

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 123 (1978)
Heft: 17: Schulpraxis : Religionsunterricht heute

Sonderheft: Schulpraxis : Religionsunterricht heute

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schweizerische
Lehrerzeitung

Organ des Schweizerischen Lehrervereins

17
27. April 1978

Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

Urs Walter Meyer:

Religions- unterricht heute

Leitideen, Ziele, Inhalte



Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für pädagogische Dokumentation Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Urs Walter Meyer:

Religionsunterricht heute

Leitideen, Ziele, Inhalte

	Seite
Religionsunterricht in der öffentlichen Schule	41
Arbeitsgruppe für Lehrplanung im Fach Religion	45
«Religion» und Philosophie in der fünfjährigen Seminausbildung	46
I. Leitideen	46
II. Richtziele/Grobziele/Inhalte	48
III. Kommentar/Hinweise	53
Zusammensetzung der Fachgruppe Religion/Philosophie für die fünfjährige Seminausbildung	55
Menschenbilder als Ausdruck des menschlichen Selbstverständnisses	55
Das «offene Menschenbild» in «Lehrerbildung von morgen» (Lemo)	59
Fremdreligionen im Unterricht	61
RL – Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde	62
MBR – Material- und Beratungsstelle für Religionsunterricht in Kirchen und Schulen (Schulwarte Bern, Helvetiaplatz 2)	63
Naturwissenschaft und Religion im Dialog	63

Adresse des Autors: Dr. theol. Urs W. Meyer, Belpbergstrasse 7, 3110 Münsingen

Zum Umschlagbild: Statue eines Propheten (12. Jahrhundert) am Portal der Stiftkirche Saint-Lazare in Avallon (Yonne, France).

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	67	3.—	Photoapparat und Auge
			1.—	Lesebogen
3/4	März/April	67	3.—	Beiträge zum Technischen Zeichnen
7	Juli	67	2.—	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	1.50	Der Flachs
11/12	Nov./Dez.	67	4.—	Sprachunterricht
1	Januar	68	2.—	Schultheater
4/5	April/Mai	68	3.—	Schulschwimmen heute
8/9/10	Aug./Okt.	68	4.—	Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)
11/12	Nov./Dez.	68	3.—	Simon Gfeller
1	Januar	69	3.—	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	2.—	Mathematik und Physik an der Mittelschule
4/5	April/Mai	69	2.—	Landschulwoche im Tessin
6/7	Juni/Juli	69	2.—	Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes
8	August	69	1.50	Mahatma Gandhi
9	September	69	3.—	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	4.—	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Wo bleibt die Schulpraxis in der «Schulpraxis»?

Aus einem Brief an den Redaktor: «Ich möchte nicht sagen, dass die beiden letzten Nummern (Januar und Februar 1978) nichts mit Schulpraxis zu tun haben. Aber sie sind doch für den reiferen Lehrer bestimmt, der, nachdem er das Was und Wie der Lektionen beherrscht, sich wieder einmal dem Warum zuwendet. Wie der Gärtner, der sich für Biologie, Bodenchemie, Fruchtfolge usw. interessiert. Der Junglehrer aber hat zuerst einmal zu tun mit dem Einkaufen des Düngers, mit Hacken, Setzen, Aufbinden, Ausmerzen von Schädlingen . . . Warum soll man ihm nicht konkrete Hilfe anbieten?»

Als ich den Brief erhielt, waren die beiden folgenden Hefte bereits entworfen – und wiederum nicht als spezifisch auf den Junglehrer ausgerichtete Kopiervorlagen. Der Redaktor fühlt sich deshalb gedrängt, nicht nur seinem Brieffreund, sondern allen Lesern ein Wort zum Konzept der ersten vier Hefte dieses Jahrgangs zu sagen. Sie umfassen folgende Themen:

Jugendlektüre in der Lehrerbildung
Berufliche Handlungsfelder des Lehrers
Religionsunterricht heute
Zu Klafkis Neufassung der didaktischen Analyse (Juni)

Alle vier Hefte sind im Zusammenhang mit der *Reform der bernischen Lehrerbildung* zu sehen, mit der Umarbeitung der Seminarlehrpläne auf die neu festgesetzte Ausbildungsdauer von fünf Jahren. Seit jeher hat es die Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins als eine ihrer Aufgaben betrachtet, Überlegungen und Vorschläge zum Ausbau der Lehrerbildung zu publizieren. Diese Dienstleistung erbringt sie nicht bloss für die Planungsausschüsse. Die Themen gehen Kolleginnen und Kollegen aller Schulstufen an, weit über den Kanton Bern hinaus. Sie sind zum Mitdenken und Mitprüfen aufgerufen, zur Diskussion, zur Mitbestimmung. Jedes einzelne Thema betrifft sie aber auch in ihrer Arbeit im Schulalltag, das hier vorgelegte Heft vielleicht sogar auf persönlichster Ebene. Stellt es auch nicht geradezu die Gretchenfrage: «Nun sag, wie hast du's mit der Religion?» – so ruft es doch jeden Leser auf zur Selbstprüfung, zum Erkennen eigener Einstellungen und Haltungen, in denen aller Unterricht wurzelt.

Urs W. Meyer, der Autor von «Religionsunterricht heute», schreibt hier nicht allein in eigener Sache, sondern auch als Vertreter zweier Planungsgruppen für Religionsunterricht. Die erste dieser Gruppen

Urs Walter Meyer:

Religionsunterricht heute

Leitideen, Ziele, Inhalte

Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

1. Historisch bedingte gegenwärtige Situation

Die Geschichte des Religionsunterrichts im Kanton Bern ist als Beitrag zur Schulgeschichte dargestellt worden (U.W. Meyer, Religionsunterricht seit 1831, Münsingen 1973). Wir begnügen uns deshalb, einige Erscheinungen heutiger Schulpraxis im Fach Religion historisch zu erhellen.

1831 kam es im Kanton Bern zur Trennung von Kirche und Schule. Ein überaus loyales Verhältnis zwischen den beiden Institutionen ist ein für die bernische Kirchen- und Schulgeschichte charakteristisches Ergebnis. Aufgrund dieser Situation hat die Kirche bei uns auf das Recht verzichtet, einen Teil des Bildungsauftrags der Schule zu beanspruchen. Anders ist es in der Bundesrepublik Deutschland, wo die kirchliche Beteiligung an der öffentlichen Schule grundrechtlich garantiert worden ist, und zwar eben in Anbetracht ungünstiger geschichtlicher Erfahrungen im Bereich Staat-Schule-Kirche. Indessen ist Religionsunterricht der öffentlichen Staatsschule im Kanton Bern zur schulischen Angelegenheit geworden; daneben sind die Landeskirchen frei, einen Unterricht nach eigener Massgabe anzubieten, der ihren Zielvorstellungen entspricht und von staatlicher Seite als innerkirchliche, d. h. dem Einfluss des Staates entzogene, Angelegenheit ist. Gerade weil die kämpferischen Übergriffe Staat-Kirche und Kirche-Schule bei uns nicht stattfanden und keine harten Fronten zustandekamen, sind die Grenzen zwischen schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Unterweisung ab und zu

fließend geworden. Das geschah und geschieht etwa in der Weise, dass

- die kirchlichen Oberbehörden in gewisse Vernehmlassungsverfahren der Erziehungsdirektion einbezogen werden,
- die kirchliche Unterweisung den Lehrplan der Schule voraussetzt,
- der Ortsgeistliche Religionsunterrichtsstunden übernehmen kann,
- eine Zeitlang die kirchliche Unterweisung im 9. Schuljahr als Schulzeit verrechnet wurde und der Religionsunterricht der Schule einen Abbau erlitt mit dem Hinweis, die Kinder besuchten ja beinahe ausschliesslich den kirchlichen Unterricht.

Kein Wunder, dass viele Eltern, Schüler und Lehrer der Meinung sind, schulischer Religionsunterricht sei formal und inhaltlich katholisch oder reformiert, also konfessionell ausgerichtet.

Demgegenüber verlangt das Schulgesetz etwas anderes. Gesetzlich verankert es aufgrund der Bundes- und Staatsverfassung die konfessionell neutrale Staatsschule (Art. 2). Demzufolge hat der schulische Religionsunterricht nicht konfessionsgeprägt zu sein, sondern derart, dass er «von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht» werden kann (Art. 87 Kantonsverfassung). Das heisst nun aber nicht, dass die Schule religionslos sein müsste. Religion soll so zur Sprache kommen, dass niemand in seiner Glaubensüberzeugung verletzt oder in der Glaubens- und Gewissensfreiheit eingeengt wird.

Das Bemühen um konfessionelle Neutralität kommt schulgeschichtlich dreifach zum Ausdruck:

- Im Zweckartikel des Primarschul- und des Mittelschulgesetzes (Art. 1 bzw. Art. 16) bringt Alinea 3 (siehe S. 42) eine auf einem gründlich diskutierten Kompromiss beruhende Erwähnung des

religiösen (und nicht konfessionellen) und noch betonter des ethischen Ziels der Schulbildung.

- In den Schulgesetzen (1951 und 1957) lautet die Fachbezeichnung: Christliche (nicht reformierte oder katholische) Religion auf Grund der biblischen Geschichte (so bereits 1894). 1894 brachte diese Bezeichnung zweifellos ein vorherrschendes christliches Kulturbewusstsein zum Ausdruck; 1951 signalisierte sie die Überkonfessionalität.

- Die bernischen Lehrpläne spiegeln seit alters die jeweils vorhandenen Lehrmittel, und zwar verschiedene Schulbibeln. «Biblische Geschichte» wird als vorkonfessionelle Grundlage der christlichen Religion gewertet.

Bis vor zwanzig Jahren war es kaum notwendig, die Verwendung der Bibel im schulischen Religionsunterricht zu begründen. Biblische Texte waren unbestrittener Inhalt des Religionsunterrichts auf allen Stufen. Nicht erst gegen Ende der sechziger Jahre, da aber sicher, stellen wir bei vielen Schülern und Lehrern ein mehr oder weniger grosses Unbehagen in dieser Sache fest.

An den Seminaren erhielten die jungen Lehrer kaum eine fachspezifische Ausbildung. Dazu erschwerte die wissenschaftliche Arbeit, die in jenen Jahren Bedeutendes geleistet hatte, dem Laien den unmittelbaren und spontanen Zugang zur Bibel. Das neue und vielschichtige Bibelverständnis schien zu anspruchsvoll, als dass es den Kindern noch sachgemäss hätte vermittelt werden können. Dazu hatte sich inzwischen das soziokulturelle Klima verändert. Interesse an anderen Kulturen und Religionen, weltanschauliche Offenheit unter gleichzeitiger Sensibilisierung der Lebenssinn-Frage (religiös/philosophisch) stehen heute noch einer konfessionell befangenen Auffassung von Religionsunterricht gegenüber.

Zusammenfassung

Weil nun aus verschiedenen Gründen die Praxis im Fach Religion nicht mehr befriedigt, weil ein Defizit an verbindlicher Planung und obligatorischen Hilfsmitteln unbestritten ist und nicht zuletzt deshalb Lehrer freudlos unterrichten,

weil wir andererseits keinesfalls verzichten dürfen auf all das, was wir in pädagogischer und didaktischer Hinsicht in den letzten Jahren deutlicher und besser erkannt haben,

ist es uns ein Anliegen, Versäumtes nachzuholen und für die Volksschule eine Neuplanung des Religionsunterrichts anzustrengen.

Gesetzliche Grundlagen

Bundesverfassung 1874

Art. 27, Alinea 3

³ Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.

Staatsverfassung des Kantons Bern 1893

Art. 87, Alinea 5

⁵ Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.

Primarschulgesetz

des Kantons Bern 1951 (PSG)

Art. 1

¹ Die Schule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.

² Sie hat Charakter, Verstand und Gemüt der ihr anvertrauten Jugend bilden zu helfen, ihr Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und ihre körperliche Entwicklung zu fördern.

³ Die Erziehung in der Schule soll dazu beitragen, die Ehrfurcht vor Gott und in christlichem Sinne den Willen zu gewissenhaftem Handeln gegenüber dem Mitmenschen zu wecken.

Gesetz über die Mittelschulen 1957 (MSG)

Art. 16

Alinea 1–3 wie Art. 1 des PSG;
dazu Alinea 4 und 5

Lehrplan

für die Primarschulen des Kantons Bern 1972

Religion

Ziel

Der Religionsunterricht hat den Schüler mit den Grundlagen des christlichen Glaubens vertraut zu machen.

Lehrplan für

die Sekundarschulen des Kantons Bern 1970

Religion

Ziel

Der Unterricht in der christlichen Religion vermittelt wesentliche Kenntnisse der bibli-

schen Geschichte, macht mit dem Glaubensgut der Heiligen Schrift vertraut und führt ein in das Leben vorbildlicher christlicher Persönlichkeiten.

Er will Ehrfurcht vor Gott, das Vertrauen zu seiner Führung und den Gehorsam gegenüber seinen Geboten stärken und vertiefen.

Er versucht, den Willen zum Guten zu fördern und die christliche Liebe zu mehren.

Fachbezeichnung

PSG, Art. 26

Christliche Religion auf Grund der biblischen Geschichte

Fachbezeichnung

MSG, Art. 23

Christliche Religion auf Grund der biblischen Geschichte

II. Entwicklungsfähiger Ansatz im gegenwärtigen Zweckartikel

Das seinerzeitige Ringen um Inhalt und Formulierung des Schulzweckartikels darf man nicht allzu schnell vergessen. Es kam damals zu jenem Kompromiss, dem Erziehungsdirektor Markus Feldmann zubilligte, er «trage Rechenschaft dem religiösen Empfinden des Volkes und dem Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit».

Heute scheint uns besonders Alinea 3 als barock und die Zielformulierung im Lehrplan für die Sekundarschulen (1970) zu überschwänglich und auch fragwürdig. Hingegen dürfte das allgemein Gemeinte nach wie vor aktuell sein, und zwar:

1. Die Schule hat Unterstützungsfunktion («unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder. Sie hat Charakter, Verstand und Gemüt der ihr anvertrauten Jugend bilden zu helfen...»).

2. Es geht im Globalziel um die Erziehung, Bildung und Ausbildung des *ganzen* Menschen. Diese Betonung richtete sich damals gegen die Tendenz der totalen Verintellektualisierung der Bildung und dürfte heute immerhin eine Warnung sein vor einer auf allen Ebenen des Bildungswesens festzustellenden zweckrationalen Planung und Rationalisierung, so dass eine Spannung zwischen Leistungsorientierung und Humanorientierung unverkennbar ist.

3. Wenn Schulerziehung und -bildung vom ganzen Menschen ausgehen und auf den ganzen Menschen («Charakter, Verstand, Gemüt») hinarbeiten, ist nicht einzusehen, weshalb die «religiöse» und «ethische» Seite des Menschseins auszublenken wäre. Im Gegenteil. Wenn die Schule sich der Mitverantwortung für die religiöse und ethische Erziehung der

Kinder entzieht, dann verhält sie sich in diesem Bereich nicht neutral, sondern hat eine Stellung zu dieser Frage bezogen, die sich erzieherisch auswirkt.

4. Alinea 3 setzt in der religiösen Erziehung den Akzent nicht auf Glaubenslehre (also nicht confessio), sondern aufs Verhalten und Handeln. Insofern Religion nicht ausschliesslich biblische und theologische Lehrstoffe bereitstellt, sondern leben lehrt, tendiert sie auf Ethos.

Zusammenfassung

Wir meinen, dass der uns verpflichtende Schulzweckartikel im Blick auf eine Lehrplanrevision im Fach Religion interpretationsoffen ist und (abgesehen von gewissen Formulierungen) der Sache nach gerade den neueren religionspädagogischen Einsichten entgegenkommt.

III. Der Begriff «Religion» im Rahmen der Religionswissenschaft

Für Religionsunterricht ist die Klärung dessen, was «Religion» sei, von grundlegender Bedeutung. Dazu bietet sich wohl zuerst die Befragung der Religionswissenschaft und Religionsphilosophie an. Das Resultat ist schnell zusammengefasst: eine allgemein anerkannte und für alle Religionen gültige Definition der Religion gibt es nicht. Die Schwierigkeit liegt im Phänomen Religion selber und gleichermassen in der Wahl des Denkansatzes und der Betrachtungsweise, von denen aus man eine Definition von Religion entfaltet. Je nachdem, wie Religion definitionsmäßig angegangen wird, haben wir es mit einer phänomenologischen, psychologischen, soziologischen, philosophischen oder theologischen Umschreibung von «Religion» zu tun. Noch einmal schwieriger wird die Aufgabe, wenn die verschiedenen Funktionen und die mannigfaltigen Auswirkungen der Religion berücksichtigt werden müssten. Das Resultat wäre schliesslich keine Definition mehr, sondern bereits eine Darstellung der Erscheinungs- und Wirkungsformen der Religionen.

Immerhin ist im Rahmen religionswissenschaftlicher Definitionsbemühungen eine Übereinstimmung greifbar, dass nämlich *Religion ein fundamentales, allgemein menschliches Phänomen* sei. Sie ist nicht etwas für besonders «religiöse» Menschen. Sie gehört zum Menschen schlechthin und beginnt da, wo er nach sich selber und über sich hinaus nach dem Sinn seines Lebens und dem der andern fragt. Religion ist demnach eine bestimm-

te Weise, wie sich der Mensch in der Welt orientiert, verhält und zurechtfindet. Religion wird darin als ein Prozess erfasst. Religion ist mehr eine unbedingte Frage als eine definitive Antwort, mehr Weg als Ziel, mehr ein Werden als ein Haben, mehr ein Prozess als die angebliche Objektivität einer Lehraussage.

Da wir uns eines *anthropologisch* begründeten Religionsverständnisses bedienen, wird religiöse Erziehung sinnvoll, nämlich als Lebenshilfe, als Begleitung im Suchen nach Antwort auf die Grund- und Grenzfragen des Menschen. Wir meinen, dass ein solcher Religionsbegriff (der nicht einfach eine geschichtlich gewordene Form der Religion beinhaltet) pädagogisch ungemein wichtig und fruchtbar wird. Jedenfalls beruht die religionspädagogische Neuorientierung auf dieser Sichtweise.

Zusammenfassung

Religion ist das existentielle Bemühen (einzelner wie Gruppen oder Institutionen) um das Sinn ganze menschlicher Existenz in der Welt und um das daraus resultierende verantwortungsbewusste Verhalten und Handeln, auch einer Letztwirklichkeit gegenüber.

Religiosität meint die Fähigkeit des Menschen zu diesem Bemühen.

Religiöse Erziehung bedeutet Entwicklung und Förderung dieses Bemühens.

IV. Schulpädagogische und erziehungswissenschaftliche Begründung des Faches Religion

Selbstverständlich wird es in der grundsätzlichen Erörterung des Religionsunterrichts notwendig zu fragen, ob im Selbstverständnis der Schule für Religionsunterricht Raum ist. Eine schultheoretische Standortbestimmung des überkonfessionellen Religionsunterrichts ist unumgänglich.

Dazu müssen wir vorgängig feststellen, dass es die «Theorie der Schule» nicht gibt. Wir befinden uns vielmehr im Kraftfeld verschiedenartiger Bemühungen um die Schule. Gesamtkonzepte einer Schultheorie liegen, abgesehen von der bekannten Darstellung Theodor Wilhelms, kaum vor. Auf bemerkenswerte Aufsätze (E. Reiners, W. Schulz, P. Fürstenau, H. Heidland, W. Kramp u. a.) sei immerhin hingewiesen; aber sie bieten an bestimmte Wertvorstellungen gebundene Programme. Wichtiger sind u. E. die wissenschaftlichen Untersuchungen, die der schultheoretischen Diskussion vorausleuchten. Wir denken hier besonders an

Heinrich Roths Anthropologie und Lernpsychologie.

Im Folgenden begnügen wir uns mit einigen Streiflichtern zur Theorie der «religiösen Bildung».

Theodor Wilhelm

Die Schule befasst sich mit dem *Aufbau und (der) Ordnung der Vorstellungswelt* des Heranwachsenden, weil unsere Einstellung mehr von der Vorstellungswelt als vom Willen bestimmt wird. Wilhelm fordert religiöse Bildung, weil auch die religiöse Vorstellungswelt zu unserer Welt gehört und eben eine Realität darstellt. Er lehnt allerdings im Bereich der Schule eine Verkirklichung und eine Theologisierung des Religionsunterrichts ab und fordert, dass der Religionsunterricht wie jeder andere Unterricht zu sein habe. Im Medium kritischen Denkens soll die religiöse Vorstellungswelt Entwicklungsmässig geordnet, erweitert und aufgebaut werden.

