise ein wenig so ähnlich wirken, wie es die Christen der ersten Zeit taten, wenn das folgende richtig ist: »Die Bekehrung der antiken Welt zum Christentum war nicht Ergebnis einer geplanten Aktivität der Kirche, sondern Frucht der Bewährung des Glaubens, wie sie im Leben der Christen und in der Gemeinschaft der Kirche sichtbar wurde. Die reale Einladung von Erfahrung zu Erfahrung, nichts anderes war — menschlich gesprochen — die missionarische Kraft der alten Kirche« (J. Ratzinger, Auf Christus schauen. Einübung in Glaube, Hoffnung, Liebe, Freiburg–Basel–Wien 1989, 28).

<sup>92</sup> Vgl. E. Groß, a. a. O. (Anm. 91), 83ff. — Hierher können z. B. auch Spuren des Heiligen in Kunst und »Symbol« gehören.

<sup>93</sup> Vgl. F. G. Friemel (Hrsg.), Erste Auskunft Religion in 111 Stichworten, Leipzig 1991; vgl. P. Gerlach/E. Scheibe, Kirche bei uns, Leipzig 1991.

Diese Hinwege zu Kriterien für den Umgang mit dem Heiligen im schulisch Öffentlichen entsprechen sowohl der Ansage des Heiligen als auch der Ansage des Strukturgitters und bilden miteinander selber eine dritte Ansage, nämlich diejenige einer ehrfürchtigen und aus diesem Grunde vorsichtigen Praxis des öffentlichen Religionsunterrichts.

Dabei zeigt sich vom Ende her, daß — obwohl der fachwissenschaftliche Gesichtspunkt des Strukturgitters ausdrücklich vorgenommen und zur Sprache gebracht worden ist — der gesellschaftstheoretische Gesichtspunkt, nämlich das Interesse der Kirche an der Tradierung des Glaubens durch die öffentliche Schule, sowie der im weitesten Sinn psychologische Gesichtspunkt, nämlich die von den Schülern in den Religionsunterricht mitgebrachte brisante gesellschaftliche und individuelle Enttabuisierungstendenz, in ihrer Korrelation mit der Theologie immer auch im Blick waren.

Auf diese Weise zeigt sich vom Ergebnis her, daß unser Denkweg tatsächlich ein fachdidaktischer im Sinne der Strukturgitter-Debatte gewesen ist, von der aus — zum Beispiel — ein verantwortlicher Umgang mit dem Heiligen im schulisch Öffentlichen erörtert, geplant und verwirklicht werden kann<sup>94</sup>. Die hierbei in Sicht gebrachte differenzierte Perspektive, die sowohl hinsichtlich des Konfessionsprinzips als auch hinsichtlich einer zu gewinnenden ökumenischen Dimension des schulischen Religionsunterrichts als hochbedeutsam veranschlagt werden müßte, kommt in derzeitigen Bilanzierungen und Projektierungen zu diesem Unterricht überraschenderweise gar nicht vor.<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Würde die Kirche als gesellschaftliche Instanz dem schulischen Religionsunterricht eine derartige fachdidaktische Erörterung nicht gewähren, dann sähe sie der zentralen »DDR«-Instanz ähnlich, welche allein die Fachmethodik zuließ und den Lehrenden die Unterrichtsmethodik als Feld hergab, auf dem Kreativität und Geschick jedes einzelnen Unterrichtenden gefordert wurden — aber nicht eine Fachdidaktik, die auch Warum-, Wozu-, Wieso- und Was-Fragen zu stellen hat. Vgl. B. Mähler/St. Schröder, Kleines Schullexikon für Lehrer in den neuen Bundesländern, Frankfurt a. M. 1991, 21.

<sup>95</sup> Vgl. H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995; R. Göllner/B. Trocholepczy (Hrsg.), Religion in der Schule? Projekte, Programme, Perspektiven, Freiburg – Basel – Wien 1995.