

**Walter Schrader**

**Die «Fundamentalkatechetik» und ihr pädagogischer Aspekt**

In der Diskussion um das Buch «Fundamentalkatechetik» von Hubertus Halbfas scheint mir die pädagogische Dimension zu kurz gekommen zu sein. Der nachfolgende Beitrag stellt die religionsunterrichtlichen Leitgedanken des Buches in den Vordergrund der Betrachtung; die religionserzieherischen Aspekte werden nicht ausdrücklich angesprochen.

Der Grundgedanke des didaktischen Ansatzes der «Fundamentalkatechetik» ist ebenso einfach wie natürlich; das intendierte Lernen in der Schule folgt den Gesetzen des «natürlichen» Lernens.

Lernen bringt dem, der lernt, Erfolg und weist sich als sinnvolles Gelernthaben durch seinen Erfolgscharakter aus. Hier ist nicht die «Lerntheorie des Lernens durch Erfolg» gemeint, denn auch das, was mit größter Einsicht und in den reifsten Prozessen gelernt worden ist, braucht sich nicht als sinnvoll zu bewähren.

«Natürlicherweise» lernt der Mensch (wenn es ihm geboten und nicht vorenthalten wird) das, was er braucht, und es ist dadurch sinnvoll, daß es gebraucht werden kann. Am Bewährungscharakter des Gelernten wird sein Gehalt an Sinnhaftigkeit gemessen.

Jedoch auch das im Augenblick sich als brauchbar Bewährende muß nicht das sein, was sich auf die Dauer bewährt. Deshalb gibt es die Institution des Lehrers, der dem Schüler ein vielseitiges Angebot von möglichem Brauchbarem macht. (Wie die Heilige Schrift gleich vier Evangelien anbietet, die jedes einzelne für sich mit seiner je eigenen theologischen Konzeption für die ursprünglichen Adressaten das ganze Evangelium ausmachten.) Der Lehrer kann aber

dem Schüler weder das Lernen noch die Erfahrung des Sich-Bewährens des Gelernten abnehmen. Ein dem Schüler von vornherein aufoktroiertes « Das bewährt sich » (ist Wort Gottes) kann den Schüler um die Erfahrung, ob es wahr ist, betrügen, wengleich die *Überzeugung* vom Bewährungscharakter (des Wortes Gottes) den *Lehrer legitimiert*, es als Angebot zu präsentieren.

Der Verlust der Bewährungschance für das (evtl. dogmatisierte) Glaubensgut besteht bei unterrichtlichen Veranstaltungen darin, daß es wegen der Autorität des Lehrers *fraglos* übernommen wird und nicht in die Fragestruktur des Schülers aufgenommen wird, also unwirksam bleibt. (Das Problem der Autorität und des Abnehmens von Autorität bezieht sich auf den Bereich der Religionserziehung, die in meiner Darlegung ausgeklammert bleibt.)

Der konkrete pädagogische Akt, in dem Religiosität auch in ihrer christlich-katholischen Ausprägung vom Lehrer auf den Schüler übertragen wird, vollzieht sich formal nach folgendem Muster:

Der Lehrer stellt den Schülern die Aufgabe, einen für den Religionsunterricht relevanten Text zu *bearbeiten*. (Ob der « Text » in der Form eines Bildes, Liedes oder Spieles, einer Erzählung, eines Lehrsatzes oder einer Perikope geboten wird, ist Sache der didaktischen Auswahl.)

Der Text muß sein: unverkürztes Original, konkrete (Glaubens-) Bezeugung der Wirklichkeit, in der verbindlichen Sprache einer Person, die diese Wirklichkeit sprachlich gestaltet hat – alles Kennzeichen biblischer Texte; der Text darf nicht die kategorienname bzw. kategorienausschließende Sterilsprache eines abstrakten, die Ergebnisse vorweggebenden und determinierenden Systems haben, das hermetisch abgeschlossen ist und dessen Details man erst versteht, wenn man reif genug ist, das System zu verstehen und als solches in seiner Relativität zu bewerten.