Heinrich Roth

Der Mensch ist immer erziehungsbedürftig (*homo educandus*). Zu den Bereichen der Erziehungsbedürftigkeit gehört ausser Kultur auch die Religion. Der *homo religiosus* ist die «Bezeichnung dafür, dass der Mensch ein Wesen der Hoffnung und der Angst, der Geburt und des Todes, der Liebe und des Kampfes, der Träume und der Wirklichkeit ist». Der Mensch ist also auch in bezug auf den Sinn des Lebens, was er biologisch ist, ein Mängelwesen. Durch Erziehung eignet er sich Verhaltensweisen zu, die ihm helfen, sich im Leben zurechtzufinden. Kein Mensch kann ohne *Weltdeutung* (Sinn des Lebens) auf die Dauer existieren. Deshalb «Erziehung zum Glauben» (= Sinngebung). Das *Proprium* der religiösen Erziehung: von der Angst zur Liebe und zum Vertrauen hinführen.

Hartmut von Hentig

Er hat einen ähnlichen Ansatz wie Theodor Wilhelm und zieht das Ernstnehmen der irrationalen Erfahrung zur Begründung des Umgangs mit Religion in der Schule heran. Als Auftrag an die Schule geht die Notwendigkeit, sich über das *Irrationale im Lebens- und Erlebnisbereich* des Menschen bewusst Rechenschaft zu geben.

Paul Tillich (Theologe und Philosoph)

hat sich in Aufsätzen zum Problem «religiöser Erziehung» nachhaltig geäußert. Er leitet die religiöse Bildung von seinem Religionsbegriff her. Zur Grundstruktur des Seins gehört «das Ergriffensein von dem, was unbedingt angeht». Der Mensch ist dann bewusst Mensch, wenn

er zu fragen beginnt: nach dem Sinn von Sein, nach dem Sinn des Todes, nach dem Guten, nach der Zukunft. Religion ablehnen heisst den Menschen als Fragenden ablehnen.

Obwohl die Schulpädagogik und die Erziehungswissenschaft sich nur am Rande mit dem Religionsunterricht befassen, weisen Überlegungen grundsätzlicher Natur immer wieder auf die Notwendigkeit eines Faches wie Religion hin.

Überdies mag bereits aufgefallen sein, dass der religionswissenschaftlich definierte Begriff «Religion» (vgl. III.) mit demjenigen, was beispielsweise H. Roth unter «*homo religiosus*» versteht, korrespondiert.

Zusammenfassung

«Religion» als eine Ausdrucksform geistig-seelischer und ethischer Grundbe findlichkeit des Menschen ist im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ernstzunehmen.

Ein Erziehungssystem, das nicht mithilft, diese wesentliche Seite des Menschseins zu verarbeiten, trägt dazu bei, die «religiösen» Kräfte zu verdrängen, statt sie erzieherisch zu klären und zu entwickeln.

Das Fachziel des Religionsunterrichts ist schulzielbegründet, pädagogisch zu verantworten und fachdidaktisch zu erschliessen.

V. Religionsbegriff und Fachbegründung der neueren Religionspädagogik

Die Religionspädagogik hat zu prüfen, ob und inwiefern Erziehung und Bildung der «Religion» bedürfen. Sie kann davon ausgehen, dass nachgewiesenermassen Religiosität keineswegs ein Randphänomen geworden ist. Aber ebenso feststellbar ist, und zwar durch alle Altersschichten hindurch, ein mehr oder weniger unbegriffenes Verhältnis zu Religion. Die Sinnfrage wird oft nicht mit Religion in Verbindung gebracht. Auch das Verhältnis Religiosität–Kirchenzugehörigkeit bleibt in weiten Kreisen undurchdacht. Das Hauptmerkmal moderner Religionspädagogik besteht darin, dass sie nicht mehr nur als Hilfsfunktion der Theologie und der kirchlichen Praxis dient, sondern gleicherweise theologische, traditions geschichtliche, pädagogische, psychologische, soziologische Fakten verarbeiten muss, um sich fundiert in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einschalten und religionspädagogische Entscheide treffen zu können. Schon dieses Hauptmerkmal zeigt uns Religionspädagogik in der Nähe der Religions- und Erziehungswissenschaft, so dass nicht

verwundert, dass sie eine gemeinsame Sprache gefunden haben. Der religionswissenschaftlich definierte Religionsbegriff wird unter erziehungswissenschaftlichem Vorzeichen zum Programm der Religionspädagogik. Heutige Religionspädagogik arbeitet mit dem «offenen» Begriff «Religion», wie wir ihn bereits zu umschreiben versucht haben und bloss wiederholen:

Religion als allgemein menschliches Phänomen.

Religion als geistig-seelischer Prozess, in dem ein rationales Erfassen und ein emotionales Durchleben von Lebens- und Weltdeutung und ein entsprechendes Verhalten (Ethik) stattfinden.

Religion wird so zur Lebenskunde.

Religion nimmt immer wieder geschichtliche Gestalt an (Konfessionen, Weltreligionen), und als geschichtsgeprägtes und Geschichte machendes Wesen lebt

der Mensch auch uneingestandenerweise mit und von der Tradition (bei uns christliche Religion und Kultur).

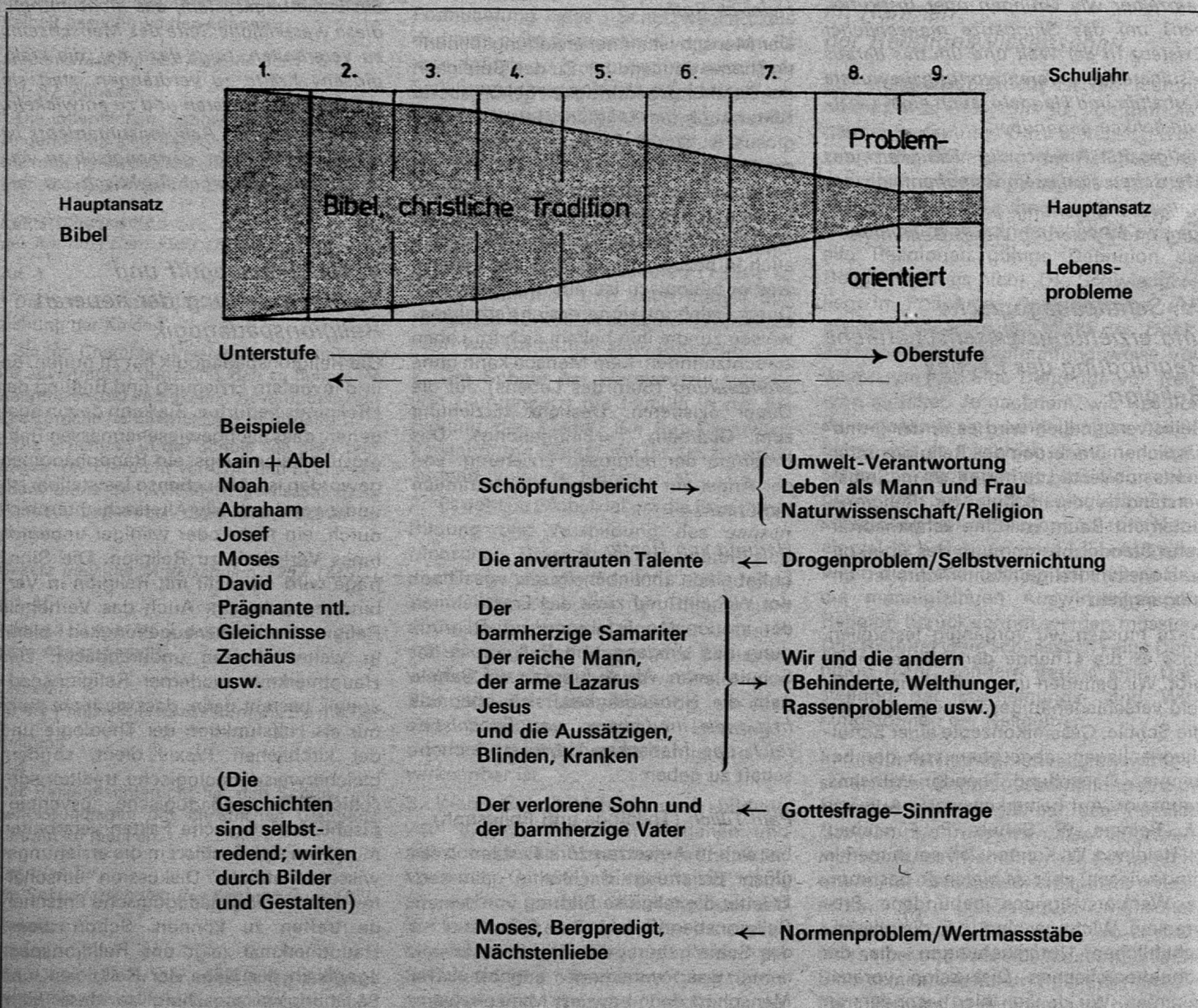
Erzieherische Auseinandersetzung mit «Religion» befasst sich mit einer wesentlichen Seite menschlicher Existenz.

Die Tatsache, dass die gegenwärtige Religionspädagogik von einem «offenen» Religionsbegriff ausgeht und als erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplin im weiten Feld der Humanwissenschaften arbeitet, spiegelt sich in problemorientierten Konzepten und schlägt sich in einer Flut von Publikationen, Unterrichtsmaterialien und Modellen nieder. Religionsunterricht ist vielerorts zu einer Art Lebenskunde geworden, während die Bibel in den Hintergrund tritt.

Die Reaktion bleibt nicht aus. Erneut stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der Bibel, die Frage nach der christlichen Substanz im Religionsunterricht.

Die Bedeutung der Bibel und der biblischen Texte als eigenständige Unterrichtsinhalte wird vermehrt betont unter gleichzeitiger Kritik an wilden Problemerkörnungen in diesem Fach, wie sie offenbar in der Praxis vorkommen.

Man sollte nicht den Extremen verfallen und nicht vergessen, dass einerseits der Umgang mit der Bibel nur im Blick auf das heutige und künftige Leben sinnvoll wird und dass andererseits Lebensprobleme letztlich religiöse und weltanschauliche Hintergründe haben, auf die einzugehen der Religionsunterricht versuchen soll. Deshalb wäre die Lösung nicht empfehlenswert, nach der die zwei Lektionen Religion in eine Lektion Bibelkunde und eine Lektion Lebenskunde aufgeteilt werden. Es ist die Sache der Lehrplanung, Inhalte so zu wählen und didaktisch zu verarbeiten, dass die Wechselbeziehung sichtbar wird.



Zusammenfassung

1. Für die Schule, die Lebenshilfe bieten will, sind Bildungsinhalt und Bildungsziel eines neukonzipierten Religionsunterrichts so wichtig, dass ein dafür bestimmtes Fach auf allen Schulstufen der Primar- und Sekundarschule als selbstverständlich erscheint. Religionsunterricht erfordert dasselbe Mass an erzieherischer und didaktischer Verantwortung wie jedes andere Fach.

2. Auch hier gilt, dass jeder Stoff vom Schüler alters- und stufengemäss in seinem Gehalt erfüllt, erlebt, erarbeitet und verstanden werden soll. Dass nach einem Wort W. Klafkis kategoriale Bildung die Erschlossenheit einer geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und zugleich die Erschlossenheit dieses Menschen für die Wirklichkeit bedeutet, bestimmt auch das Verhältnis des Lehrers wie der Schüler zum Fach Religion.

3. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist es nicht, den Schüler auf diese oder jene Wahrheit zu verpflichten (deshalb auch nicht konfessioneller oder ideologischer Unterricht), so wenig er auf die Wahrheit verpflichtet werden darf, die sich in einem Gedicht oder Text, in einem Lied oder Gemälde, im geschichtlichen Bilde eines Staates erschliesst. Der Schüler soll und kann aber darauf verpflichtet werden, dies alles als Realitäten und Anschauungen zu begreifen, die mit dem Leben zu tun haben, selbst dann, wenn er sich in seiner Haltung von ihnen abkehren sollte.

4. Zum sachgemässen Erfassen einer geistigen Wirklichkeit, wie der biblischen, christlichen und religiösen gehört das Recht, ja die Notwendigkeit kritischer Nachfrage, des ernstlich gedachten Zweifels, vielleicht auch der empfundenen Ausweglosigkeit gegenüber manchen Fragen und Problemen; vieles in unserem Leben bleibt ohnedies Geheimnis.

5. Bleibt der Erzieher dabei redlich und für neue Erkenntnisse und Erfahrungen offen, und nimmt er die Sache um der Schüler und der heranwachsenden Generation willen ernst, dann bringt er die menschlichen und sachlichen Qualifikationen für dieses Fach mit.

6. Der Lehrer ist auf Hilfen angewiesen: offenes Curriculum, Unterrichtshilfen (Medien), Modelle. Dringendes Postulat wird die fachspezifischere Ausbildung an den Seminaren und am Sekundarlehreramt. Die Weiter- und Fortbildungskurse haben gezielt wirkliche Praxishilfen zu bieten.

VI. Zielperspektiven des Faches Religion

1. Die Kenntnis der Bibel und ein sachgemässes Bibelverständnis gehören zum Bildungsgut unserer Zeit.

Daraus ergibt sich eine erste Aufgabe des Religionsunterrichts: Vermittlung von Grundkenntnissen über ein Buch, das in starkem Mass unsere Kultur und Geisteswelt mitgeprägt und die christliche Tradition begründet hat.

2. Der Religionsunterricht will Kenntnisse wichtiger Zeugnisse des christlichen Glaubens aus Geschichte und Gegenwart (Literatur, Musik, Kunst) vermitteln und dabei versuchen, das in ihnen Gemeinte von heutigem Empfinden und Denken aus neu zu erleben und zu verstehen, in offener Auseinandersetzung mit Tradition und mit den eigenen Fragen ein persönliches Selbst- und Weltverständnis zu finden.

3. Der Religionsunterricht will dem Schüler dazu verhelfen, seine religiöse Vorstellungswelt bewusst zu machen, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern, dies alles nicht zuletzt zur Entwicklung seiner Urteilsfähigkeit.

4. Wenn Religion das Wagnis einer umfassenden Lebensdeutung eingeht, muss der Religionsunterricht konkret darauf eintreten. So gehört die lebensnahe Auseinandersetzung mit Grundproblemen des einzelnen wie des Zusammenlebens, welche hintergründig oder gar vordergründig immer Weltanschauliches oder Ethisches einschliessen, in den Religionsunterricht.

5. Der Religionsunterricht informiert den Schüler über wichtige Grundzüge des religiösen Lebens im Rahmen anderer Religionen, um ihm zu helfen, seine entferntere Umwelt im Blick auf die Beweggründe verschiedenen Verhaltens beurteilen, fremde Anschauungen verstehen und respektieren und die eigene Sichtweise formulieren zu können.

6. Von der Thematik des Religionsunterrichts her bieten sich viele Möglichkeiten zu fächerübergreifenden Projekten (Sprache, Musik, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Biologie), die pädagogisch wertvoll und didaktisch interessant sind.

Literatur

Feifel E. u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, 3 Bände, Zürich, Einsiedeln, Köln 1973, 1974, 1975

Fürstenau P. u. a.: Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969

Heidland H.: Zur Theorie der Schule, in: Die Deutsche Schule (1972) 7/8

Nipkow K. E.: Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg und Düsseldorf 1971

Ders.: Braucht unsere Bildung Religion?, in: Horn H. (Hg.): Begegnung und Vermittlung, Dortmund 1972

Otto G.: Schule und Religion, Hamburg 1972

Schmidt G. R.: Thesen zur schultheoretischen Begründung des Religionsunterrichts, in: Pädagogische Rundschau (1971) 205–221

Vierzig S.: Zur Theorie der «religiösen» Bildung, in: Heinemann H. u. a. (Hg.): Lernziele und Religionsunterricht

Wegenast K.: Glaube – Schule – Wirklichkeit, Gütersloh 1970

Ders. (Hg.): Religionsunterricht wohin?, Gütersloh 1971

Wilhelm Th.: Theorie der Schule, Stuttgart 1969 (2. Aufl.)

Die dargelegten Gedanken zum Fach Religion in der öffentlichen Schule nehmen ebenso Bezug auf die Verhältnisse im Kanton Bern wie auf das, was sich in den letzten fünfzehn Jahren in der religionspädagogischen Diskussion im Blick auf schulischen Religionsunterricht erhärtet hat. Zu diesen grundsätzlichen Überlegungen und Vorentscheiden steht die Planungsgruppe für Religion; ihre Impulse und Modifikationsanträge sind darin verarbeitet.

Die Arbeitsgruppe wurde von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern als Subkommission der Lehrmittel-/Lehrplankommission für die Primar- und Sekundarschulen des deutschsprachigen Kantons teils eingesetzt mit dem Auftrag, die Lehrplanung im Fach Religion für die Volksschule an die Hand zu nehmen. Gegenwärtig steht die Erarbeitung eines Grobkonzepts (ausgehend von der Mittelstufe) im Vordergrund. Sobald Konkretes vorliegt, kommt die Zeit der sorgfältigen schulpraktischen Erprobung. Der Arbeitsgruppe gehören an:

Georg Werner, Vorsteher der Sekundarschule Biel-Bözingen (Präsident)

Hans Abplanalp, Sekundarlehrer, Münsingen

Jürg von Arx, Sekundarlehrer, Langenthal

Agnes Liebi, Lehrerin, Bern

Urs Meyer, Seminarlehrer, Münsingen

Franz Reber, Lehrer, Bern

Elisabeth Rüfenacht, Lehrerin, Gümme-
nen

Marianne Zimmermann, Lehrerin, Bern

«Religion» und Philosophie in der fünfjährigen Seminarbildung

Planungsstrategie und -arbeit, auch wenn sich nicht alles Erhoffte in die Praxis umsetzen lässt, zwingen in unserem Fall zur grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Fachzielen und -inhalten. Diese Arbeit verpflichtet uns, das Facheigene dem Ganzen eines Bildungsgefüges und -prozesses zu integrieren. Vom Ganzen her ist es kritisch zu beurteilen und allenfalls aufzugeben oder zu ändern. Wer von der Unterrichtspraxis herkommt und heute in der Fachplanung mitarbeitet, spürt und beobachtet, wie Bildungsplanung plötzlich eigengesetzlich und abstrakt werden kann. Eine nüchterne und realistische Einschätzung der Planbarkeit ist meines Erachtens notwendig und heilsam. In der Masse, wie die Lehrer und die Schule in überspannte Erwartungen hineintreiben, steigen rückwirkend noch einmal die unsachgemässen und entgrenzten Erwartungen in die Erziehungswissenschaften. Dabei sind die *Grenzen der Wirkung von Bildungsforschung* auf die Praxis nach relativ kurzer Zeit deutlich sichtbar geworden. Wir greifen heraus:

– In die Curriculumforschung sind beinahe abergläubische Hoffnungen gesetzt worden; aber sie ist heute nicht im erwünschten Mass praxiswirksam. Ein wesentlicher Grund liegt in der curricularen Unterrichtsplanung selbst.

Saul B. Robinsohn befragte immerhin das curriculare Konzept noch nach der «Substanz». Im Verlauf der Curriculumdiskussion aber rückte diese Frage in den Hintergrund und wich in der Folge einer vermehrt formalen, rational geleiteten und empirisch abgestützten Lernzielfindung und -operationalisierung.

– Schwierigkeiten bietet die Transformation der Allgemeinen Didaktik in das konkrete fachdidaktische Feld.

– Tatsächliche Unterrichtssituationen lassen sich nicht vorweg einfangen, durch-rationalisieren und standardisieren.

– Die Realisierungsbedingungen in der Schule sind komplexer und nicht so eindeutig feststellbar, wie sie die Planung gerne still voraussetzt.

– Die Handlungsfähigkeiten des Lehrers können durch die Erziehungswissenschaft wohl festgestellt, beschrieben, bestenfalls etwas gelenkt, nicht aber erzeugt werden.

– Die Erziehungswissenschaft darf sich nicht von der Sinn- und Normenproblematik dispensieren lassen.

– Im Zentrum steht nach wie vor die Frage nach dem Kind, nach seinem Leben, nach seiner Zukunft.

(Dazu: der evangelische erzieher, zeitschrift für pädagogik + theologie, November/Dezember 1977, Heft 6, Diesterweg, S. 398–429 und Literaturhinweise).

Diese kritischen Bemerkungen sowie die nüchterne Einschätzung bedeuten keineswegs Wissenschaftsfeindlichkeit, im Gegenteil. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit verlangt von jeher eine erkenntnis- und methodenkritische Haltung sich selber gegenüber. Wer die Grenzen der Bildungsplanung ausdrücklich betont, tritt deshalb nicht für die planlose Zufälligkeit in Erziehung und Bildung und erst recht nicht in der Berufsausbildung ein.

Was die *Fachgruppe Religion/Philosophie* (ihre personelle und fachliche Zusammensetzung siehe S. 55) zuhanden der nun beschlossenen fünfjährigen Lehrerbildung vorlegt und hier zur Darstellung bringt, will im aufgezeigten Sinn verstanden sein. Es handelt sich mehr um einen Entwurf als um eine definitive Lösung, mehr um eine Problem-anzeige als um ein exklusives Konzept.

I. LEITIDEEN

Es gehört zum Bildungsauftrag des Lehrerseminars, die künftigen Lehrer mit den massgebenden Traditionen unserer Gesellschaft bekanntzumachen, sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen zu befähigen und die Bedeutung heutiger Wirklichkeit für Religion und Philosophie zu reflektieren. Zu den massgebenden Traditionen gehören das Christentum und die abendländische Philosophie mit ihrer Wirkungsgeschichte. Sie haben Werden und Gewordensein unserer Gesellschaft und Kultur umfassend beeinflusst. Besonders deutlich ist das im Bereich der Sinn-, Wert- und Normproblematik. Zukünftige Lehrer darüber zu informieren und ihnen Hilfen zu eigenem Urteil und zur Lehrbefähigung zu geben, und das abgesehen von konfessionellen Unterschieden, ist das *Grundziel* des Fachbereichs Religion/Philosophie im Rahmen der seminaristischen Ausbildung.

Im Blick auf die Bedeutung des Fachbereichs für die *Selbstwerdung des Seminaristen* muss auf ein Dreifaches hingewiesen werden:

1. Die Fächer Religion und Philosophie wollen den Seminaristen im Prozess des Findens der eigenen Identität begleiten, seine Fähigkeit fördern, eigene Anschauungen artikulieren und verantworten zu können und fremde Anschauungen zu respektieren.

2. Das Fach Religion versucht den Seminaristen zu befähigen, die eigene religiöse Vorstellungswelt bewusst zu machen, sie zu ordnen und zur Sprache zu bringen. In der Auseinandersetzung mit den Angeboten der Religion soll er Ansätze zu einem eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverständnis finden und entwickeln lernen.

3. Im Philosophieunterricht (Freifach) stellt sich die Frage nach dem Sein im Ganzen. Einerseits gilt es, dem Seminaristen Einsicht in die Grenzen von Wissenschaft, Technik und Informationsvermittlung, aber auch in ihre Ideologieanfälligkeit zu vermitteln. Andererseits soll der Blick für das Ganze der Wirklichkeit und ihrer Ordnung geöffnet werden, und so wird Philosophieren zum Versuch einer Weltorientierung führen.

Für die *Gesellschaft* und den *Beruf des Lehrers* bedeutet das Fach Religion:

1. Der zukünftige Lehrer findet im Fach Religion die Möglichkeit, Sinnantworten und Werthaltungen, Zukunftsentwürfe und Utopien einführend und kritisch zu verstehen, darüber zu sprechen und so in Zukunft fähig zu werden, in der Volksschule orientierend und helfend zu wirken.

2. Religion und philosophisches Denken stellen auf verschiedene Weisen die Frage nach dem Sinn, nach Werten sowie Normen über das bloss zweckrationale und technokratisch orientierte Denken hinaus. Sie tragen dazu bei, dass unsere Gesellschaft nicht nur nach Gesichtspunkten der Nützlichkeit denkt und urteilt. Damit leisten das Religion bedenkende Fach und Philosophie im Rahmen des Seminars einen wichtigen Beitrag gegen die Verflachung menschlichen Lebens in der Industrie- und Konsumgesellschaft.

3. In der Seminarbildung bietet der Fachbereich Religion/Philosophie die Gelegenheit, zusammen mit anderen Fächern, Norm- und Wertfragen zu thematisieren und so zur Urteilsfähigkeit und Mündigkeit des Seminaristen beizutragen. Besonders fruchtbar erscheint die Zusammenarbeit mit Pädagogik, Deutsch, Geschichte, Geographie und den Angeboten des musischen Bereichs. Abgese-

hen davon hilft das Fach, dass die Seminaristen fähig werden, Konflikte im sozialen und personalen Bereich besser zu erkennen und in der Auseinandersetzung mit den Angeboten von Religion und Philosophie einer humanen Lösung näher zu bringen.

4. Für das Philosophieren ist die Bezugnahme auf andere Wissensgebiete unerlässlich; die Zusammenarbeit insbesondere mit den exakten Wissenschaften, der Biologie, der Geschichte und der Theologie ist deshalb erwünscht. Die Erschliessung der gesellschaftlichen, sittlichen und «metaphysischen» Implikationen einzelner Wissenschaften ist gerade heute eine nicht unwichtige Aufgabe philosophischen Denkens.

5. Das Fach als Ganzes ist von der Schulk Wirklichkeit des Seminars und der Primarschule her konzipiert, beachtet den Motivationshorizont des Seminaristen und ist den theologischen Fachwissenschaften,

der Religionswissenschaft, den verschiedenartigsten philosophischen Ansätzen und den Zweigen der Erziehungswissenschaft verpflichtet.

Die Frage, was Religion eigentlich sei, hat gerade in den letzten Jahren echtes Interesse dafür geweckt. Die Antworten aber sind so verschiedenartig, dass es derzeit schwer fällt, sich auf eine bestimmte Definition festzulegen (siehe S. 42). Immerhin wird man bei der Fachplanung (für die Lehrerbildung wie für die Volksschule) das Folgende nicht übersehen dürfen:

1. «Religion» ist bei uns, wenn nicht konfessionell, dann sicher «christlich» besetzt. Diesem Religionsverständnis werden die Richt-, die Grobziele und Inhalte weitgehend gerecht.

2. Aufgrund des neueren religionspädagogischen Dialogs zwischen Theologie/Religionswissenschaften und Pädagogik/Erziehungswissenschaften hat sich herausgestellt, dass ein *funktionales* Verständnis von Religion und ihre *anthropologische* Dimension im schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit berücksichtigt werden sollen und können. Demgemäss versteht sich Religion als ein fundamentales, allgemein menschliches Phänomen. Sie gehört zur wachen Existenz des Menschen und beginnt, sobald er nach sich selber und über sich hinaus nach dem Sinn seines Lebens und dem der anderen fragt. Religion ist demnach eine bestimmte Weise, wie sich der Mensch in der Welt orientiert (Selbstverständnis und Weltdeutung), verhält (Individual- und Sozialethik) und zurechtfindet (Sozialisation), und dies letztlich Gott gegenüber (Theologie). Dass ein anthropologisch begründeter und funktional verstandener Religionsbegriff zur Offenheit und Toleranz führt, ist selbstverständlich und Voraussetzung für das Fach Religion in der Staatsschule.

3. Es gehört zum Wesen der Religion, dass sie geschichtliche Gestalt annimmt (Literatur, Kunst, Konfessionen, Weltreligionen; letztere dargestellt in der Religionskunde). Und es ist eine Tatsache, dass der Mensch als ein von Geschichte geprägtes und Geschichte machendes Wesen lebt. Dies ist der Grund, weshalb im Fach Religion die Auseinandersetzung mit christlichen Traditionen und Konfessionen sowie Weltreligionen stattfinden wird. Die Seminausbildung soll im religiösen Fachbereich nicht von konfessionellen Gesichtspunkten bestimmt sein, sondern von einer ökumenischen Grund-

haltung. Das schliesst die Thematisierung der Konfessionen im Lernangebot nicht aus.

Die für die Planung massgebenden Leitideen führen zur Differenzierung des Fachbereiches in:

1. *Religion* (Bibelkunde, christliche Theologie und Ethik, religionsphilosophische Implikationen)
2. *Religionskunde* (vergleichende Religionswissenschaft, Weltreligionen)
3. *Religionspädagogik*
4. *Religionsdidaktik* (Fachdidaktik)
5. *Philosophie* (Freifach)

Der Name dieser unendlichen Tiefe und dieses unerschöpflichen Grundes allen Seins ist Gott. Jene Tiefe ist es, die mit dem Wort Gott gemeint ist. Und wenn das Wort für Euch nicht viel Bedeutung besitzt, so übersetzt es und spricht von der Tiefe in Eurem Leben, vom Ursprung Eures Seins, von dem, was Euch unbedingt angeht, von dem, was Ihr ohne irgendeinen Vorbehalt ernst nehmt. Wenn Ihr das tut, werdet Ihr vielleicht einiges, was Ihr über Gott gelernt habt, vergessen müssen, vielleicht sogar das Wort selbst. Denn, wenn Ihr erkannt habt, dass Gott Tiefe bedeutet, so wisst Ihr viel von ihm. Ihr könnt Euch dann nicht mehr Atheisten oder Ungläubige nennen, denn Ihr könnt nicht mehr denken oder sagen: das Leben hat keine Tiefe, das Leben ist seicht, das Sein selbst ist nur Oberfläche. Nur wenn Ihr das in voller Ernsthaftigkeit sagen könnt, wäret Ihr Atheisten, sonst seid Ihr es nicht. Wer um die Tiefe weiss, der weiss auch um Gott.

Paul Tillich

Man kann von religiösen Gleichnissen sagen, sie bewegen sich am Rande des Abgrundes. ... Anders wäre es, wenn auf Schritt und Tritt offen gesagt würde: «Ich brauche dies als Gleichnis, aber schau: hier stimmt es nicht». Dann hätte man nicht das Gefühl, dass man hintergangen wird, dass jemand versucht mich auf Schleichwegen zu überzeugen.

Man kann Einem z. B. sagen: «Danke Gott für das Gute, was Du empfängst, aber beklage Dich nicht über das Übel: wie Du es natürlich tatest, wenn ein Mensch Dir abwechselnd Gutes und Übles widerfahren liesse.» Es werden Lebensregeln in Bilder gekleidet. Und diese Bilder können nur dienen, zu beschreiben, was wir tun wollen, aber nicht dazu, es zu begründen. Denn um begründen zu können, dazu müssten sie auch weiter stimmen. Ich kann sagen: «Danke diesen Bienen für ihren Honig, als wären sie gute Menschen, die ihn für Dich bereitet haben»; das ist verständlich und beschreibt, wie ich wünsche, Du solltest Dich benehmen. Aber nicht: «Danke ihnen, denn sieh, wie gut sie sind!» – denn sie können Dich im nächsten Augenblick stechen.

Ludwig Wittgenstein

II. RICHTZIELE / GROBZIELE / INHALTE

I. RELIGION

(Pflichtkurs, Pflichtwahlkurs, Fachdidaktik)

- 1. RICHTZIEL (Pflichtkurs):** *Der künftige Lehrer soll aufgrund fachwissenschaftlicher Kenntnisse, religionspädagogischer Reflexion und selbständiger Urteilsbildung eine entwickelbare Lern- und Lehrbefähigung erlangen, die ihm ermöglicht, den Religionsunterricht der Primarschule zu erteilen, Probleme theologischer, philosophischer und ethischer Art im Rahmen anderer Fächer wahrzunehmen und sich weiterzubilden.*

GROBZIELE

Was die Aneignung fachwissenschaftlicher Kenntnisse betrifft und soweit sie bibelkundlicher, theologischer und religionswissenschaftlicher Art sind, sei auf die Richtziele 2–6 und die entsprechenden Grobziele verwiesen, auf Richtziel 7, sofern das 1. Richtziel Fachdidaktisches meint.

- 1.1** Soziokulturelle Faktoren religiöser Bildung und Erziehung erkennen
- Kulturklima und das entsprechende Verhältnis zwischen Gesellschaft und Religion
 - das Verhältnis zwischen Schule, deren Zielen und Religion
- 1.2** Individuelle Voraussetzungen des Schülers im Blick auf Religion kennen
- Genese des religiösen Bewusstseins
 - wichtige Züge der verschiedenen Altersstufen im Blick auf Religion
- 1.3** Formen religiöser Erziehung und Bildung im Rahmen der öffentlichen Schule kennen und begründen können
- erziehungswissenschaftliche und theologische Ansätze
 - religionspädagogische Versuche einer Theorie des Religionsunterrichts
 - Bedeutung, Aufgabe, Ziele und Inhalte eines Religionsunterrichts für alle

INHALTE

Zum Verhältnis von Gesellschaft und Religion

- Die Bedeutung der Religion für das individuelle, gesellschaftliche und politische Leben
- Konfessionen, religiöse Bewegungen und Strömungen in unserer Zeit
- Das Menschenrecht der Religionsfreiheit und der Religionsunterricht als Mittel, dieses Recht wahrnehmen zu können

Religiöse Erziehung im Kindes- und Jugendalter

- Entwicklungs- und milieubedingte Voraussetzungen
- Die Entwicklung der Religion von der Nachahmung über die Identifikation zur eigenständigen Auseinandersetzung

Formen des Religionsunterrichts in der Schule

- Bibelunterricht, verschiedene Möglichkeiten
- Bibelorientierter Religionsunterricht
- Problemorientierter Religionsunterricht
- Ziele, Inhalte, Lehrpläne

- 2. RICHTZIEL (Pflichtkurs):** *Die wissenschaftsbegleitende Vermittlung elementarer biblischer Grundkenntnisse soll in eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition führen, ein sachgemäßes Bibelverständnis vermitteln und die künftige Unterrichtspraxis theologisch vorbereiten.*

GROBZIELE

- 2.1** Den geschichtlichen und kulturellen Hintergrund der wichtigsten Dokumente der christlichen Tradition kennen
- 2.2** Die Entstehung und Überlieferung der Bibel kennen und mit Hilfe der theologischen Wissenschaft verstehen
- Sprachformen der Bibel deuten lernen
 - mit den wichtigsten theologischen Begriffen (Gnade, Erlösung usw.) sachgemäß umgehen
- 2.3** Den Weg vom historischen Jesus zum Christus des Glaubens nachzeichnen können

INHALTE

Umwelt des Alten Testaments

- Kanaan, Ägypten, Zweistromland

Umwelt des Neuen Testaments

- Palästina und Hellenismus

Hilfswissenschaften zum Verstehen der Bibel

- Textkritik, Literaturkritik, Formgeschichte, Redaktionsgeschichte
- Vergleichende Religionsgeschichte
- «Theologische Exegese» und «Existenziale Interpretation»

Literarische Formen und ihre Bedeutung

- Altes Testament: Sage, Lied, Spruch usw.
- Neues Testament: Einzelworte, Rede, Streitgespräch, Gleichnis, Wundergeschichte, Brief

2.4 Den Zeugniskarakter, die Ebene des Wahrheitsanspruchs und die heilsgeschichtliche Dimension biblischer Aussagen kennen

- die sich in biblischen Texten spiegelnden Erfahrungen des Glaubens in ihrer Bedeutung für die Gegenwart verstehen

Altes Testament

- Exodus/Landnahme, Bundestheologie
- Königstradition
- Prophetie (Elia, Amos, Jesaja, Jeremia)
- Schöpfungstheologie
- Auslegung von exemplarischen Texten im Blick auf den Religionsunterricht der Schule (Lehrplan der Primarschule)

Neues Testament

- Grundzüge der Verkündigung Jesu und seines Handelns
- Problem des historischen Jesus und des kerygmatischen (verkündeten) Christus
- Erste Zeugnisse des Christusglaubens der nachösterlichen Gemeinde
- Auslegung von exemplarischen Texten als Vorbereitung zum Religionsunterricht der Schule (Lehrplan der Primarschule)

3. RICHTZIEL (Pflichtkurs und Pflichtwahlkurs):

Die Bemühungen im Fachbereich Religion/Philosophie sollen den Seminaristen befähigen, seine geistige Vorstellungswelt bewusst zu machen, die Fragen nach dem Sinn des Daseins, nach Werten und Normen und nach der Zukunft zu formulieren. Er soll gegebene Antworten selbständig überprüfen, allenfalls ändern können und offen sein für eine religiöse/philosophische Existenzdeutung.

GROBZIELE

- 3.1 Die Frage nach dem Sinn des Daseins, nach Werten und Normen und nach der Zukunft stellen und ausdrücken**
 - Erlebnisse aufzeigen, die als Bedrängnis und Bedrohung, als Geborgenheit und Bejahung und als Anspruch erfahren werden
 - anhand von Texten oder anderen Medien diese Erfahrungen wiederentdecken
- 3.2 Die Vielfalt der menschlichen Denkweisen und Verhaltensformen als Problem erkennen**
 - bereit sein, den eigenen Standpunkt zu überprüfen und zu begründen, gegen ungerechtfertigte Kritik zu verteidigen und gegebenenfalls zu verändern
- 3.3 Religiöse Vorstellungen ordnen, befragen und**
 - erkennen, dass jeder Mensch von Traditionen abhängig ist, insbesondere auch von religiösen
 - wichtige Argumente der Religionskritik auf ihre Stichhaltigkeit überprüfen
- 3.4 Für religiöse Welt- und Lebensdeutung aufgeschlossen werden**
 - die Frage nach dem Sinn individuellen Lebens reflektieren
 - Kriterien für die Gestaltung der eigenen Zukunft klären und zugleich erkennen, dass sie trotz aller Planung unverfügbar ist

INHALTE

Die Zielintentionen lassen inhaltlich viele Möglichkeiten zu, so dass hier verzichtet wird, Inhalte verbindlich festzulegen. Zudem sollen die Seminaristen in der Wahl der Themen und Probleme mitbestimmen und bei der Planung mitwirken können. Immerhin wird die künftige Lehrerpraxis (in Bezug auf den Primarschüler, auf Unterrichtsplanung und Modelle) zu berücksichtigen sein. Die folgenden Angaben verstehen sich als Anregungen.

- Angst und Geborgenheit
- Sinn/Sinnlosigkeit/Flucht (Suchtgefahren)
- Glück und Scheitern
- Leben und Sterben
- Gebet/Meditation/Feiern
- Zukunft und Hoffnung
- Freiheit/Verantwortung/Gewissen
- Gebote/Werte/Normen
- Menschenbilder/Selbstverständnis
- Gottesfrage und Gottesvorstellungen
- Evangelisch/Katholisch
- Religionskritik (z. B. Feuerbach, Marx u. a.)

4. RICHTZIEL (vor allem Pflichtwahlkurs):

Im religionswissenschaftlichen und theologischen Fachbereich sollen wichtige Zeugnisse aus der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens zur Sprache und zum Verständnis kommen. Eine offene Auseinandersetzung mit theologischen und religiösen Traditionen und mit der Problematik heutiger Existenz soll ansatzweise zur Entwicklung eines eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverständnisses verhelfen.

GROBZIELE

- 4.1 Hauptepochen der Wirkungsgeschichte des Glaubens an exemplarischen Ereignissen und Gestalten erschliessen
- 4.2 Ausgesuchte Quellen aus verschiedenen Epochen der Kirchengeschichte interpretieren können
- 4.3 Die Bibel und den jeweiligen Zeitgeist als kritische Instanzen gegenüber der Kirchen- und Glaubensgeschichte verstehen lernen
- 4.4 Religiöse und theologische Strömungen und Gegenbewegungen der Gegenwart erkennen

INHALTE

Die anschliessende Aufzählung folgt einer einfachen kirchenhistorischen Chronologie. Aus Zeitgründen ist es unmöglich, im Pflichtbereich kirchen- und theologiegeschichtliche Fakten und Zusammenhänge für sich darzustellen, es sei denn, die sachgemässe Erarbeitung anderer Inhalte und Probleme (Richtziele 2, 3, 5) erfordere die Einsicht in die historische Dimension. Das Angebot im Pflichtwahlfach wird sich jeweils auf *eine Epoche* oder auf die wirkungsgeschichtliche Betrachtung *eines Problems* beschränken müssen.

Alte Kirche

- Die Zeit der Verfolgungen
- Die Priesterkirche
- Das Mönchtum
- Die Entstehung des Papsttums

Kirche des Mittelalters

- Christianisierung der Germanen
- Franz von Assisi
- Gregor VII. und Innozenz III.