Das «Wort», die «Bilder» und «Mythen» (bei Halbfas mit «Offenbarung» ziemlich identische Sachen) *offenbaren* wegen ihres allumfassenden Kategorienreichtums das *Ganze* der je erfahrbaren Wirklichkeit, wogegen Systeme nur Auszüge bieten und auf eine vorbestimmte Aspekthaftigkeit festlegen.

Die unterrichtliche Chance der von Halbfas geforderten Texte liegt auf der Hand: Was sie sagen, ist wahr, unverkürzt und reich, hat sich an lebendigen Menschen bewährt und bietet viele Gesichtspunkte; solche Texte können von vielen Seiten her angegangen und bearbeitet werden. Die Vielzahl der Aspekte ist für die *Bearbeitung* des Textes aus sachlichen und sozio-psychologischen Gründen erforderlich:

1. Die Fülle der Aspekte läßt viele Querverbindungen zu anderen Lebensbereichen zu.
2. Der Pluralismus unserer gesellschaftlichen Verfassung disponiert – neben der normalen Streuung typenpsychologischer Art – auch in der Schulklasse die individuellen Vertreter der gesellschaftlichen Gruppen zu unterschiedlichen Affinitäten gegenüber bestimmten Textstrukturen, so daß ein um seine Mehrdimensionalität verkürzter Text möglicherweise derjenigen Aspekte beraubt wurde, die dem Schüler die Anknüpfungspunkte geboten hätten.

Gerade an dieser Stelle wirkt sich der «Wort-Gottes-Materialismus», der das Wort Gottes in den Käfig lateinischer Definitionen sperren möchte, sehr ungünstig aus.

Was heißt nun, den Text bearbeiten, «sich damit auseinandersetzen»?

Die Auseinandersetzung hat zwei Komponenten, eine bewußte und eine unbewußte, wobei «bewußt» und «unbewußt» jene Bereiche unterscheiden, in denen etwas entweder «zur Sprache kommt» oder nicht. Vor allem das, was spontan zur Sprache kommt, differiert bei den einzelnen Schülern z. T. außerordentlich stark.

Die sprachliche Wendung einer Textstelle kann für den einen Schüler aufgrund häuslicher Sprachgewohnheiten so bekannt, geübt und eingefahren sein, daß sie gleichsam banalisiert ist und damit das «Offenbarende im Alltäglichen» gar nicht zum Vorschein kommen läßt, während dieser Textausschnitt für einen anderen Schüler, soll ihm keine bewußt erfahrene Leerstelle im Gesamtverständnis bleiben, einer einsichtig machenden Klärung bedarf, also zur Sprache kommen muß. Bei diesem Sachverhalt, das ist klar, muß *beiden* Schülern geholfen werden, und zwar jedem aus grundverschiedenen Ausgangspositionen. Ein dritter Grund für Hilfe liegt bei denjenigen Schülern vor, denen die Stelle entgangen ist.

Nun ist jeder Text voller Banalitäten im oben angedeuteten Sinne, und er wäre ohne sie unverständlich. Die bekannten Wörter und sprachlichen Wendungen, die wiedererkannten Bilder, ihr Rhythmus und vieles mehr sichern den neuen Text weithin im bisherigen Verstehenshorizont des Schülers als einem Resonanzboden ab. Es kann nicht Aufgabe des Lehrers sein, jegliches einzelne Vorverständnis problematisch zu machen und zur Sprache zu bringen. Das Vorverständnis ist ja geradezu das Unproblematische, das durch das *dargebotene Neue des Textes erst problematisiert wird*, und zwar genau auf das hin, was die Sinnmitte *des Neuen* ausmacht.

Die Auseinandersetzung mit dem Text hat also schon im Unbewußten ein breites Spielfeld. Bekanntes wird problemlos aufgenommen, verbindet sich mit dem bereits Bekannten und «färbt» sich von dorther ein; Neues wird für Bekanntes genommen und als das Neue *nicht* erkannt; schließlich wird tatsächlich Neues durch Nichtaktualisierung seiner Problematik auf den Weg der Banalisierung gebracht, wobei oben drein alle diese Möglichkeiten sowohl positive als auch negative Wirkung haben können.