Reformation und Gegenreformation

- Theologische und dogmengeschichtliche Aspekte

Pietismus und Aufklärung

- Ph. J. Spener, der Vater des Pietismus
- Kirchenmusik (J. S. Bach)
- Religion und Vernunft

19. und 20. Jahrhundert

- Die Herausforderung der Zeit und die Antwort der Kirche (z. B. Soziale Frage, Kirchenkampf im Dritten Reich)
- Weltweite Christenheit/Ökumene
- Gegenwärtige Strömungen

5. RICHTZIEL (Pflichtkurs und Pflichtwahlkurs):

Die Durchdringung von Grundproblemen des einzelnen, der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Gesellschaft gehört in die seminaristische Allgemein- und Berufsbildung. Ziel ist es, diese Probleme in der Auseinandersetzung mit den Angeboten von Religion einer menschlichen Lösung näher zu bringen und zu entsprechender Lebenshaltung anzuregen.

GROBZIELE

- 5.1 Erkennen, dass es allgemein menschliche Grunderfahrungen gibt und dass die Frage nach Lebenssinn und -gestaltung zur bewussten Existenz gehört
 - Frage nach dem Sinn und der Gestaltung des persönlichen Lebens überdenken
 - Die Erfahrung der Bejahung durch den anderen in ihrer Bedeutung für die Bejahung des eigenen Lebens beurteilen
 - Die christliche Botschaft als eine Sinnantwort und eine Gestaltungsmöglichkeit entdecken
- 5.2 Die Bedeutung und Tragweite der interpersonalen Beziehungen für die Selbstfindung des einzelnen und für das Zusammenleben erfassen
 - einsehen, dass einerseits jeder auf andere Menschen angewiesen ist und andererseits anerkennen, dass wir über andere letztlich nicht zu verfügen haben
 - Gesetze und Gebote des Umgangs überdenken und prüfen, ob eine Verhaltensnorm dem anderen Menschen gerecht wird

INHALTE

Siehe Vorbemerkung zum 3. Richtziel/Grobziele 3.1–3.4

- Der einzelne und die Gemeinschaft
- Autorität und Gehorsam
- Welche Gebote und Gesetze bestimmen unser Handeln?
- Freiheit und Bindung
- Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Könnens und Wollens
- Anerkennung und Rechtfertigung
- Wir brauchen einander
- alt und jung

- Konflikte analysieren und Lösungsmodelle entwickeln lernen
 - Die Liebe als ganzheitliche Bindung und Hingabe an andere Menschen sehen
- 5.3 Auf die Bedeutung des einzelnen für die Gesellschaft (und umgekehrt) aufmerksam werden und zugleich die Notwendigkeit der gesellschaftsbezogenen Mitgestaltung wahrnehmen lernen
- die Prägung von Gruppen und einzelnen durch gesellschaftliche Zustände erkennen
 - die soziale Gerechtigkeit als Problem verstehen
 - die humane Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse als Aufgabe erkennen
 - entdecken, dass Denken ohne Handeln unfruchtbar bleibt

- Alte, Kranke, Behinderte, Aussenseiter
- arm und reich
- Rassismus
- Die Menschen und der Krieg
- Die Frage nach dem Frieden

6. RICHTZIEL (Pflichtkurs und Pflichtwahlkurs):

Der Einblick in die Grundzüge heutiger Weltreligionen soll dazu verhelfen, andere Beweggründe des Verhaltens beurteilen, fremde Anschauungen respektieren und die eigene Sichtweise besser verstehen zu lernen.

GROBZIELE

- 6.1 Lernbereitschaft und Entdeckungsfreude gegenüber nicht-christlichen Religionen und Kulturen wecken
- 6.2 Wichtigste Lehren und Erscheinungsformen heute wirk-samer Weltreligionen kennen
- ihre historischen Hintergründe,
 - ihre theologischen und philosophischen, sozialen und politischen Aspekte sehen
- 6.3 Aufgrund der Einsicht in das für uns Fremdartige die Mög-lichkeiten und Grenzen des gegenseitigen Verstehens be-urteilen
- 6.4 Aussagen und Forderungen nichtchristlicher Religionen mit dem spezifisch Christlichen vergleichen
- die eigene religiöse Grundhaltung besser verstehen
 - zugleich die gegenseitige Herausforderung einschätzen können
- 6.5 Verständnis für Menschen, die von einer nichtchristlichen Religion und Kultur geprägt sind, gewinnen
- Vorurteile abbauen
 - Andersartiges als solches erschliessen und anerkennen (Toleranz)
 - die Frage nach Ergänzung und Bereicherung unserer Kultur zu beantworten versuchen

INHALTE

Im Pflichtbereich soll *eine* Weltreligion zur Darstellung kommen. Weitere Möglichkeiten, sich mit Weltreligionen zu befassen oder religionswissenschaftliche Themen aufzugreifen, bietet das Pflichtwahlfach an (oder ein Projekt mit Geschichte und Geographie)

Islam

- Mohammeds Leben und Werk
- Die Lehre des Propheten
- Geschichtliche Entwicklung und Bedeutung
- Islamische Sekten

Hinduismus

- Vielfalt und Einheit
- Entfaltungsstufen
- Kasten-Ordnung
- Mahatma Gandhi
- Wirkungen in der westlichen Welt

Buddhismus

- Buddhas Leben und Lehre
- Hinayana und Formen des Mahayana
- Reformbewegungen der Neuzeit
- Zen

Religionswissenschaftliche Aspekte

- Erscheinungsformen (phänomenologisch)
- Religion als Ausdruck seelischen Lebens (religionspsycho-logisch)
- Die Rolle der Religion in der Gesellschaft (religionssozio-logisch)

7. RICHTZIEL (Pflichtkurs):

Zur unterrichtspraktischen Ausbildung gehören religionspäd-agogische Kenntnisse, die Einübung fachdidaktischer Grund-formen und die kritische Beurteilung von Hilfsliteratur, Unter-richtsmodellen und Medien. Der Seminarist soll befähigt wer-den, Religionsunterricht selbständig zu planen und durchzu-führen.

Fachdidaktik

Sie kommt hier nicht zur Darstellung, weil ihre Bedeutung und Zielsetzung im Rahmen der Allgemeinen Didaktik und im Ganzen der berufspraktischen Ausbildung zu sehen ist.

II. PHILOSOPHIE

(Freifachkurs)

1. RICHTZIEL:

Zum Philosophieren gehört die Frage nach dem Sein. Deshalb soll der Seminarist Einsicht in diese vielfältige Problematik gewinnen. Der geistigen Situation unserer Zeit entsprechend soll er einerseits erkennen, dass die Wissenschaften weder wertfrei noch voraussetzungslos sind; andererseits soll er sich in die Ordnung einzelner Seinsbereiche, ihre Gliederung in Kategorien vergegenwärtigen und nach ihrem «Ort» innerhalb des «Ganzen» fragen.

GROBZIELE

- 1.1 Einsicht in die Abhängigkeit der Wissenschaft von Voraussetzungen und Wertungen gewinnen. Erkennen, dass jede Wissenschaft
 - ein bestimmtes Verständnis von Wahrheit in sich schliesst, mit dem sie steht und fällt
 - bestimmte Kategorien aufweist
 - durch gesellschaftliche und religiöse Implikationen gekennzeichnet ist
 - Gefahr läuft, zur Ideologie zu werden
- 1.2 Einsicht in die Problematik der Seins-Frage nehmen anhand verschiedener Konzeptionen von «Sein»
 - sich Rechenschaft geben, dass die «Wirklichkeit» sich in verschiedenartige «Dimensionen» auseinanderlegt

INHALTE

Die Gliederung der Richtziele beruht auf einer freien Deutung von I. Kants drei Fragen, die das «Feld der Philosophie» ausmachen sollen. Die Geschichte der Philosophie kommt hinzu, die spätestens seit Hegel auch zum Philosophieren gehört. Besonders die Ontologie und die Erkenntnistheorie sind für einen gemeinsamen Kurs mit einem Vertreter einer Wissenschaft geeignet. Es sollte versucht werden, dem Seminaristen einen Eindruck von der Vielfalt der Philosophie zu vermitteln, ohne dass hier Inhalte als verbindlich erklärt werden.

Beispiele:

1. Richtziel/Grobziel 1.1

Physik und ihre Abhängigkeit von Voraussetzungen

- Erfassbarkeit durch die Sinne und Verifizierbarkeit durch das Experiment
- Kategorien der Quantität und Kausalität

Die Frage nach dem ersten Bewegter als religiöse Implikation
Gefahr der Ideologisierung: Physik als absoluter Wahrheitsanspruch für das «Ganze»

2. RICHTZIEL:

Das Philosophieren wirft die Frage nach dem Sinn auf und sucht nach Antworten, die es kritisch überprüft. Der Seminarist soll fähig werden, die Sinnproblematik sowie die Bedeutung des Guten und des Bösen zu reflektieren und über das sittliche Verhalten des Menschen zu sich selbst, gegenüber den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur nachzudenken.

GROBZIELE

- 2.1 Die Erfahrung der Fraglichkeit der Welt als Voraussetzung für die Reflexion der Sinn-Frage zur Sprache bringen
 - die Kriterien für ein sinnerfülltes Leben nennen
 - die Bezogenheit von Sinn auf Sprache und Transzendenz erfassen
- 2.2 Die ontologische und moralische Bedeutung des Guten und des Bösen erkennen. Sich auseinandersetzen
 - mit sittlichen Werten und der Frage nach der Begründbarkeit sittlicher Urteile und Normen
 - mit dem Gewissen
 - mit Freiheit und Verantwortung

3. RICHTZIEL:

Ernsthaftes Philosophieren stellt sich den Fragen nach der Transzendenz, nach der Unsterblichkeit und nach der Hoffnung. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Antworten soll der Seminarist zu einem vertieften Verständnis des Lebens gelangen.

GROBZIELE

- 3.1 Die Erfahrung des Unverfügbaren als Voraussetzung für die Reflexion der Transzendenz ausdrücken und die Schwierigkeit der Frage nach der Transzendenz erkennen, und dies
- aufgrund eigener Erfahrungen
 - anhand von verschiedenartigen philosophischen Entwürfen
- 3.2 Gesichtspunkte einer «metaphysischen» Anthropologie bedenken

INHALTE (z. B.)

Zu 3.2

- Gesichtspunkte einer «metaphysischen» Anthropologie
- Die Frage nach der Beziehung Leib–Seele–Geist
 - Die Frage nach der Unsterblichkeit
 - Mögliche Beziehungen des Menschen zu Gott
 - Problem der Hoffnung

4. RICHTZIEL:

Der Seminarist soll die Bedeutung der Philosophiegeschichte für das heutige Philosophieren erkennen.

GROBZIELE

- 4.1 Einsicht in die notwendige Verknüpfung der Gegenwart mit der Vergangenheit gewinnen und erkennen, dass
- die Griechen grundsätzliche Fragen aufgeworfen haben, die sich heute genau so stellen
 - die «epochalen Wendepunkte» der europäischen Philosophie Neues gebracht haben (z. B. die Besinnung auf das Ich zu Beginn der Neuzeit und seither)

III. KOMMENTAR / HINWEISE

«Religion»

Jede Lehrplanung, die heute «Religion» in ein Bildungskonzept einbezieht, geht nicht von klassischen Religionsdefinitionen aus, die näher besehen nur je einen Teilaspekt des Phänomens erfassen. Das auch der vorliegenden Fachbegründung und -planung inhärente Religionsverständnis hat sich in den letzten Jahren aufgrund eines Dialogs zwischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Theologie/Religionswissenschaft entwickelt und im grossen und ganzen durchgesetzt. Die funktionale Bedeutung von «Religion», ihre anthropologische Dimension und ihre historische Seite (Leitideen) begründen die *pädagogischen* Theorieansätze der neueren

Religionspädagogik

Das gilt auch dort, wo die Praxis schliesslich eine konfessionelle Durchdringung erfährt. Im Unterschied zu alten Stoffplänen, die streng bibelkundlich ausgerichtet waren, erkennt die von Zielen ausgehende Planung nicht etwa die Be-

deutung der Bibel; sie bevorzugt aber bestimmte biblische Inhalte (bibelorientiert) ihrer Bildungs- und Erziehungsrelevanz wegen (Leitideen S. 46; 2. Richtziel S. 48). Dem dargelegten Religionsverständnis entspricht aber auch die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen und mit allgemeinen religionswissenschaftlichen und religiösen Problemen.

Fachbezeichnung

Die Fachbezeichnung «Biblische Geschichte» ist begründeterweise durch die umfassendere «Religion» oder «Religion/Lebenskunde» zu ersetzen. «Biblische Geschichte» stammt aus dem 19. Jahrhundert. Der Ausdruck betonte damals gegenüber der Gefahr eines theologischen Dogmatismus oder eines unreflektierten Spiritualismus die biblisch-historische Grundlage unserer Religion. In diesem Kontext steht das Fach heute nicht mehr.

Die am Schluss der Leitideen vorgeschlagene Struktur gliedert den Fachauftrag in 1. Religion, 2. Religionskunde, 3. Re-

ligionspädagogik, 4. Religionsdidaktik, 5. Philosophie.

Konfessionalität?

Das dem Fachbereich zugrunde liegende Religionsverständnis, die fachspezifischen Ziele und Inhalte sowie die Fachdidaktik sind nicht konfessionsbezogen. Das schliesst die Thematisierung der Konfessionen innerhalb des Lernangebots nicht aus (4. Richtziel S. 49).

Verhältnis Philosophie–Religion

Das Freifach Philosophie bietet eine Einführung in das philosophische Denken. Beziehen sich wissenschaftliche Erkenntnisse je auf einzelne «Gegenstände», so geht es dem Philosophieren um das Ganze des Seins, das den Menschen als Menschen angeht, um den Sinn, der dem Ganzen überhaupt beigelegt werden kann, um Wahrheit, die, wo sie aufleuchtet, tiefer greift als jede wissenschaftliche Einzelerkenntnis.

Sooft über «Religion» nachgedacht wird, stellen sich selbstverständlich philosophische Aspekte ein. Philosophie und

Gliederung der Ausbildung und Schwerpunkte der Ziele

Religion	Pflichtkurs	Fachdidaktik	Wahlfach	Freifach	Projekte
1. RZ	X	x			
2. RZ	X				
3. RZ	x		x		x
4. RZ	x		X		x
5. RZ	x		x		x
6. RZ	x		X		x
7. RZ		X			
Philosophie					
1.-4. RZ				X	x

Zeitliche Verlaufsstruktur bei 5 Seminarjahren

Beispiel (Annahme: Prüfung nach dem 3. Seminarjahr)

1.	2.	3.	4.	5.	Jahr
	2	2	1* oder 2**	1*	
Pflichtwahlkurse:			2	2	
Philosophie:			2	2	

* je ½ Pflichtkurs + ½ Fachdidaktik

** 1 Pflichtkurs + 1 Fachdidaktik

Stundendotation

– Pflichtkurs/Fach	5	– Pflichtwahlfach	4
– Pflichtkurs/Fachdidaktik	1	– Freifach	4

«Religion» brauchen sich deswegen nicht zu konkurrenzieren. Sie können sich ergänzen.

Da Philosophie recht viele fachwissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt, wird das Freifach Philosophie mit Vorteil erst in der zweiten Hälfte der Seminausbildung einsetzen können.

Fachunterricht, Fachdidaktik

Das seminaristische Bezugsmodell Allgemein- und Berufsbildung durchzieht die Fachplanung in Religion. Etwas anderes als eine konsequent berufsbezogene Fachwissensvermittlung im Pflichtbereich lässt sich nicht vertreten.

Sämtliche Richtziele integrieren deshalb fachdidaktische Absichten. Fachdidaktische Entscheide bestimmen weitgehend die Wahl der Inhalte (Rücksichtnahme auf die Schweizer Schulbibel und den künftigen Lehrplan der Primarschule im Fach Religion; alle unter II. genannten Themen und Probleme liegen verarbeitet in Unterrichtsmodellen auf).

Obgleich das 7. Richtziel auf die Fachdidaktik hinaus will, legen wir Wert darauf, dass es hier eingebaut wird. So kommt in der Zielabfolge der innere Zusammenhang zwischen Fachwissen und künftiger Praxis und das Ganze des Fachbereichs zur Darstellung.

Die integrale Zielabsicht

Das 1. Richtziel nimmt programmatisch und umfassend auf, was die anderen Ziele in ihrer Gesamtheit beabsichtigen. Sie zerlegen das Fachziel in verschiedene Aspekte, die nicht additiv, sondern miteinander zu sehen sind:

- Bibelverständnis (2. Richtziel)
- Individuelle Existenzdeutung (3. Richtziel)
- Wirkungsgeschichtliche Dimension (4. Richtziel)
- Gesellschaftsbezogene Problemerkennung (5. Richtziel)
- Weltreligionen als Ausdruck von «Religion» (6. Richtziel)
- Fachdidaktische Umsetzung (7. Richtziel)

Die Planung hatte auf die für alle Fachbereiche festgelegte Gliederung der Ausbildung Rücksicht zu nehmen:

Pflichtkurse (Grundkurse)

(für alle obligatorisch, Patentprüfung)

- Fach Religion
- Fachdidaktik

Pflichtwahlkurse (Vertiefungsbereich)

(nach freier Wahl; für die Teilnehmer obligatorisch)

Ethik fordert Verbindlichkeit, Skeptizismus leugnet Verbindlichkeit. Damit aber wird das Vorhaben, eine «Skeptische Ethik» zu entwerfen, von Anfang an fraglich. Ethik kann nicht auf gültige Aussagen über Verhalten und Haltung des Menschen verzichten; der Skeptizismus aber zersetzt dergleichen gültige Aussagen. Radikales Fragen und ethische Verbindlichkeit scheinen in unauflöslichem Widerstreit miteinander zu stehen. Eine «Skeptische Ethik» ist offenbar ein hölzernes Eisen. Und doch kann man keines der beiden Momente aufgeben.

Ethik ist notwendig für das Dasein des Menschen; Skepsis als Grundhaltung ist unabdingbar für das Philosophieren der Gegenwart.

Wilhelm Weischedel

Freifachkurse (Ergänzungsbereich)

Philosophie

Interdisziplinäre Kurse/Projekte (Anwendungsbereich)

Lebenskunde (z. B.)

Die Fachgruppe liess sich bei ihrer Arbeit nicht von inhaltlichen Vorgaben leiten. Wenn wir nun den Entwurf der Fachgruppe mit den Vorstellungen des Projektleiters* vergleichen, stellen wir eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der Ziele und der Inhalte fest.

Wyss, II. Teil, S. 48:

Bereich der anthropologisch-philosophischen und religiösen Inhalte

2.1 Biblische Geschichte/ Religionskunde

Biblische und geschichtliche Grundlagen des christlichen Glaubens

Verständnis für andere Glaubenshaltungen

2.2 Ethik/Moralphilosophie

Auseinandersetzung mit Wahrheits-, Wert-, Norm- und Sinnfragen

Grundprinzipien christlicher Ethik

Orientierungshilfen zur Selbst- und Weltdeutung

2.3 Praktische Lebenskunde

Lebenskonzepte, Lebensfragen, Lebensschwierigkeiten

Sexualkunde

Suchtprophylaxe

praktische Lebenshilfen

Wyss, II. Teil, S. 55:

Richtziele zu diesem Bereich

Offenheit

für Fragen nach dem Sinn des Daseins, nach Werten und Normen, für eine religiöse Existenzdeutung;

Befähigung

zu selbständiger Auseinandersetzung mit weltanschaulichen Denkinhalten und religiösen Glaubensbezügen im Prozess des Findens der eigenen Identität;

Kenntnis

der Grundlagen des christlichen Glaubens (Bibelkunde, Exegese und Theologie des AT und NT), der Prinzipien christlicher Ethik;

Einsicht

in die Menschen- und Weltdeutung, in Lebenskonzepte, Hoffnungsentwürfe und Zukunftsutopien ausserchristlicher Religionen und Konfrontation mit religionskritischen Ansätzen und atheistischen Entwürfen;

Einblick

in die Problematik der menschlichen Existenz, Förderung des Problembewusstseins und des kritischen Selbst- und Weltverständnisses;

Fähigkeit;

Seins- und Lebensprobleme begrifflich zu fassen und hermeneutisch zu klären.

* Dr. Heinz Wyss, Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung, I. und II. Teil. P. Haupt, Bern 1976 und 1977.

*

Zusammensetzung der Fachgruppe Religion/Philosophie

– Seminarvertreter (Theologie):

Dr. theol. Urs Meyer, Sprecher der Fachgruppe, Seminare Bern und Hofwil
Hans Hodel, Seminar Muristalden

– Lehrervertreter (Primarschule):

Marcel Hodel, Schulvorsteher, Niederwangen

– Universitätsvertreter (Theologie):

Prof. Dr. Klaus Wegenast, Universität Bern

– Fachvertreter (Philosophie):

Dr. phil. Peter Matter, Gymnasium Kirchenfeld, Bern

– Fachvertreter (Katholische Theologie):

Dr. phil. Rita Meile, Bern

Menschenbilder als Ausdruck des menschlichen Selbstverständnisses

Es ist der früh verstorbene Max Scheler (1874–1928) gewesen, der wiederholt den Satz geprägt hat, noch nie, zu keiner Zeit, sei sich der Mensch so fragwürdig vorgekommen wie in unserem Jahrhundert. Seitdem ist ein Menschenalter verstrichen. Die Problematik hat sich aber eher noch verstärkt. Für Scheler war denn auch der Sachverhalt *Mensch* der Ansatzpunkt und die Wesensdeutung der menschlichen Persönlichkeit das Ziel der Philosophie: der Mensch ein Seiender und als solcher eingebettet in ein metaphysisches Sein.

Die Gründe, weshalb sich der Mensch selber zum grössten Problem geworden ist, können wir hier nicht verfolgen. Sicher spielt dabei die Tatsache eine Rolle, dass hinter der Entwicklung der modernen Welt, die der Mensch kraft seines Intellekts selbst geschaffen hat, die Entwicklung der seelischen Kräfte zurückgeblie-

ben ist. Er ist psychisch nicht so weit, um diese neue Welt mit ihrer Überfülle an Eindrücken, ihrem organisatorischen Betrieb und den Leistungsanforderungen auch innerlich verarbeiten zu können. Helmut de Haas berichtet in einem seiner Essays von einem Indianer, der bei seiner ersten Autofahrt bald auszusteigen wünschte, sich hernach platt auf den Boden warf und behauptete, die Seele wäre noch nicht nachgekommen. Er wollte auf seine Seele warten.

Der Indianer dürfte in diesem Fall gerade nicht den modernen Zivilisationsmenschen repräsentieren. Aber in seinem Verhalten kommt dennoch etwas von der Problematik zum Ausdruck, die besteht zwischen dem planerischen und technischen Können des heutigen Menschen und zugleich der Unfähigkeit, dieses Vermögen innerlich zu meistern. Im Sog des technisierten Betriebs und als Funktionär des Apparates, den er ursprünglich zu seiner Entlastung geschaffen hatte, hat der moderne Mensch weitgehend seine innere Einheit verloren. Und daher ist wiederum zu verstehen, dass gerade in unserer Zeit die Frage nach dem Menschen, seiner Natur und dem Sinn seines Daseins gestellt wird. Diese Frage ist es, der wir hier ein bisschen nachzugehen versuchen. Sie ist zentral für jede Pädagogik und Religionspädagogik.

Wir werden dabei so erfahren, dass wir uns zunächst die verschiedenen Menschenbilder vergegenwärtigen, die – aus der abendländischen Tradition und Geschichte überliefert – auch heute noch im Mittelpunkt der Diskussion stehen. In einem zweiten Gedankenschritt werden wir die Frage zu beantworten haben, ob und in welcher Form es heute möglich ist, diese verschiedenen Menschenbilder zueinander in Beziehung zu bringen.

I.

1. Das theologische Menschenbild

Es ist eines der ältesten Menschenbilder der abendländischen Tradition und jüdisch-christlicher Herkunft. Es hat noch das ganze Mittelalter beherrscht: Der Mensch als Kind Gottes, nach seinem Ebenbild geschaffen, von Gott abgefallen und durch die Erlösungstat Christi in die Möglichkeit versetzt, wieder in die göttliche Gnade aufgenommen zu sein. Was ist, abgesehen von den belasteten theologischen Begriffen, das Charakteristische dieses Menschenbildes?

Der Mensch wird hier gedeutet von dem her, was über ihm ist.

Die Annahme dieses Menschenbildes setzt voraus, was Kierkegaard den «Sprung des Glaubens» genannt hat. Sie

kann demnach nicht vollzogen werden auf dem Wege rationaler Einsicht, nicht aus dem Vermögen des menschlichen Verstandes, mit dem wir die Zusammenhänge der irdischen Dinge und Ereignisse zu klären gewohnt sind, sondern nur in einer vertrauensvollen Hingabe an die verkündigte Zusage, die wissenschaftlich weder zu beweisen noch zu widerlegen ist.

Hier liegt nun gerade der Punkt, an dem das theologische Menschenbild jüdisch-christlicher Tradition im Laufe der Neuzeit, vor allem nach der Aufklärung des 18. Jahrhunderts und der machtvollen Entfaltung naturwissenschaftlichen Denkens im 19. Jahrhundert, an Überzeugungskraft eingebüsst hat.

Nachdem schon Ludwig Feuerbach 1830 erklärt hatte, der Mensch sei nicht ein Geschöpf Gottes, sondern umgekehrt Gott eine Schöpfung des Menschen, nämlich die Projektion des allgemein menschlichen Wesens (Theologie=Anthropologie), menschlicher Sehnsüchte und Wünsche, erschien 1869 Darwins Buch von der Abstammung des Menschen, durch welches das theologische Menschenbild seine genaue Umkehrung erfuhr. Es ist der Grundgedanke der von Lamarck begründeten und von Darwin modifizierten Abstammungslehre, dass die verschiedenen Lebewesen nicht – wie nach dem Zeugnis der Bibel – die Mannigfaltigkeit einer göttlichen Urschöpfung darstellen, jedes gleichsam als Sonderform vom göttlichen Willen entworfen, sondern dass sie sich auf natürlichem Wege durch Umbildung und Fortbildung auseinander entwickelt haben. So wurde auch der Mensch einer allmählichen Entwicklung eingeordnet, und im Menschenaffen wurde das genealogische Zwischenglied (Tier-Mensch) gesehen. Für viele stand jetzt das theologische Menschenbild auf dem Kopf! Hier wurde der Mensch nicht mehr im Verhältnis zu Gott, von Gott her und auf Gott hin, verstanden, sondern in Analogie zum Tier, als Endprodukt tierischer Entwicklung. Wir nennen dies

2. Das zoologische Menschenbild

Es sind zwei Momente, die an diesem Menschenbild hervorgehoben werden müssen. Das eine ist die Tatsache, dass hier der Mensch nicht primär als Geisteswesen, sondern als *Lebewesen* gesehen wird. Es handelt sich um eine Eigenschaft, die er mit dem Tier gemeinsam hat. Das andere ist die Überzeugung, dass zwischen Mensch und Tier kein Wesensunterschied besteht, sondern nur ein solcher des Grades, d. h., dass alle dem Anschein nach spezifisch menschlichen

Merkmale, insbesondere Sprache und Intelligenz, nur Steigerungen und vervollkommnungen von Fähigkeiten sind, die im Ansatz auch schon das Tier besitzt. Aber gerade diese Annahme hat ihre unüberwindlichen Schwierigkeiten. Man mag annehmen, dass der Mensch auf dem Wege von Mutationssprüngen sich aus primitiven, tierähnlichen Urformen entwickelt hat; aber so, wie er jetzt ist, ist seine Intelligenz doch etwas anderes als die des Menschenaffen, schon deshalb, weil sie an die Sprache gebunden ist. Von der tierischen Intelligenz des einfachsten Werkzeuggebrauches zum menschlichen Denken wie es in Wort und Satz, in Begriff und Urteil seinen Ausdruck findet, führt nicht Entwicklungskontinuität. Es besteht zwischen beiden ein qualitativer Sprung. Bleibt das zoologische Menschenbild Darwinscher Prägung in manchem fragwürdig, kommt ihm andererseits doch eine besondere Bedeutung zu. Es erinnert uns mit Nachdruck daran, dass der Mensch tatsächlich *Lebewesen* ist. Diese Anregung wurde in unserem Jahrhundert aufgegriffen und hat zu einer weiteren Interpretation des Menschen geführt:

3. Das biologische Menschenbild

Indem diese Betrachtungsweise den Menschen gerade als Lebewesen nimmt und ihn mit dem Tier vergleicht, stellt sie einen grundsätzlichen Unterschied fest. Während das Tier von der Natur zum Lebenskampf wohl ausgerüstet ist durch seine Instinkte, seine körperliche Ausstattung mit Schutzmitteln gegen die Witterung, mit Waffen des Angriffs und der Verteidigung usw., ist der Mensch biologisch gesehen ein ausgesprochenes Mängelwesen. Arm an Instinkten und ohne die Organausstattung, die dem Tier die Erhaltung seiner Existenz ermöglicht, muss er in einem langwierigen Prozess der Erfahrung und des Lernens erst Fertigkeiten erwerben, die ihn zur Lebensführung und -gestaltung erst tauglich machen. Er muss vor allem durch die «Erfindungen» seiner Intelligenz die Mittel zur Bewältigung des Daseinskampfes selbst schaffen. Arnold Gehlen hat meines Wissens am konsequentesten die biologische Sicht des Menschen in seinem umfangreichen Werk «Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt» (1940) durchgeführt. Er deutet dort alle spezifischen Fähigkeiten und Eigenschaften des Menschen, sowohl die Vollzüge seines Innenlebens als auch die Formen seines Verhaltens, als eigentätige Massnahmen des Ausgleichs seiner biologischen Mängelhaftigkeit. Das Denken und die Sprache, die Phantasie und das prak-

tische Handeln werden interpretiert als komplizierter Aufbau selbstgeschaffener Leistungen, die alle den Zweck haben, den Menschen lebensfähig zu machen und am Leben zu erhalten. Der Mensch erscheint hier als *homo faber*; d. h. man sieht sein eigentliches Wesensmerkmal in der Fähigkeit, seine Umwelt zu tauglichen Werkzeugen der Lebensbewältigung umzuschaffen. Der Mensch, ein Stiefkind der Natur, macht sich aus eigener Kraft und aus eigener Initiative die Natur verfügbar und sich selbst zum Herrn über die Welt.

Die bisher genannten Deutungen des Menschen – die theologische, die zoologische und die biologische – haben bei aller Verschiedenheit eines gemeinsam. Sie betrachten den Menschen von «ausen», indem sie ihn zu anderen Wirklichkeiten in Beziehung setzen: zur höheren Wirklichkeit Gottes oder aber zur Wirklichkeit des Lebewesens und seiner Umwelt. Man kann aber ein Menschenverständnis auch in der Weise versuchen, dass man sich unmittelbar in den Menschen selbst hineinversetzt, ihn von «innen» her betrachtet und von dem ausgeht, als was er sich erfährt. Die geschichtlich älteste Auslegung dieser Art ist die Konzeption des *homo sapiens* oder

4. Das logozentrische Menschenbild

Hier wird die Vernunft (griechisch «*logos*», lateinisch «*ratio*») zum Wesenskern des Menschen gemacht. Diese Auffassung ist es nun, welche die abendländische Geistesgeschichte seit den Griechen in mannigfachen Abwandlungen durchzieht. Dabei wird bald, wie bei Platon, Aristoteles und Descartes, der Akzent auf die Fähigkeit der theoretischen Einsicht, bald, wie bei Kant, mehr auf die Fähigkeit des von der Vernunft diktierten und vom bewussten Willen gesteuerten Handelns gelegt. Gemeinsam ist allen Varianten dieses Menschenbildes, dass die subrationalen Regungen des menschlichen Innenlebens, die Triebe, Gefühle und Leidenschaften, aus dem eigentlichen Wesen des Menschen ausgeklammert werden. Am radikalsten hat es wohl Descartes formuliert: «Also erkannte ich . . ., dass ich eine Substanz bin, deren ganzes Wesen und deren ganze Natur ausschliesslich im Denken besteht.»

Bei der Einseitigkeit, mit der in der logozentrischen Auffassung der Mensch gar nicht in der tatsächlichen Fülle seines Innenlebens, sondern lediglich als Vollzieher des rationalen Denkens und als Träger des vernünftigen Handelns gesehen wurde, konnte es nicht ausbleiben,

dass sich in der Geschichte des menschlichen Selbstverständnisses noch und noch Gegenkräfte gegen die Deutungen des Menschen als eines reinen Verstandeswesens geltend machten. Im 18. Jahrhundert waren es Rousseau und später Herder, die den subrationalen Kräften, vor allem dem Gefühl, jenen Anteil am Wesen des Menschen einzuräumen suchten, der ihnen im rationalen Menschenbild versagt blieb. Die Linie setzte sich fort in der Romantik, bis schliesslich durch Schopenhauer und Nietzsche eine machtvolle Revolution gegen die Idee des homo sapiens einsetzte und das logozentrische Menschenbild entthront wurde durch

5. Das thymozentrische Menschenbild

Die subrationalen Kräfte der Triebe, Begierden, Gefühle und Affekte (zusammengefasst im griechischen Begriff des «thymos») machen den zentralen Wesenskern des Menschen aus. Die Wendung zu dieser Ansicht des Menschen hat sich auf verschiedenen Wegen vollzogen. Da ist auf der einen Seite die Psychoanalyse. Sie setzt in der Fassung Sigmund Freuds den Geschlechtstrieb ins Zentrum des Menschen. In der Fassung Alfred Adlers ist es der Wille zur Macht.

Eine andere Entwicklung erfuhr die thymozentrische Auslegung des Menschen durch Ludwig Klages. Bei ihm sind es nicht wie in der Psychoanalyse die drängenden Kräfte subrationaler Triebe, sondern die subrationalen Kräfte des Gefühls, in denen er den Wesenskern des Menschen sieht. Allein durch die Ergriffenheit des Gefühls – so ist die Überzeugung von Klages – vermag der Mensch den eigentlichen Auftrag seines Daseins zu erfüllen, nämlich der Welt um ihn herum als einer unendlichen Fülle lebendiger Bilder ansichtig zu werden. Hier steht die ratio geradezu im Weg! Sie erscheint bei Klages als «Widersacher der Seele», als Störer und Zerstörer, die durch ihren Zugriff die lebendige, nur dem Gefühl erschlossene Welt bildhafter Wesenheiten und Eindrücke in tote, antlitzlose Dinge verwandelt. Ebenso wird der Wille zur Macht negativ gedeutet, weil er die Natur beherrschen will und sie in der Folge entseelt. Rationales Denken und bewusstes Wollen sind gerade nicht die Erfüllung des wahren Menschenwesens, sondern seine fatale Verzerrung.

Eine dritte Variante des thymozentrischen Menschenbildes begegnet uns in der Existenzphilosophie. Heidegger bemüht sich, wenn ich ihn recht verstehe, zu zeigen, dass sich im Vollzug menschlichen Daseins die Welt ursprünglich nicht in

den rationalen Akten gegenständlichen Erkennens, sondern in vor-rationalen Zuständlichkeiten, vor allem in derjenigen von Angst erschliesst. Bei Gabriel Marcel spielen wohl Liebe und Hoffnung eine analoge Rolle. Bei allen wird irgendwie ein Primat subrationaler Vorgänge und Zustände in der Wesensstruktur menschlichen Seins anerkannt.

6. Das soziologische Menschenbild

Wir wenden uns hier dem Menschenbild zu, das in den vergangenen Jahren zu dominieren begonnen hat und als anthropologischer Hintergrund für sozialkritische und ideologische Auseinandersetzungen erhalten musste. In der rein soziologischen Auffassung des Menschen wird dieser als das Resultat und Produkt sozialer und kultureller Verhältnisse gesehen. Es ist dies eine Schau des Menschen, die mit dem biologischen Menschenbild jedenfalls in einem mittelbaren Zusammenhang steht. Weil der Mensch von Natur aus so hilflos in die Welt gesetzt wird, bedarf er während der ersten Lebensjahre der Sorge seiner Umwelt. Er wächst, eine konstitutionelle Frühgeburt, im Mutter-Schosse der Sozietät (Portmann) auf. Zugleich aber wird er von den Einflüssen dieser Umwelt geprägt. Im soziologischen Menschenbild erscheint der Mensch im Schnittpunkt der Kraftlinien des sozial-kulturellen Milieus, als Träger von Rollen im Spiel gesellschaftlichen Zusammenlebens. Zu verschwinden droht hier der substantielle Eigengehalt der menschlichen Person.

7. Das initiatische Menschenbild

Nach der Vergegenwärtigung verschiedener – und, wie ich meine, epochebegleitender – Menschenbilder, könnten wir mit dem Letztdargestellten abschliessen. Nun zeigt sich gerade in unseren Jahren mehr als deutlich, wahrscheinlich aufgrund der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit einer allzu soziologisch bestimmten Betrachtungs- und Beurteilungsweise des Menschen und aufgrund der beängstigenden Beobachtung, dass viele, und zwar nicht allein junge Menschen, an einer dumpfen *Sinnleere* leiden. So kommt Viktor E. Frankl (Wien) zum Schluss, man müsse bei zu vielen Menschen ein im Stärkegrad individuell abgestuftes *Sinnlosigkeitsgefühl* feststellen. Und es ist nicht so, dass zufolge eines wirtschaftlichen Existenzkampfes der Lebenssinn von selbst wiederkehrt. Die Sinnleere reicht tiefer hinab. Davon ist teils Ursache teils Wirkung eine zweite zu beobachtende Tatsache. Wir haben uns im Zuge der allgemeinen kulturell-zivilisatorischen Entfaltung in eine

grosse *Extraversion* hinein entwickelt. Das heisst, dass sich unsere Aufmerksamkeit, unsere Kraft, unsere Hingabe nach «aussen» verlegt hat, hinaus in diese von der modernen Naturforschung erfasste, von der Technik ergriffene, gemessene, gezählte und vom menschlichen Bemächtigungswillen manipulierten Welt. Die Gefahr einer derart unverhältnismässigen Extraversion besteht im «Verlust der Seele». Die Verödung liegt in der Eindimensionalität. So stellt sich erneut die Frage nach der Tiefe und Mitte und damit nach dem Sinn der menschlichen Existenz. Und diese Dimension müsste im Menschenbild zum Ausdruck kommen. Das Suchen nach der Tiefe, nach der Mitte, nach existenzieller Grundverankerung, nach Sinn ist und bleibt letztlich ein weltanschauliches, philosophisches und tief religiöses. Unsere Zeit ist keineswegs areligiös.

Es wäre ein leichtes, dazu Menschenbilder oder Ansätze aufzuzeigen, die existenzieller Verödung und Not zur Not-Wende verhelfen wollten. Nur sind diese Interpretationsversuche nie epochebegleitend geworden. Wir denken besonders an die Gnosis, an die abendländische Mystik, an Theosophie und Anthroposophie, an existenzphilosophische Zugänge, an die abstrakte Kunst, an die Psychotherapie, an den Ruf nach meditativen Übungen und nach Führung auf dem inneren Weg; hier geht es um anderes als um Wiederherstellung oder Steigerung weltbezogener Leistungskraft, vielmehr um das Freiwerden des Eigenen und Kreativen im Menschen.

Es handelt sich um eine Sicht des Menschen, die besonders östliche Weisheit seit Jahrhunderten kennt. Die Selbstfindung ereignet sich auf dem Weg der inneren Erfahrung der uns immanenten Transzendenz mit dem Ziel unbegreiflicher Geborgenheit. Wenn heute gerade östliche Religionen und Philosophien das Interesse recht vieler Europäer auf sich ziehen, so geschieht es nicht als flüchtige Berauschung am Fremden, vielmehr aufgrund einer existentiellen Not.

Die initiatische (lat. initiare = einführen; inire = hineingehen) Sicht des Menschen beschreibt und vertritt beispielsweise Karlfried Graf Dürckheim in seiner fesselnden Auslegung des Zen für den Westen («Zen und wir» oder «Im Zeichen der grossen Erfahrung»). In diesem Zusammenhang sind auch C. G. Jungs tiefenpsychologische Aspekte zu einer Tiefentheologie zu sehen. Die Metapher «Tiefe» will auf jene Dimension der Wirklichkeit verweisen, die auf denkerischem Weg und dem des Forschens allein nicht

zu erreichen ist, die sich aber seelischer Erfahrung erschliesst (Begriff der «Innerrung»).

II.