Wir wissen, daß der Verstehens- und Lebenshorizont

des Schülers und der Menschen brüchiger ist, als es hier in der formalen Beschreibung der Entwicklung religiöser Bewußtseinsstrukturen erscheint. Diese Brüchigkeit ist zugleich die Frage-Struktur des Menschen, und es nimmt nicht wunder, wenn durch pädagogische Maßnahmen des Lehrers die Brüchigkeit des Horizontes zunächst *proviziert* wird.

Die vom Lehrer eingeleitete Bearbeitung des Textes im Medium des Bewußtseins, des Zur-Sprache-Kommens, nimmt dasjenige auf, was *neu* für den Schüler ist und seinem bisherigen Verstehenshorizont nur durch dessen Änderung zugänglich wird. Das Neue kann z. B. eine Information über ein geschichtliches Faktum sein und weite Bereiche des Verstehenshorizontes neu strukturieren. So hat z. B. die Nachricht vom Einmarsch der Russen in die Tschechoslowakei nicht nur die Kenntnisnahme dieser Tatsache bewirkt, sondern zugleich die Frage der deutschen Entspannungspolitik im Ostblock in einem neuen Licht erscheinen lassen. Dieses Beispiel zeigt sehr gut, daß die Information selbst im Spannungsfeld des Interesses, des Engagements und des Betroffenseins plziert sein muß, um solche Wirkungen hervorzurufen.

Um solcherlei Informationen im Neuen des Textes geht es Halbfas freilich nicht. Information von der Art: Jesus wurde (für uns) gekreuzigt, Paulus schrieb an Titus, das Zweite Vatikanische Konzil wurde von Johannes XXIII. einberufen, sind *nicht das primäre Anliegen* des Religionsunterrichtes. Bei dem Vorgenannten handelt es sich um die Kenntnissgabe von Fakten, die in den Geschichtsunterricht gehören, der, wenn er bei der Kundgabe dieser Fakten stehenbliebe, allenfalls den Namen «Vergangenheitskunde» verdiente. Daß der Religionsunterricht *auch* diese Aufgabe und andere wahrnimmt, wie etwa eine hermeneutische Propädeutik und «deutsche Sprache» usw., liegt zum Teil am Ungenügen der anderen Fächer und dürfte nicht zur fachspezifischen Usance werden müssen.

Das *Fachspezifische*, das den Religionsunterricht vom Geschichtsunterricht, vom Philosophie-Unterricht und anderen Fächern unterscheidet, ist, daß er helfen möchte, *Glauben zu ermöglichen*. Deshalb ist dem Religionsunterricht nicht primär die Vermittlung des Glaubensgutes aufgegeben, sondern vielmehr unmittelbar die *Konditionierung des Glaubensvermögens*. Das Glaubensgut gilt als im Glaubenszeugnis bewahrt und kann *nur vom Zeugnis her als Gut* erfahren werden.

Der *Lehrgegenstand des Religionsunterrichts* ist das *Glaubenszeugnis* (unabhängig vom Inhalt, weshalb die «Fundamentalkatechetik» in der Tat grundlegend für den Religionsunterricht aller Religionen genannt werden kann); für katholischen Religionsunterricht ist das katholische Glaubenszeugnis das Zentrum der Auswahl, welches Vergleiche nicht zu scheuen hat. Zeugnis vom Glauben und Inhalt des Glaubens dürfen nicht verwechselt werden.

Zeugnis vom Glauben zeigt mir, wie ein Mensch wie ich unter seinen geschichtlichen Bedingungen ein vielleicht bedingungsloses Ja zu sich und zu seiner Welt sagen konnte und in diesem Ja (trotz allen Leides dieser Welt) den Dank an den Grund seiner Daseinsbejahung abstattet. Es handelt sich bei den Glaubenszeugnissen auch nicht um ein unqualifiziertes Ja, sondern um ein Ja, das sich in den Jahrtausenden der Geschichte Gottes mit den Menschen bewährt hat. Der bloße Inhalt des Glaubens in der Form des sogenannten «Glaubensgutes» sieht gerade vom Charakter des Sich-Bewährens ab und stellt sich unvermittelt in den luftleeren Raum.