Überschaut man die Menschenbilder in ihrer Verschiedenheit, dann dürfte eines klar werden: Keines dieser Bilder entspringt einer willkürlichen Fiktion. In jedem von ihnen kommt *eine wesentliche Seite* des Menschen zur Geltung.

Es stellt sich aber sogleich die Frage, ob es möglich ist, auf dem Hintergrund heutiger Erkenntnis und Erfahrung die verschiedenen Aspekte in der Deutung des Menschen zur Konvergenz und zur Ergänzung zu bringen. Was das *zoologische* Menschenbild Darwinscher Prägung betrifft, so liegt, wie schon betont, seine Bedeutung vor allem in der nachdrücklichen Erinnerung daran, dass der Mensch tatsächlich *Lebewesen* ist. Und das heisst, dass seine Existenz an seine Leiblichkeit und ihre Vorgänge gebunden ist. Wir wissen heute, dass alles, was sich seelisch im Menschen abspielt – die Triebregungen, Affekte und Gefühle, die Vorgänge des Gedächtnisses, des Denkens, der Sprache und des geplanten Handelns –, dass all das in engem Zusammenhang steht mit der Organisation und Funktion seines Nervensystems und dem Chemismus seines Leibes.*

Die Anregung, den Menschen als Lebewesen zu betrachten, wurde von jener anthropologischen Richtung aufgegriffen, die zu einem *biologischen* Menschenbild gelangte. Sie kam – und darin unterscheidet sie sich von der zoologischen Betrachtungsweise – zu der Feststellung, dass der Mensch gerade als Lebewesen grundsätzlich anders geartet ist als das Tier und darum nicht als blosse Fortsetzung und Vervollkommnung der tierischen Entwicklungsreihe verstanden werden darf.

Das biologische Menschenbild behält insofern recht, als der Mensch zunächst nur, um überhaupt überleben zu können, durch die mangelhafte biologische Ausstattung dazu gezwungen ist, sich die Welt verfügbar zu machen und umzuschaffen in taugliche Mittel der Lebensführung. Er wird von der Natur gedrängt,

sich zum Techniker zu entwickeln und sein Leben als *homo faber* zu führen.

Nun, so sicher es ist, dass eine Reihe von Daseinsvollzügen des Menschen im Dienste seiner Selbsterhaltung stehen – nicht nur die Leistungen seiner Intelligenz, sondern auch die der menschlichen Urtriebe, seines Egoismus und des Willens zur Macht –, so gewiss gibt es andererseits Regungen der menschlichen Innerlichkeit, die nicht als Kompensation der biologischen Mängelhaftigkeit und als Zielsetzung der Selbsterhaltung gedeutet werden können. Dazu gehören u. a. die Liebe, die Ehrfurcht und das Erleben der Kunst. Die echte Liebe ist eben nicht Regung der Selbsterhaltung, des Geltungsanspruchs und des Machtwillens, sondern eine solche der Hingabe und des Über-sich-hinaus-Seins. Ehrfurcht ist die Ergriffenheit von dem Geheimnis, das alle Dinge umgibt und das jenseits rationaler Begreifbarkeit und technischer Beherrschbarkeit liegt. Liebe und Ehrfurcht gehören aber ebenso zu den Möglichkeiten des Menschen wie seine technische Intelligenz, seine Sorge um Selbsterhaltung und sein Wille zur Macht. Sicher darf hier wieder einmal an Goethe erinnert werden: «Eins bringt niemand auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu Mensch sei. . . Ehrfurcht. . . Nehmt dem Menschen die Ehrfurcht. . . und der Barbar ist fertig.» Wie Liebe und Ehrfurcht, so ist auch die Kunst eine Lebensäusserung des Menschen, die jenseits der Frage blosser Zweckdienlichkeit steht und nichts mehr zu tun hat mit den Belangen der Selbsterhaltung (ausser etwa beim Künstler), die den Kern des biologischen Menschenbildes ausmachen. Die in ihm richtig gesehene menschliche Seite haben wir im *homo faber* zusammengefasst. Die anderen Daseinsvollzüge, in denen der Mensch zur Teilhabe an Werten nicht des persönlichen Nutzens, sondern eines überpersönlichen Sinnes zu gelangen sucht, fassen wir zusammen als *homo religiosus* (siehe: Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, III. und IV.). Der Begriff der Religion soll dabei nicht im spezifisch theologischen Sinne, sondern in seiner ursprünglichen Bedeutung verstanden werden als Rückverbundenheit des ganzen Menschen und seines Gewissens an etwas; im Hinblick darauf genügen das blosse Leben und seine Erhaltung sich selbst nicht mehr. Damit haben wir nochmals das *theologische* Menschenbild berührt. Es ist auch bei ihm zu fragen, ob und wie es sich in die Sicht unserer Gegenwart einfügt. Wenn auch die Rationalisierung und Technisierung den Men-

schen heute absorbieren, ist damit noch keineswegs widerlegt, dass die Frage nach Gott nun einmal ebenso zum Wesen des Menschen gehört wie seine Intelligenz, seine Egoismen und sein Machtwille. Der Mensch fragt über sich hinaus und sucht die letzten Horizonte, wozu er seelisch ausgestattet ist. Daran soll uns das theologische Menschenbild oder das des *homo religiosus* erinnern. Der Daseinsvollzug des *homo faber* herrscht heute bei uns noch vor. Er ist geleitet von dem Motiv, die Welt immer mehr unter seine Verfügungsgewalt zu bekommen, wozu er durch die Erfolge von Naturwissenschaft und Technik stimuliert wird. In eben dem Masse, in dem dies geschieht, verlernt er es, sich in der Haltung des *homo religiosus* von jenen Werten ergreifen zu lassen, die nicht im Anspruch der technischen Beherrschung erfahren werden, sondern nur in der Ehrfurcht vor dem Leben und in der Aufgeschlossenheit für das, was jenseits rationaler Begreifbarkeit liegt.

Ausgehend von diesem Anliegen haben wir auch das *thymozentrische* Menschenbild eines Ludwig Klages zu beurteilen. Worauf es ihm ankommt ist dies: Er will den Menschen zurückrufen aus dem ins Masslose gesteigerten Trend rein technischer Weltbewältigung, durch den die Natur aus der Fülle ihrer lebendigen Bilder umgeschaffen wird in ein entzaubertes, geheimnisloses Feld verfügbarer Sachen. Indem Klages an die Kräfte der Gefühle appelliert, sucht er die Wirklichkeit der Bilder wieder sichtbar zu machen, für die der Mensch unserer Zeit und Umgebung immer mehr erblindet. Darin liegt die zeitgeschichtliche Bedeutung seiner Anthropologie. Wenn Klages aber zugleich mit der Rehabilitierung der subrationalen Kräfte den Geist als den Widersacher der Seele charakterisiert und im Menschen nichts anderes sieht als den Schauplatz, auf dem sich der Kampf des Geistes gegen die Seele abspielt und schliesslich zu deren Vernichtung führt, so ist damit die Einseitigkeit des *logozentrischen* Menschenbildeseingetauscht gegen die entgegengesetzte Einseitigkeit. Sicher sind die subrationalen Kräfte gerade das, was dem menschlichen Dasein Fülle und Farbigkeit, Licht und Dunkel, Tiefe und schöpferische Impulse verleiht. Das macht aber nicht das Ganze des Menschen aus. Es ist Aufgabe des bewussten Willens, jene subrationalen Kräfte verantwortlich zu leiten und sinnvoll zu gestalten. Diese Aufgabe vermag er nicht zu leisten, wenn nicht zugleich das Denken den Umkreis der Welt als überschaubaren Zusammenhang zur Einsicht bringt. Das ist der bleibende Wahrheits-

* Max Scheler (vgl. S. 55) schreibt 1928 in seiner Arbeit «Die Stellung des Menschen im Kosmos»: «Der physiologische und der psychische Lebensprozess sind ontologisch streng identisch (wie es schon Kant vermutet hatte). Sie sind nur phänomenal verschieden. . . Was wir also ‚physiologisch‘ und ‚psychologisch‘ nennen, sind nur zwei Seiten der Betrachtung eines und desselben Lebensvorganges. Es gibt eine ‚Biologie von innen‘ und eine ‚Biologie von aussen‘.»

kern des logozentrischen Menschenbildes. Erst Denken und bewusstes Wollen verleihen dem Menschen jene Freiheit der Wahl und Entscheidung, durch die er sich vom Tier unterscheidet.

Das Wertvolle der verschiedenen Menschenbilder liegt im *Komplementären*. Die Gefahr besteht, dass je ein Menschenbild verabsolutiert wird. Die Momente, die jedes auf seine Weise festhält, spiegeln sich tatsächlich in der menschlichen und zwischenmenschlichen Grundstruktur wider. All das spezifisch Menschliche bedeutet, wie an den verschiedenen Bildern gezeigt worden ist, Chance und Gefahr, und zwar im existenziellen Vollzug. So ist der Mensch nach einem Wort Nicolai Hartmanns «das aus sich selbst gefährdete Wesen». Das gilt beispielsweise für seine Intelligenz, die der Mensch zum friedlichen Zwecke des Aufbaus wie zum Vernichtungszweck des Krieges einsetzen kann. Es gilt ebenso für seine Sprache, durch die er sich dem anderen mitteilt und offenbart und in der Lüge verstellt und verhüllt. In dieser Doppelheit von Chance und Gefahr steht der Mensch. In der Möglichkeit der Wahl ist ihm die Aufgabe der Daseinsbewältigung gestellt. Weil der reale Vollzug seines Daseins für den Menschen – nicht allein soziokulturell bestimmt! – auch von seiner eigenen Entscheidung abhängt, ist er das aus sich selbst gefährdete Wesen. Diese Einsicht ist übrigens keineswegs neu:

«Vieles Ungeheure lebt, doch nichts ist ungeheurer als der Mensch. Sein Wagemut trieb ihn aufs Meer. Seine Beharrlichkeit machte die Erde ihm dienstbar, die erhabene Göttin. Seiner List wurden Vögel der Luft, Fische des Meeres zur Beute. Durch Anstalt und Werkzeug beugte er Pferd und Stier. Sein Geist erschuf sich Gedanke und Wort. Seine Vernunft baute Staat und Gesetz. Mit allem gerüstet kennt er Wege auch hinaus in die Zukunft. Nur einem entrinnt er nicht: dem Tode. Und im Besitz aller Kunst, aller Listen schreitet er bald ins Schlimme, bald ins Gute. Ehrt er Gesetz und Macht, steht er hoch in der Stadt. Und er stösst sich friedlos hinaus, wenn er Unedlem sich gesellt in Verwegenheit.» (Gesprochen durch den Chor in der «Antigone» des Sophokles.)

Das «offene Menschenbild» in «Lehrerbildung von morgen» (Lemo)

Der im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren herausgegebene Bericht (Lemo) der Expertenkommission gehört heute offensichtlich zu den wichtigen und tatsächlich auch brauchbaren Vorlagen für die kantonalen Lehrerbildungsreformen. So schreibt Heinz Wyss: «Der Bericht der schweizerischen Kommission . . . muss für eine jede Lehrerbildungskonzeption, die in kantonalem Rahmen erarbeitet wird, wegleitend sein» (I. Teil, S. 36).

Ausbildungsreformen dürfen sich nicht in äusseren Änderungen von Strukturen und in der Einführung neuer Inhalte erschöpfen, obwohl sie hier am augenfälligsten werden. Einer Bildungsreform müsste die anthropologische und pädagogische Grundbesinnung vorausgehen, und zwar ungeachtet des heute niedrigen Kurswertes der philosophisch und weltanschaulich begründeten normativen Pädagogik. Im Grunde genommen ist das eine Binsenwahrheit. Nehmen wir sie aber ernst genug? Ist sie im Lemo-Bericht wirklich verarbeitet oder aus verschiedenen, und darunter auch sehr verständlichen, Motiven neutralisiert?

Aus zwei Gründen folgt an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit dem Lemo-Bericht:

A. Nach der Darstellung charakteristischer Menschenbilder im Zusammenhang mit Bildungsproblemen stellt sich die Frage nach dem in einem reformleitenden Dokument vertretenen oder unausgesprochen vorausgesetzten Menschenverständnis.

B. Jede Religionspädagogik – wenn sie sich nicht einengt auf eine blosse Theorie des Religionsunterrichts – fragt nach dem Ganzen der Pädagogik und nach ihrer Sinnmitte. Für die Religionspädagogik hat die Teilnahme an der pädagogischen Gesamtproblematik, d.h. an der Sinnproblematik, geradezu *konstituierende* Bedeutung. Umgekehrt – aber auf das selbe hinauslaufend – ist zu beobachten, wie immer dann, wenn die Sinnproblematik (pädagogischer Sinn und Lebenssinn) nicht bewusst reflektiert wird, Theologie und Philosophie aus dem entsprechenden Bildungskonzept verdrängt werden. Dies scheint nun im Lemo-Bericht der Fall zu sein. Er wird in dieser

Hinsicht zum Spiegel einer Zeit und Generation, deren Hauptproblem gerade in den *unklaren Lebensperspektiven* und ihrer Verdrängung besteht.

Der Bericht hält unmissverständlich fest: «Jede Schulreform und damit jede Lehrerbildungsreform beruht auf einer doppelten Voraussetzung: auf einem *idealen Menschenbild* und auf den Vorstellungen, was die Schule zu dessen Entfaltung beitragen kann» (S. 17). Die offenbar unbestrittene und im Bericht selber ab und zu erwähnte anthropologische Grundlegung müsste sich mindestens ansatzweise in einem Menschenbild und sodann im Berufsbild des Lehrers konkretisieren. Zudem enthält der Bericht hohe moralische und ethische Absichtserklärungen, die sich als Grundlage des Ganzen verstehen, so dass auch von dieser Seite nach dem anthropologischen Vorverständnis zu fragen wäre. Demgegenüber stellen wir fest:

1. Der Lemo-Bericht geht immer wieder vom «*offenen Menschenbild*» aus (S. 30, 35, 53 etc.). Das *Ideale* (siehe oben) liegt wohl in der *Offenheit* des Menschenbildes. Da ein Menschenbild das eigentliche Wesen des Menschen freizulegen versucht, ist auch das «offene Menschenbild» nach seinem Wesentlichen zu befragen.

a) Dies bedeutet nach Lemo zunächst den Verzicht auf *das* Menschenbild. «Wer für sich in Anspruch nimmt, *das* Menschenbild zu besitzen, wird früher oder später umlernen müssen» (S. 30). Das ist an sich richtig. Selbstverständlich wird man heute nicht von *dem* Menschenbild sprechen können. Aber wenn wir uns die verschiedenen Menschenbilder aus Geschichte und Gegenwart vor Augen führen, dürfte klar sein, dass keines dieser Bilder einer willkürlichen Fiktion entsprungen ist, sondern dass in jedem von ihnen eine *wesentliche* Seite des Menschen zur Geltung kommt. Die Wahrheit der anthropologischen Aussage in den Menschenbildern liegt im Komplementären (siehe S. 58 f).

b) Zum andern meint das «offene Menschenbild» ein *weltanschaulich unbesetztes* Menschenbild (im Gegensatz zu den Bemerkungen S. 35, 42, 43, 44).

c) Dennoch gehört zu einem grundsätzlich offenen Menschenbild «eine Offenheit gegenüber *metaphysischen* Werten» (S. 35).

d) Gerade das Wissen um die *Mehrdimensionalität* und wissenschaftliche Unfassbarkeit des menschlichen Geheimnisses legt ein offenes Menschenbild

nahe. Offenheit signalisiert die Mehrdimensionalität.

Das Bekenntnis zum «offenen Menschenbild» im Lemo-Bericht verrät:

- eine bewusst auferlegte Zurückhaltung in dieser Frage. Zurückhaltung der Art lähmt den Mut zur anthropologischen Aussage und zur pädagogischen Sinnanzeige;
- ein anthropologisches und ein entsprechend pädagogisches Dilemma (Grund: philosophischer und weltanschaulicher Pluralismus); aber dringend wie noch nie stellt sich die Frage nach dem Konsens;
- den Hang zur Verifizierung anthropologischer Aussagen und pädagogischer Angemessenheit mittels empirischer Methoden;
- dass die Gefahr einer unerwünschten Verengung des Menschenbildes droht;
- dass die weitere Gefahr der Ideologisierung des Menschenbildes und der Pädagogik besteht. Dagegen ist aber gerade das «offene Menschenbild» nicht geschützt.

Tatsächlich bleibt der Begriff «offenes Menschenbild» merkwürdig leer. Übrigens ist er meines Wissens nach dem letzten Weltkrieg in der UNESCO (Huxley) geprägt worden, als es um die Frage ging, wie weltweite und weltverbindende Erziehung möglich sei. Offenheit meinte den anthropologischen Konsens, aufgrund dessen einfache pädagogische Grundsätze denkbar wären, und zwar unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Tatsachen.

Im Lemo-Bericht weicht der Definitionswille einer grossen Unsicherheit. Darüber hinweg helfen auch nicht beachtenswerte Andeutungen wie:

- «Keine Pädagogik wird ohne die voranleuchtende Idee auskommen (wollen), die ihr Orientierung erlaubt und das zu umreissen vermag, was möglicherweise getan werden kann und was notwendigerweise getan werden muss.» «Wenn Pädagogik nur phänomenal festhält, was sich an objektiv erfahrbaren Gegebenheiten mit dem Instrument begrifflicher Klärung und wissenschaftlicher Systematik einfangen lässt, geht sie erst eine ihrer Aufgaben an. Sie ist jederzeit auch aufgerufen, Normansprüche zu formulieren und ihre Erfüllung postulativ zu fordern.» (S. 29).
- «Zugegeben: es ist heute sehr leicht, vor lauter Jargon den Menschen nicht mehr zu sehen. Im Durchstossen der wissenschaftlich notwendigen und heilsamen Klärungen zu dem, was hinter aller möglichen systematischen Deutung noch

vorhanden ist, treffen wir auf einen Rest, der sich dem Zugriff entzieht, und wahrscheinlich ist gerade dieser Rest das Wesentliche.» (S. 31). Darf man das «Rest» nennen?

– Zum Vorgang der *Sozialisation*: «... damit das Individuum in einer pluralistischen Gesellschaft sein Leben als Sinn-erfüllung in der Arbeit und Sinnerweiterung in der Freizeit immer bewusster gestalten kann.» (S. 35). Was ist in diesen Zusammenhängen der «Sinn»?

– Das Gewicht des Emotionalen, der Stellenwert des Musischen und des Handwerklichen in der Lehrerbildung (S. 51, 76).

2. Sobald man über die vereinzelt pädagogischen Grundsatzklärungen hinaus das ganze Gutachten durchleuchtet, *verschliesst* sich das Menschenbild zusehends:

– Die erziehungswissenschaftlich begründeten Bildungsinhalte wie die angegebenen Lehrerqualifikationen basieren auf einem ausgesprochen *logozentrischen* Menschenbild (siehe S. 56).

– Lemo erhebt Anspruch auf ein realistisches Berufsbild (S. 29). Geprägt wird es durch die qualifizierbare Professionalisierung mittels der Erziehungswissenschaften (S. 35 ff.). Das hier Angestrebte ist das Bild des Lehrers als eines Unterrichtstechnikers. Vor lauter wissenschaftlicher Neutralität und Fachkompetenz (S. 36) droht die emotionale Verarmung. Es fehlt das wesentliche Engagement des Erziehers für das Kind. An die Stelle der Frage nach der tragenden Mitte tritt ein neoaufklärerischer Glaube an die Wissenschaft.

Zu fordern ist, dass der Lehrer ein Mitmensch des Kindes wird, dem das Kind selber und seine Zukunft am Herzen liegen.

– Geht es im Bericht um die curricular zu vermittelnden Inhalte und zu erreichenden Ziele (Information und Sozialisation), geschieht dies eindeutig aufgrund eines *soziologischen* Menschenbildes (S. 35). Das Wesen des Menschen konstituiert sich in der Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Verhältnissen. Die Allgegenwart der Sozialwissenschaften im Lemo-Bericht ist Symptom eines strapazierten soziologischen Menschenbildes.

3. Dem derart verkürzten Menschenbild entspricht, dass *Kunst* (der ganze musische Bereich) und *Geschichte* wenig berücksichtigt, *Theologie* und *Philosophie*, welche den Menschen ebenso berechtigt thematisieren wie die anderen Humanwissenschaften, völlig ausgeblendet werden (im Gegensatz zu S. 35, 42, 43,

44). Dies geschieht wohl in der Meinung, dass sie nicht der objektivierbaren Sachlichkeit standhalten. Und damit kehren wir zu dem eingangs (unter B) aufgezeigten inneren Verhältnis von Pädagogik und Religionspädagogik zurück.

Zu Heinz Wyss, *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung*:

Die dem Lemo-Konzept angelasteten Einseitigkeiten versucht Heinz Wyss zu vermeiden. In diesem Zusammenhang sind seine Darlegungen vor allem zu Beginn des II. Teils lesenswert. Im I. Teil zitiert er Dr. R. Schläpfer (S. 31f; das Kapitel befasst sich mit der Kompetenz des Lehrers):

«So unzeitgemäss es tönen mag: Letztlich ist die Frage nach dem Ziel alles Lehrens und Erziehens nur von einer philosophisch (oder religiös?) begründeten Sinn-Deutung des menschlichen Da-Seins her zu beantworten. Auf der Suche nach dieser Antwort sind weder die Dialoge Platons, die pädagogische Provinz Wilhelm Meisters noch die Einsichten Heinrich Pestalozzis oder Martin Bubers überholt.»

Zur «grundsätzlichen Offenheit jedes Menschenbildes» (Lemo) schreibt H. Wyss im II. Teil: «Der Verdacht liegt nahe, dass diese Offenheit den Verlust an Tiefe, die Preisgabe eines übergreifenden Sinnzusammenhangs überdeckt, dass hinter dem Anspruch, sich weltanschaulich nicht festlegen zu wollen, die Leere steht, dass dieser Wertpluralismus einen Sinnverlust erkennen lässt, dass dies zur geistigen Orientierungslosigkeit führt. Wo das so ist, ist dem Lehrer die weltanschauliche Grundlegung seines erzieherischen Tuns und damit der weiterreichende Sinn seines pädagogischen Handelns genommen.» (S. 5).

«Diese Schwierigkeit hat dazu geführt, dass in der Diskussion, die im Kanton Bern um die wesentlichen Anliegen einer Lehrerbildungsreform geführt wird, von dem Weg weit mehr die Rede war als von Leitideen und ideellen Voraussetzungen, von Strukturen weit mehr als vom geistigen Nährboden der Lehrerbildung, die Menschenbildung und berufliche Ausbildung ist, die dazu führt, dass der Lehrer etwas *kann*, und die dazu beitragen sollte, dass er etwas *ist*.» (S. 4).

«Der Lehrer ist (eben) nicht nur ‚wissenschaftlich gebildeter Fachmann‘, so etwas wie ein ‚Diplom-Pädagoge‘, er ist gerade als Lehrer auch Künstler, und das nicht allein im Bereich der musischen Erziehung. Vor allem ist er Mensch.» (S. 8).

Im Gegensatz zum Lemo-Bericht sind in der Primarlehrerbildung im Kanton Bern der musische, der historische sowie der theologische und philosophische Bereich besser gewichtet und berücksichtigt. Das Bemühen, pädagogische und anthropologische Grundfragen ständig mitzubedenken, fliesst in die allen Fachbereichen vorangestellten Leitideen ein (S. 46).

Zitierte Literatur:

Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen». Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hrsg. von Fritz Müller in Verbindung mit Hans Gehrig, Carlo Jenzer, Lothar Kaiser und Anton Strittmatter. Comenius-Verlag Hitzkirch 1975.

Dr. Heinz Wyss, Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung, I. Teil: Entscheidungsgrundlagen, II. Teil: Die fünfjährige Initialausbildung. Paul Haupt, Bern 1976 und 1977.

Fremdreligionen im Unterricht

1. Zur Situation

Die Frage, ob im Religionsunterricht der Schule auf Fremdreligionen eingegangen werden soll oder nicht, wurde in unserem Kanton bereits im 19. Jahrhundert und mit dem Aufkommen der vergleichenden Religionsgeschichte ab und zu diskutiert. Offiziell lehnte man indessen die Behandlung ausserchristlicher Religionen ab in der Meinung:

1. Die christliche Religion in Geschichte und Gegenwart bietet bereits eine Fülle von Inhalten und Problemen; diesen Ansprüchen gegenüber bleibt jedes unterrichtliche Verarbeiten ohnehin rudimentär-exemplarisch.
2. Weitgehend fehlen die nötigen Verstehensvoraussetzungen, und sie sind auch kaum zu erwerben.
3. Fremdreligionen fallen praktisch mit anderen Kulturkreisen zusammen, mit denen man ja nur am Rande der eigenen Geschichte in Berührung gekommen ist (ausser Islam).
4. Dem Islam traute man damals kaum eine regenerierende Kraft zu.
5. Nichtchristliche Religionen gehören ins Gebiet der Missionswissenschaft. Der

künftige Missionar muss sein Arbeitsfeld, die fremde Kultur und Religion kennen, um seinen Auftrag angemessen erfüllen zu können.

6. Unangefochten war allgemein der Absolutheitsanspruch des Christentums.

Seither hat vieles geändert. Mit der Zunahme der Weltbevölkerung (heute über vier Milliarden) nimmt der zahlenmässige Anteil der Christen ab. Nirgends sonst wie im christlichen Kulturkreis sind der Säkularisierungsprozess und die Emanzipation von kirchlichen Bindungen so fortgeschritten, dass gelegentlich von einer «nach-christlichen Epoche» die Rede ist und der Begriff «weltanschaulicher Pluralismus» die geistige Situation treffend charakterisiert.

Fremdreligionen rücken mehr und mehr in den Horizont des Abendlandes. Durch die Massenmedien strömt eine Vielfalt von Informationen über fremde Kulturen und Religionen zu. Durch den Flugtourismus kommt eine grosse Zahl von Urlaubern mit anderen Religionen im Nahen und Fernen Osten sowie in Afrika in flüchtige Berührung. Oft genügen schon solche oberflächlichen Begegnungen, um Fragen nach dem Zusammenhang zwischen politischen Verhältnissen, dem Stand der wirtschaftlichen Entwicklung und der Sozialstruktur des entsprechenden Landes einerseits und der vorherrschenden Religion andererseits aufkommen zu lassen. Bisweilen sind solche Beobachtungen und Überlegungen – neben der kulturellen Neugierde und dem Erlebnisdrang nach dem Neuen, Fremden, Exotischen, Geheimnisvollen – der Motivhintergrund für ein verstärktes Interesse an der Welt fremder Religionen. So wird vom Bücherangebot an religionswissenschaftlicher Literatur rege Gebrauch gemacht. Durch den Taschenbuchhandel hat jedermann Zugang zu ausgezeichneten Übersetzungen der authentischen Quellen.

In jüngerer Zeit erhielt zudem das Schülerinteresse eine besondere Note. Verschiedene religiöse Wellen (wie die Jesus-Movement) waren anfänglich von einer Indien-Faszination getragen. Östliche Religionen und Philosophien locken nicht nur Junge an, weil sie ausgeben, den Weg zur tiefsten Erkenntnis und zur Identität des Menschen gefunden zu haben. Wird nicht im Grunde genommen aus einer existentiellen Not heraus und angesichts eines weltanschaulichen Hohlraums ernsthaft gefragt, ob sich nicht in fernöstlicher Religiosität eine Alternative oder wenigstens eine Ergänzung zur säkularen und technisierten Zivilisation des Westens anbiete?

Nicht zu übersehen ist schliesslich, dass seit einigen Jahrzehnten eine Renaissance verschiedener nichtchristlicher Religionen begonnen hat. Es handelt sich dabei nicht bloss um Neuaufgaben alter Traditionen, sondern um dynamische Versuche dieser Religionen um Identität unter veränderten und sich laufend wandelnden Voraussetzungen (z.B. in Japan). Missionarisch bieten sich auch bei uns vermehrt Hinduismus (z.B. die hinduistisch verwurzelte Transzendente Meditation), Buddhismus (Zen) und Islam an als Möglichkeiten eines Selbst- und Weltverständnisses. Mögen sich die Konversionen zu diesen Religionen in engen Grenzen halten, so werden doch die Angebote als Frage an die eigene christlich-religiöse Tradition empfunden. Michael Mildenberger gibt einige Zahlen für die Bundesrepublik Deutschland an: «In der Bundesrepublik gibt es heute etwa 200 Lehrer der Transzendentalen Meditation und nahezu 50 000 Mitglieder, die täglich 20 Minuten meditieren sollen. . . . Man rechnet damit, dass heute mindestens 20 000 Deutsche täglich nach der Zen-Methode meditieren. Die Zahl der Sympathisanten ist zweifellos sehr viel grösser.¹ Andererseits lässt das wachsende Bewusstsein der Werte eigener Tradition und Kultur in der Dritten Welt nicht übersehen, dass es von der Erkenntnis genährt wird, dass sich das Christentum häufig Urteile über ihre einheimischen Religionen erlaubt hat, ohne genügende Kenntnisse darüber.

Im Zusammenhang mit all dem Dargestellten und als Folge dieser veränderten Geisteslage besteht auch bei den aufgeweckten Schülern ein ausgesprochenes Interesse daran, das Welt- und Menschenverständnis nichtchristlicher Religionen kennenzulernen.

2. Theologische und religionswissenschaftliche Diskussion

Unter dem Eindruck der neuen Situation im Verhältnis der Religionen untereinander wächst die Einsicht in die Notwendigkeit, sich den Gegebenheiten auch *theologisch* zu stellen. Paul Tillich äusserte sich bereits vor mehr als zehn Jahren dazu, und zwar in dem Sinn, dass «keine christliche Tradition, die nicht imstande ist, mit den anderen Religionen in einen schöpferischen Dialog einzutreten, ihre weltgeschichtliche Chance verpasst. . . .» Aufgrund religionsphilosophischer Vergewisserung öffnete Tillich seine Theologie dem religionswissenschaftlichen Aspekt, als die damals vorherr-

schende Theologie ein negatives Verständnis von «Religion» gefasst hatte (Barth, Bonhoeffer u.a.) und Religionen als Fehlformen (Barth) oder Vorformen (Althaus) gegenüber der in Christus zu glaubenden Offenbarung bezeichnete.

Heute ist im theologischen Bereich die Diskussion um «Religion» und Religionen offener geworden, nicht zuletzt durch den Einfluss anderer Humanwissenschaften und durch die Auseinandersetzung mit ideologischer und psychologischer Religionskritik. Interessant verläuft die Diskussion um die Abgrenzung der Theologie zur Religionswissenschaft, wenn diese Unterscheidung letztlich überhaupt möglich ist (Pannenberg, Schlette, Ziessen, A. Stock, Colpe, Mensching, Halbfas, Vierzig, Tworuschka u.a.)².

Wir stellen dabei fest:

– *Religionswissenschaft* etabliert sich im Bereich der Religionspädagogik und -didaktik, besonders da, wo Religionsunterricht nicht konfessionsgebunden, sondern von der Schule verantwortet wird oder gerade dies ein mittel- oder langfristiges Ziel ist (teils in Deutschland, bei Halbfas).

– Die Wiederentdeckung der *religiösen Erfahrung* und damit die anthropologische und subjektive Seite der Religion kommt zur Geltung.

– Beachtenswert ist das Bemühen, die Rolle des Christentums im *Dialog* der Religionen zu finden.

– Daneben berechtigt die *Verschiedenartigkeit der Religionen*, diese auch jeweils nach ihren eigenen Massstäben zu messen.

– Zum Teil hat sich schon ein neues Verständnis von *Mission* als «*interreligiösem Dialog*» durchgesetzt. So wird auch in der Ökumene seit der Weltkonferenz für Religion und Frieden in Kyoto (1970) und der Sitzung des Zentralausschusses des Ökumenischen Rats der Kirchen in Addis Abeba (1971) vom «Dialog zwischen den Religionen» gesprochen.

Literatur

¹ M. Mildenerberger, Hinduismus – Buddhismus – Islam in Deutschland, Information Nr. 53 der Ev. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, Stuttgart 1973, zitiert bei

J. Lähnemann, Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Handbücherei für Religionsunterricht Nr. 21, Gütersloh 1977.

² U. Tworuschka/D. Zillissen (Hrsg.), Thema Weltreligionen, Diesterweg/Kösel, Frankfurt/Main und München 1977.

3. Der religionskundliche Aspekt in der Lehrplanung

Im Gegensatz zu heute gültigen Lehrplänen in Deutschland und erst recht in England sehen die bernischen Stoffpläne bis jetzt keine religionskundlichen Themen vor. Vielmehr soll der Schüler anhand biblischer Texte mit den Grundlagen des christlichen Glaubens vertraut gemacht werden. Meines Erachtens gehört der religionskundliche Aspekt in einen gegenwartsbezogenen Religionsunterricht. Dieses Element in ein Konzept sinnvoll und angemessen einzufügen ist Aufgabe der gegenwärtigen Lehrplanung. In diesem Zusammenhang dürften folgende Zielvorstellungen und Transfererwartungen genannt werden (siehe auch 6. Richtziel, S. 51):

1. Kenntnis einiger Grundzüge lebender Religionen, ihrer Ursprungssituation und ihrer Gegenwartsbedeutung.

2. Dokumente des Glaubens lesen und religiöse Kunst verstehen lernen.

3. Verständnis für die Frage nach Religion in der Vielfalt von Religionen gewinnen.

4. Klärung des eigenen Verhältnisses zu Religion.

5. Befähigung zum Dialog mit andersgläubigen Menschen und anderen Rassen.

6. Bereitschaft zu positiver Toleranz und zu fortschrittlicher Zusammenarbeit.

Die Ausgangslage für einen religionskundlichen Unterrichtsteil scheint vom Schülerinteresse her günstig zu sein. Auf der Seite des Lehrers können sich verständlicherweise Schwierigkeiten anmelden:

– Während der Ausbildung ist ihm in dieser Hinsicht nichts geboten worden.

– Zurückhaltung kann durchaus in der Überzeugung begründet sein, die Weltreligionen seien zu komplex, zu vielschichtig, dass ein dilettantischer Umgang mit ihnen an sich schon fragwürdig ist.

– Als beschwerliches Hindernis wird von Lehrern die fehlende und kaum zu erreichende Fachkompetenz genannt. Dazu ist zu sagen, dass dieses Gebiet selbst für den Religionswissenschaftler immens ist. Auch dieser Forschungszweig kommt nicht ohne Spezialisierungen aus.

– Nicht zuletzt wird die Fremdheit anderer Religionen erwähnt. Nun wäre dies aber gerade ein Ziel: die Weltreligionen in ihrer ganzen Fremdheit und Andersartigkeit erkennen und respektieren. Es ist denkbar, dass sich im Durchgang

durch das Fremde die Aufmerksamkeit für die eigene Religion regenerieren könnte.

Sowohl in die Zielformulierung als auch in die Projektierung des Religionsunterrichts von morgen müsste der religionskundliche Aspekt, nach Möglichkeit *fächerübergreifend*, eingebracht werden. Das Schülerinteresse, die heutige Geisteslage, Theologie und Religionswissenschaft rechtfertigen diese Forderung.

RL

Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde

Herausgeber Benziger Verlag, Zürich/Köln und Theologischer Verlag, Zürich. Erscheint vierteljährlich. Jahresabonnement Fr. 18.–. Zu beziehen bei: Theologischer Verlag Zürich, Postfach, 8026 Zürich.

Die Zeitschrift RL, welche in ökumenischer Zusammenarbeit von Lehrern und Theologen gemeinsam herausgegeben wird, erscheint bereits im siebenten Jahrgang. Sie bietet wertvolle Hilfen für den Religions- und Lebenskundeunterricht auf allen Schulstufen. Deshalb sei an dieser Stelle einmal ausdrücklich auf sie hingewiesen.

RL ist aus der Praxis für die Praxis geschrieben. Das sticht bei der Lektüre auf Schritt und Tritt in die Augen. Der Leser kann sich leicht orientieren, weil jedes Heft einheitlich gegliedert und auf einen bestimmten Problemkreis ausgerichtet ist, der unter grundsätzlichen und praktischen Gesichtspunkten behandelt wird. Die kurzen theoretischen Besinnungen, welche jeweils vorangestellt sind, bleiben nicht im Abstrakten, sondern vermögen dem Praktiker Richtlinien und Anstöße zu vermitteln. Jedes Heft enthält *Materialien und Modelle für den Unterricht auf Unter-, Mittel- und Oberstufe*. Wer Anregungen für eine bestimmte Klasse sucht, muss deshalb nicht Angst haben, bei der Lektüre leer auszugehen. Das vorgelegte Material und die Unterrichtsmodelle sind in schweizerischen Verhältnissen brauchbar, was für viele deutsche Publikationen nicht zutrifft. Regelmässig erscheinen *Erfahrungsberichte* über den Umgang mit Unterrichtshilfen (Filme, Tonbildschauen, Dia-Serien, Bücher), die in den verschiedenen Verleihstellen erhältlich sind. Wer unter Zeitdruck steht, ist für diese wertvollen Wegweiser im Dickicht religionspädagogischer Produktionen dankbar. Zu bestimmten Themen

können *Arbeitsblätter* bestellt werden, welche in die Hand des Schülers gehören (z. B. «Menschenrechte – verletzt!» in Nr. 1/1977, «Jesus Christus» in Nr. 2/1977, «Palästina zur Zeit Jesu» in Nr. 3/1977, «Leiden» in Nr. 1/1978, «Hiob – oder: Gott und das Leiden» in Nr. 2/1978). Es kann zudem nur begrüsst werden, dass die Zeitschrift ein Forum für ökumenische Zusammenarbeit auf einem Gebiet eröffnet, das von grosser Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule ist.

So haben die Mitarbeiter der Zeitschrift in den vergangenen Jahren Beachtliches geleistet. Gewiss, Kritik wäre hier und dort anzubringen. Aber wir erhalten Einblick in eine Werkstatt und nicht in einen pädagogischen Super-Markt mit hygienisch verpackten Fertigprodukten. Gerade dies ist ein Vorteil; wir werden zum Weiterdenken und kritischen Verarbeiten angeregt und nicht zum bewundernden Konsumieren verleitet. So kann die Zeitschrift mit grossem Gewinn abonniert und mit gutem Gewissen weiterempfohlen werden. Probenummern sind zu beziehen bei: Theologischer Verlag Zürich, Postfach, 8026 Zürich.

Christoph Morgenthaler, Burgdorf

MBR

**Material- und Beratungsstelle
für Religionsunterricht
in Kirchen und Schulen
Schulwarte Bern, Helvetiaplatz 2**

Die grundlegende Neubestimmung auf die Ziele und Methoden im Religionsunterricht der letzten Jahre hat auch zu einer vermehrten Produktion von Unterrichtsmaterialien, Arbeitsheften, Religionsbüchern und audiovisuellen Medien geführt. Lehrerinnen und Lehrern, Katecheten, Pfarrern und Studenten solches Material für ihre Tätigkeit leicht zugänglich zu machen, sie zu beraten und in ihrer Aus- und Weiterbildung zu fördern, hat sich der 1972 gegründete Verein «Interkonfessionelle Material- und Beratungsstelle für Religionsunterricht in Kirchen und Schulen» (MBR) zur Aufgabe gemacht. Interessenten aus dem Kanton Bern werden zusätzlich zum Verleihangebot der Berner Schulwarte neuere Tonbildreihen, Diaserien, Tonbänder, Schallplatten, Fachbücher, Unterrichtsmodelle, Arbeitshefte, Flanellmappen, Wandfriese, Wandbilder, Fotos, Lesespiele und Anschauungsobjekte *gratis* zur Verfügung gestellt.

Darunter hat es sowohl Unterrichtshilfen, die einer sachbezogenen Darstellung der biblischen Geschichte, der Erschliessung theologischer Fragestellungen und der Information über nichtchristliche Religionen dienen, als auch im Rahmen eines problem- oder lebenskundlich-orientierten Unterrichts verwendet werden können. Hier sind zahlreiche aktuelle Themenfelder wie Lebenssinn, Glück und Unglück, Angst und Mut, Aussenseiter, Krankheit, Tod und Leben, Streit und Versöhnung, Gut und Böse, Kameradschaft, Liebe und Sexualität, Jugend und Familie, Alter, Gesellschaft, Rauschmittel usw. dokumentiert. Ein umfangreicher Katalog, der zum Preis von Fr. 20.– bezogen werden kann, gibt darüber ausführliche Auskunft.