Das fachspezifisch Neue, das der Text dem Schüler zur Aufgabe macht, ist die Konfrontation der eigenen Lebenserfahrung mit der Lebenserfahrung dessen, von dem der Text stammt. In diesem pädagogischen Akt kann gerade davon *nicht* abgesehen werden, daß diese Zeugnisse *von Menschen* stammen, daß sie *historisch gebunden* sind. Gerade dies muß, auf der

entsprechenden Altersstufe, eigens thematisch gemacht werden, damit der Jugendliche erfährt, daß er auch selbst zu *seinem* Glaubenszeugnis in der Geschichte aufgefordert ist.

Die bewußte, zur Sprache führende Arbeit am Text schließt also immer (wenigstens für den Lehrer) das Bewußtsein von der Geschichts-Qualität des Glaubenszeugnisses ein. Die Konfrontation der Lebenserfahrung des Schülers mit der des Textes bewegt sich in unterrichtlichen, didaktisch vorbereiteten Bahnen. Die eigene Glaubensbezeugung wird nur im Umgang mit der Glaubensbezeugung anderer *Menschen* gewonnen. Deshalb wird der Text, soweit er dem Schüler zugänglich ist, von den verschiedensten Seiten her sachlich bearbeitet, auf seinen Sinn, seine Struktur, seine historische Herkunft usw. befragt. Der Unterricht stellt die sachliche Diskussion in den Vordergrund, wobei die zu diskutierenden Aspekte vornehmlich vom Lehrer in der didaktischen Analyse vorbereitet werden. *Die Überzeugung des Lehrers* von dem religiösen Bildungswert wird nicht in moralischen oder sonstigen Appellen vorgetragen, sondern sie geht in die *Auswahl des Lehrgutes* ein. Die Qualität des Religionsunterrichts hängt somit vom Lehrer selbst ab, und zwar nicht primär von der Art seines emotionellen Ergriffenseins, sondern vor allem von dem, was er auswählt. Die biblischen Glaubenszeugnisse enthalten *alle* Inhalte. Die Auswahlkriterien beziehen sich auf ihre Wichtigkeit, Bedeutsamkeit und das Verstehensvermögen des Lernenden, in denen ihre Wahrheit offenbar wird.

Je sachlicher der Text im Vordergrund steht (und Sachlichkeit bezieht hier den Reifegrad des Schülers mit ein) und in Argument und Gegenargument erarbeitet wird, desto mehr Anknüpfungspunkte findet er im Bewußtseinshorizont des Schülers. Der Lehrer stellt die Aufgabe, den Text unter bestimmten, von ihm ausgewählten Aspekten zu betrachten, wozu er

die nötigen kategorialen Hilfen gewährt; dadurch wächst dem Schüler ein größeres Arsenal an Fragemöglichkeiten zu, die er nun von sich aus nicht nur an den Text, sondern auch an seine eigenen Lebenserfahrungen anlegt, ohne dadurch in der Intimsphäre seiner wachsenden Weltbilder verletzt zu werden, sei es durch Fixierung von außen, sei es durch Fixierung von innen durch zu früh verlangte Bekenntnisse.