Dass dieses Angebot einem starken Bedürfnis entspricht, zeigen die seit der Eröffnung ständig gestiegenen Benützerzahlen an. Im vergangenen Berichtsjahr sind insgesamt 8267 verschiedene Medien ausgeliehen worden (1976: 7110; 1975: 5628; 1974: 3124), wobei sich das Interesse der Lehrerschaft in zunehmendem Masse bemerkbar macht. Ermöglicht wird diese Verleih- und Berater-tätigkeit einerseits durch namhafte Beiträge der Evangelisch-reformierten Gesamtkirchengemeinde der Stadt Bern, der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kt. Bern und der Römisch-katholischen Kirchgemeinden der Stadt Bern, welche als Hauptsubvenienten zeichnen, die Beiträge weiterer Mitglieder (u. a. des BLV) und das in der Berner Schulwarte durch die Erziehungsdirektion des Kantons Bern gewährte Gastrecht. Es wird überlegt, wie der Verleih der MBR in Zukunft stärker in die Schulwarte integriert werden könnte.

Bis zu diesem Zeitpunkt hat die MBR noch beschränkte *Öffnungszeiten*:

Montag	14–17.30 Uhr
Dienstag	14–17.30 Uhr
Mittwoch	14–17.30 Uhr
Donnerstag	10–12 und 14–17.30 Uhr
Freitag	14–17.30 Uhr

Telefonische Bestellungen und Reservierungen über Telefon 031 44 90 65 können nur während der Öffnungszeiten erfolgen. An die Benützer ausserhalb von Bern und Umgebung wird das Material auch per Post zugesandt. *Adresse*: Verleih MBR, Schulwarte, Postfach, 3000 Bern 6.

Der Leiter der MBR: *Hans Hodel*

Mit dem Thema Pestalozzi und Schleiermacher ist über historische und systematische Vergleiche hinaus die Frage nach dem Verhältnis von Theologie und Pädagogik gegeben. Diese Frage stellt sich nicht nur im speziellen Fall der Religionspädagogik. Sowohl bei Pestalozzi wie bei Schleiermacher wird deutlich, dass in der Pädagogik wie in der Theologie auch die Ganzheit des Lebens zur Sprache kommt, die Pädagogik also in jedem Fall auch theologische Aspekte zu berücksichtigen hat wie die Theologie ohne die Integration pädagogischer Momente sich selber untreu wird.

Otto Wullschlegler

Naturwissenschaft und Religion im Dialog

Einige Zitate aus einem Aufsatz von Urs W. Meyer

In neuester Zeit hat man von bedeutenden Vertretern der Naturwissenschaften wohlhabend gewogene Äusserungen über Religion vernommen, die wie ein Gespräch zwischen Naturwissenschaft und Religion am runden Tisch wirken. Am runden Tisch sitzt keiner oben und keiner unten. Gespräch am runden Tisch bedeutet in diesem Fall, dass der Naturwissenschaftler und der Bekenner eines religiösen Glaubens, sei er zugleich geschulter Religionsphilosoph oder Theologe oder nicht, sich zu gegenseitiger Aussprache irgendwie auf gleichem Niveau zusammenfinden. Der Gläubige wird von seinem Glauben her bedrängt, vom Naturwissenschaftler Genaueres darüber zu vernehmen, wie er forscht, was er weiss, worum es ihm eigentlich bei seinem Forschen geht, ob unser Planet noch zu retten ist, wie unsere Zukunftschancen aussehen und was ihm, dem Forscher, zuhächst sein Wissen bedeutet. Umgekehrt will der Naturwissenschaftler, weil er von der Bemühung um beweisbares Wissen herkommt, vom Gläubigen vernehmen, wie er begründeterweise seines Glaubens gewiss sein kann, was ihm an seinem Glauben das Wesentliche und warum dieses Wesentliche wichtig ist. Dabei wird dieses Gespräch mit Frage und Antwort, Rede und Gegenrede in aller Offenheit und kritischer Sachlichkeit geführt. In dem Sinne möchten auch wir das Gespräch in Gang bringen, ohne vorher schon eine vorurteilshafte Defensivhaltung einzunehmen. Nach dieser Einleitung erinnert der Verfasser an Zeiten, in denen vorwissenschaftliche Weltbetrachtung und bibli-

scher Schöpfungsglaube «spannungslos miteinander verwoben» waren. Im 17. Jahrhundert trat der Konflikt zwischen Naturwissenschaft und christlicher Religion zutage, im 19. Jahrhundert erreichte er seinen Höhepunkt: Wenn der Mensch vom Affen abstammt, stimmt dann der biblische Bericht von der Erschaffung des Menschen noch? Selbstkritik auf Seiten der «Glaubenden» wie der «Wissenden» bewirkte im 20. Jahrhundert Entspannung.

Auf beide Bereiche – Naturwissenschaft und Religion – gehen wir ein, indem wir ihre besonderen Fragestellungen und den Stellenwert ihrer Antworten im Blick auf die Gesamtwirklichkeit überdenken. Dabei ist schon die Unterscheidung zwischen Weltbild und Weltanschauung hilfreich. Unter *Weltbild* verstehen wir die Summe aller Erkenntnisse, mit denen wir uns die Frage beantworten, wie die Welt, soweit wir sie zu überschauen vermögen, beschaffen ist. Mit *Weltanschauung* dagegen ist mehr und anderes gemeint als das blosses Weltbild. Jede Weltanschauung versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, was das alles, was wir in unserem Weltbild von «Welt» wissen oder zu wissen überzeugt sind, für unser Menschsein bedeutet. Die Verwechslung von Weltbild und Weltanschauung führt zwangsläufig zum Streit zwischen Naturwissenschaft und Religion. Die Unterscheidung zwischen Weltbild und Weltanschauung dagegen ebnet den Weg zum echten Dialog. Zunächst zum

Weltbild.

... Unsere Neuzeit beginnt mit dem kopernikanischen Weltbild (um 1500). Die Erde ist ein Planet wie andere; sie alle aber kreisen um die Sonne. Heute wissen wir, dass es unzählige solcher Systeme gibt. Aber nicht nur das. Wir vernahmen von einer Erweiterung des Weltbildes, die unseren naiven Sinnen verborgen bleibt. Die Naturwissenschaften sind längst aufgebrochen in Wirklichkeiten, die nicht mehr von unserer Alltagserfahrung erfüllt werden. Es ist einerseits der Aufbruch in eine Zone des kaum fassbaren Kleinen (Mikrokosmos), ein Auszug aus der vertrauten Menschen-Welt in eine völlig andere Erfahrungsdimension, in der mathematisches Erfassen und Apparaturen uns Einsicht geben in Kräfte der molekularen und atomaren Bauweise, wo die klassische Schranke zwischen organisch und anorganisch gefallen ist. Biochemie, Biophysik und Mikrobiologie erhalten neben bedeutenden Forschungsmitteln die Zuneigung einer wachsenden Zahl von jungen Forschern. Diesem Auf-

bruch entspricht andererseits die Hinwendung zu den Weltfernen. Der Wettlauf nach den Gestirnen führt in Bereiche (Makrokosmos), in denen die Alltagsmassstäbe und -ordnungen versagen, in Dimensionen, wo die Schwere überwunden ist, wo der normale Erdentag nicht mehr gilt, wo das Mass für unsere Zeitrechnung nicht nur fraglich, sondern ungültig wird. Für uns Durchschnittsbürger wächst die Menge des nicht mehr Verstandenen und Durchschauten täglich. Die Schicht unserer bewussten Welterfahrung (Mediokosmos) ist dünn. Unser Weltbild ist im Wandel begriffen. Es ist offen nach der Dimension des Mikrokosmos und der Dimension des Makrokosmos. ...

Und nun zur Weltanschauung.

Wenn Weltanschauung eine Antwort auf die Frage zu geben versucht, was das alles, was wir in unserem Weltbild von «Welt» wissen, für unser Menschsein bedeutet, steht dahinter die Grundfrage aller Weltanschauung, die Frage nach dem Sinn des menschlichen Daseins: Wie lebe ich als einzelner und als Gesellschaftszugehöriger in dieser Welt, so dass ich mein Dasein als wahrhaft lebenswert vor mir selber und irgendwelcher höchster Instanz verantworten und rechtfertigen kann? Ich meine, dass ein Mensch erst dann seiner Menschlichkeit inne wird, wenn ihm die Sinnfrage unausweichlich zum Bewusstsein kommt. ...

Weltanschauung enthält stets ein Urteil über die Welt, das eben nicht bloss ein naturwissenschaftliches Wissen über Welt beinhaltet, sondern zum Ausdruck bringt, wie der Mensch sich zur Welt verhält. Er bewegt sich irgendwo zwischen Weltbejahung und Weltverneinung. ... Weltanschauung ist ein *Deutungsversuch*. Sie stellt die Frage: Warum, wozu ist dies alles?

Weltanschauung steht in sehr enger Beziehung zur *Religion* (diese fragt dann noch weiter: Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? usw.). Das Christentum erhebt den Anspruch, als Religion die Frage der Weltanschauung zu beantworten: Alles hat seinen Sinn- und Seinsgrund in Gott. ...

Nun kommt noch heute vor, dass Christen, denen die Bibel immer wieder Halt im Leben gibt, in der Naturwissenschaft eine Konkurrentin zum Schöpfungsglauben befürchten. ... Die Bibel ist und war kein Naturkundebuch! Die Schöpfungsgeschichten geben keine ewigwährende Auskunft, wie die Welt und wie der Mensch entstanden sind. Sie behaupten kein ewiges Weltbild. Und gleichwohl sind die biblischen Texte durch die mo-

derne Forschung nicht «erledigt». Nur muss man sie sachgemäss lesen und befragen. Wer «naturkundliche Offenbarung» erwartet, geht leer aus. *Die biblischen Schöpfungsberichte* gehören eindeutig zur *religiösen Literatur* und behandeln primär die *weltanschauliche Betrachtungsweise*. Sie stimmen in ihrem religiösen weltanschaulichen Grundbekenntnis überein: Gott hat alles gewollt, bejaht, und in Gott hat alles seinen Sinn, auch dann, wenn er mir im einzelnen nicht aufgeht. Der Mensch ist auf Gott hin angelegt, ansprechbar und antwortfähig, und so wird der Mensch für seine Welt verantwortlich.

Je mehr der Mensch sein Wissen von der Natur erweitert und vertieft, desto grösser wird seine Macht über die Natur. Die praktische Verwirklichung besorgt die *Technik*. Technik versteht sich als *angewandte Naturwissenschaft*.

Mit der Macht wächst aber unsere Verantwortung! Technische Anwendbarkeit müsste sich, wenn wir nicht untergehen wollen, messen an der Verantwortbarkeit. Nun ist aber *Verantwortung* kein naturwissenschaftliches und kein technisches Problem, sondern ein zutiefst menschliches, ethisches, religiöses, weltanschauliches. ...

Der Gedanke wäre absurd, Jesus hätte Verantwortung für all das empfunden, was heute ansteht. So haben sich die Jünger Jesu auch nicht überlegt, wie der See Genezareth vor der Verschmutzung zu retten sei, sondern wie sie sich vor dem stürmischen See schützen könnten. Verantwortung lässt sich nicht für alle heutigen Situationen direkt aus der Bibel begründen. Wir stehen vielmehr vor der Aufgabe einer «sachgemässen *Ausweitung* des Christlichen, damit es zu unseren aktuellen Lebensproblemen in eine wesentliche Beziehung treten kann». (U. Neuenschwander, *Umweltschutz als ethische Aufgabe*, S. 14, P. Haupt 1972. Das Nachfolgende hält sich an seine Ausführungen.)

«So wie das biblische ethische Denken sich von den Zeiten Abrahams und seiner beduinischen Umwelt bis zu den Anweisungen des Apostels Paulus in der Grossstadtkultur des römischen Weltreiches weiterbewegt hat, so hat sich auch das christliche Denken zu entwickeln, wenn es eine lebendige Kraft der jeweiligen Gegenwart sein will.» Sicherlich kann diese Entwicklung nicht eine willkürliche sein, sondern hat sich in der Stossrichtung des biblischen Impulses zu bewegen. ...

Und dazu kann u. a. das echte und sachgemässe Gespräch zwischen Naturwissenschaft und Religion beitragen.

ist von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern eingesetzt zur Lehrplanung im Fach Religion für die *Volksschule*; ihr gehören Praktiker aus den Primar- und Sekundarschulen an. Die zweite Gruppe ist der Fachausschuss für die Planung des Religions- und Philosophie-Unterrichts an den bernischen *Lehrerseminaren*. Die parallel laufende Planungsarbeit für Volks- und Mittelschule schafft Voraussetzungen für übereinstimmende Leitideen und Lernziele, für ein differenziertes, altersgemässes Angebot von Inhalten. Durch seine Mitarbeit in beiden Gruppen hat unser Autor Einblick in die Lernbereiche vom ersten bis zum vierzehnten Schuljahr. Wir halten diese Kontakte für eine wesentliche Grundlage zur Gestaltung des Heftes.

Obwohl Doktor der Theologie, kommt Urs W. Meyer von der Praxis her. Vor seinem Studium hat er als Primarlehrer in Grafenried gewirkt. Während der Zeit als Pfarrer in Wengen übernahm er mehr als einmal Stellvertretungen an Primar- und Sekundarschulen – es waren die Jahre des Lehrermangels. Von einlässlichen Studien zeugt seine Dissertation «Religionsunterricht seit 1831, ein Beitrag zur bernischen Schulgeschichte» (Münsingen 1973). Auf über 300 Seiten untersucht der Verfasser die gesetzliche Verankerung des schulischen Religionsunterrichts, die Geschichte der religiösen Lehrmittel sowie des Religionsunterrichts nach Massgabe der Unterrichtspläne für bernische Primarschulen. Seine zweite Pfarrstelle in Münsingen gab er auf, um vollamtlich als Religionslehrer an den Seminaren Bern und Hofwil zu unterrichten.

Mit diesen wenigen Worten zur beruflichen Laufbahn des Autors ist klargestellt, dass er wie kaum ein zweiter berufen ist, sich zu Fragen des Religionsunterrichts in der Schule zu äussern. Mir ist er überdies ein trostvolles Beispiel für eine oft und von vielen angezweifelte Lebens- und Wirkensmöglichkeit. Er ist Praktiker mit Erfahrung auf verschiedenen Schulstufen, für den die theoretische Durchdringung seines Faches keinen abschreckenden Gegensatz zum Tun, sondern eine notwendige Ergänzung bedeutet. Und er ist der in Theorie Bewanderte, der sich immer wieder den konkreten Aufgaben der Praxis stellt, sei es in den Klassenzimmern oder als Mitglied der Sekundarschulkommission seines Wohnorts. Uns Lehrern beweist er, dass Theorie nicht praxisblind zu machen braucht, dass das Was und Wie in jeder Unterrichtsphase untrennbar verbunden ist mit dem Warum und Wozu.

Hans Rudolf Egli

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel	
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie	
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule	
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu	
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz	
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners	
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze	
4	April	71	3.—	Ausstellung «Unsere Primarschule»	
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum	
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor	
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte	
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht	
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule	
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen	
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht	
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil	
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule	
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik	
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgart – Mittelalterliche Legenden	
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik	
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht	
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers	
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe	
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport	
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen	
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele	
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform	
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen	
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen	
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern	
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik	
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte	
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe	
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545	
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren	
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform	
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen	
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt	
9	September	75	1.50	Das Emmental	
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch	
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege	
15/16	April	75	4.—	Schulreisen	A4
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci	A4
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik	A4
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule	A4
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten	A4
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur	A4
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen	A4
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz	A4
48	November	76	3.—	Schultheater	A4
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)	A4
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien	A4
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule	A4
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht	A4
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht	A4
34	August	77	3.—	B. U. C. H.	A4
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»	A4
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler	A4
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre	A4
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern	A4
17	April	78	3.—	Religionsunterricht heute	A4

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (Keine Ansichtssendungen)

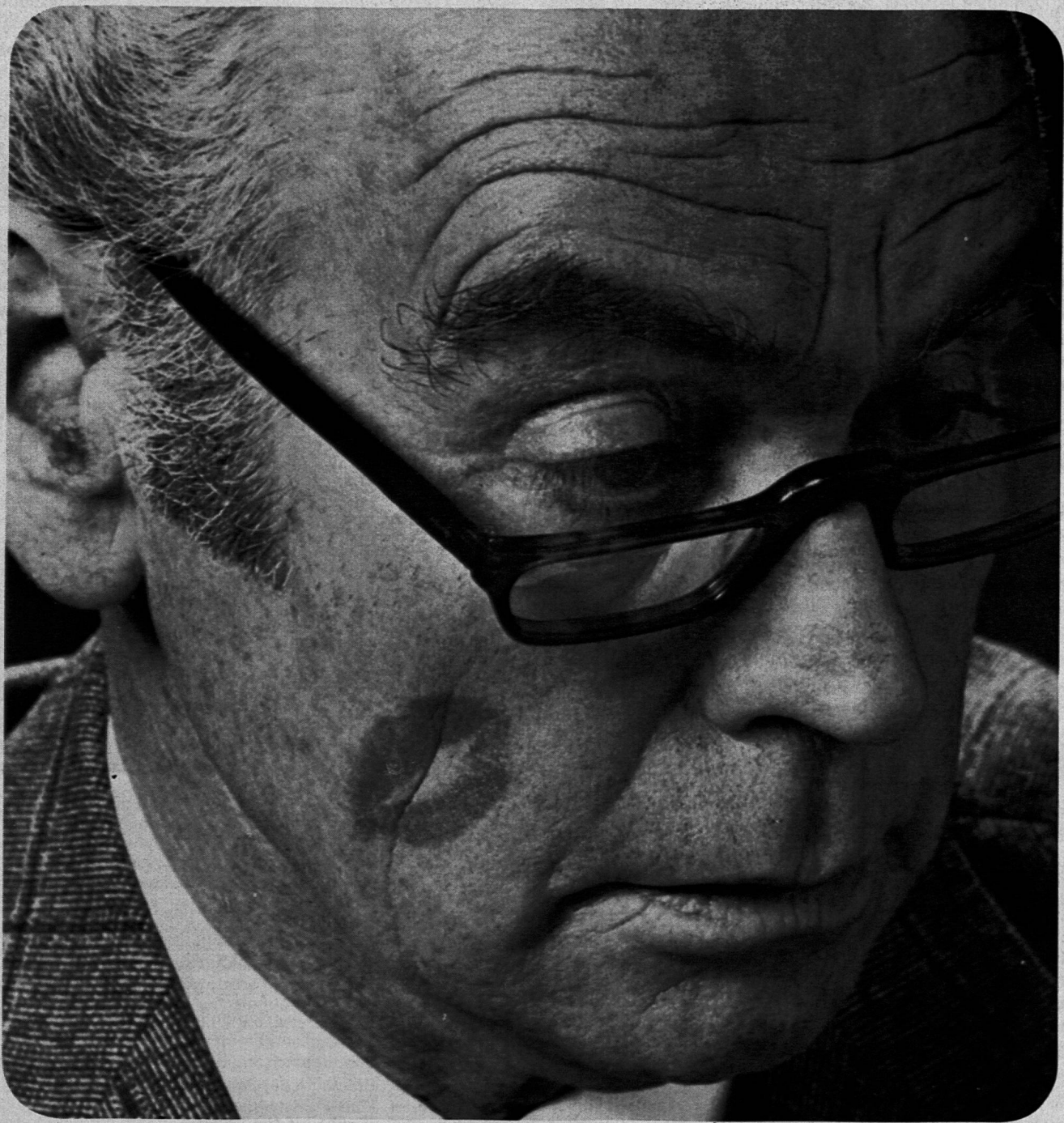
Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

DAS INSERAT



Das Inserat bleibt haften.

Gelesenes wird besser erinnert als nur Gehörtes oder flüchtig Gesehenes. Das lehrt nicht nur die Erfahrung, auch wissenschaftliche Untersuchungen beweisen das. Warum sonst wollen wir in der Zeitung oder in Büchern hinterher noch einmal nachlesen, was wir am Radio gehört oder am Bildschirm gesehen haben? Das gilt auch für Ihr Angebot.



Am Anfang jeder starken Werbung steht das Inserat.*

Die Schweizerischen Zeitungen und Zeitschriften

* Vor grösseren Anschaffungen konsultieren Käufer Inserate 5 x häufiger als jedes andere vergleichbare Werbemittel. Dies ist keine leere Behauptung, sondern ein vielfach erhärtetes Forschungsergebnis.