Der von Halbfas angebotene unterrichtliche Weg zielt gerade auf die Vermeidung von Festlegungen, welche gegen die Erfahrung der Bewährung die personalen Entscheidungen für den Glauben erschweren. Das Wort des zu bearbeitenden Textes wird nur in der Konfrontation mit der jeweiligen Lebenswirklichkeit des Schülers lebendig und «offenbarend», andernfalls es bloß zu einem Lippenbekenntnis kommt, das die Person korrumpiert. Eine prinzipielle Schwierigkeit liegt freilich in der Tatsache, daß jedes *geäußerte* Wort von sich aus auf den Weg der Erstarrung gerät und später – gemeinschaftsgebunden – in Dogma oder Gegendogma (ver)enden kann. Das Wort ist aber nur im Kontext der sprechenden oder hörenden Lebenswirklichkeit wahr. Indem das Wort in Frage gestellt wird, gerät es in den Horizont des Menschen. Aus dem Vermögen, einen Text mit einem reicheren Fragekanon angehen zu können, erhält der Schüler zugleich zusätzliche Fragemöglichkeiten überhaupt. Die Fragen, die nun an den Text gestellt werden können, lassen zugleich Antworten finden, die mit dem gesamten Fragehorizont des Schülers korrespondieren können.

*Solchermaßen* wird «durch das Wort Gottes alles neu». Schließlich sollte bemerkt werden, daß der hier beschriebene Aufbau des persönlichen Glaubens denselben Weg geht, den die Kirche in ihrer Geschichte gegangen ist.

Am Anfang und im Ursprung ist der im Faktum des Sich-Bewährt-Habens gegründete Glaube als die

Erfahrung, sich selbst von Gott geliebt und gesichert zu wissen in der Gemeinschaft jener Menschen, für die die Offenbarung Gottes an Israel und in Jesus von Nazareth ebenfalls die Grundlage ihrer Daseinsbeziehung ist. Erst auf diesem Boden des Glaubens beginnt dann die (zunächst) individuelle, auf einen selbst und seine geschichtlichen Möglichkeiten bezogene und verwiesene «Dogmatisierung» des Glaubten als einer unter anderen Ausdrucksgestalten des Glaubens, wobei die rationalisierende Systematik als Sekundärphänomen durchaus legitim ist. So ist die Kirche (wenigstens manchmal) selbst verfahren, wenn sie die Verkündigung neuer Dogmen vom Konsensus der Gläubigen abhängig machte, d. h. die Fülle «privater Dogmatisierung» in einer lehramtlichen Verlautbarung zusammenfaßte.

Dogmatische Sätze jedweder Art haben für die *Glaubenskraft* keinen direkten Wert. Sie stellen in bezug auf die Gemeinde eine Art jurisdiktioneller Angelegenheit dar und werden auch – konsequenterweise – als solche genutzt.

Von dieser didaktischen Konzeption aus, die den Menschen wachsen läßt und nicht zu früh auf starre Gerüste fixiert, lesen sich meines Erachtens die theologischen Passagen der «Fundamentalkatechetik» anders, als es in den meisten Rezensionen erscheint. Sicher wird man allgemein feststellen können: Ein pädagogischer und theologischer Ansatz, der keine verobjektivierenden Glaubenssätze intendiert noch produzieren *kann*, verdient keine Schelte, wenn er es nicht tut. So wird man in der Tatsache, daß keine solchen Sätze aufgestellt werden, noch kein Leugnen von Glaubenssätzen ablesen können, es sei denn, daß die Zweckdienlichkeit des Glaubenssatzes *für den Aufbau des Glaubensvermögens* in Abrede gestellt wird.

Die Kritik an der «Fundamentalkatechetik» hätte dort anzusetzen, wo Halbfas sich dessen ungeachtet in der

Form konkreter Glaubensaussagen zu artikulieren scheint, allerdings unter gebührender Beachtung des oben erwähnten « Kontextes », wie er durch die gegenwärtige geschichtliche Situation gegeben ist. Ich bin kein Theologe, der überprüfen könnte, ob die theologischen Aussagen von Halbfas « der göttlichen und katholischen Wahrheit », als deren « Zeugen » die Bischöfe eingesetzt sind, widersprechen. Auch das Wort der Bischöfe gilt.

Es müßte nicht unbedingt im didaktischen Ansatz der « Fundamentalkatechetik » liegen, aus ihr konkrete inhaltliche Glaubensaussagen herauszulesen, wo doch ihr Ansatz es dem Schüler und dem werdenden Menschen selbst in die Verantwortung gibt, in welcher Weise er sein eigenes Glaubenszeugnis in die Geschichte auslegen will.