

Möglichkeit geboten hätte, die rückständige Industrialisierung Rußlands, Jugoslawiens und Chinas aufzuholen. Aber wie kann das zutreffen, da sie doch nach Djilas' eigener Überzeugung der schlimmste Weg dazu war? Andere Wege hätten vielleicht langsamer ans Ziel geführt und länger gedauert, aber sie wären menschlicher und, wie Djilas zeigt, auch wirtschaftlicher gewesen. Tatsächlich gibt es überall viele objektive Möglichkeiten wirtschaftlicher Entwicklung und sozialen Fortschritts. Rückschauend läßt sich Djilas' Ansicht von der historisch-geographischen Notwendigkeit der kommunistischen Revolution für die Industrialisierung der unterentwickelten Länder Zentralasiens wahrhaftig nicht halten.

Doch läßt sich vom historisch-geographischen und psychologischen Gesichtspunkt aus, wenn man die damalige Zeit und die betreffenden Länder berücksichtigt, vielleicht einiges zu seinen Gunsten anführen. In den dreißiger Jahren und bis 1957 fehlte einfach eine so vernichtende Untersuchung über den Kommunismus an der Macht, wie sie Djilas nun geschrieben hat. Das Gemisch von abstrakten und rein pragmatischen Argumenten, die alle nur von außen her kamen und die man einfach übernahm, um den Kommunismus zu widerlegen, war völlig ungenügend, um Idealisten von der wirklichkeitsfremden Art Djilas' vor dem Kommunismus zu bewahren. Überdies sahen junge Leute wie Djilas keine anderen praktischen Möglichkeiten einer Reform ohne Revolution als den Kommunismus. Andere Bewegungen oder politische Parteien suchten sie nur selten für sich zu gewinnen. Viel öfter schob man die jungen Kräfte beiseite.

Vielleicht hat man den Eindruck als sei Djilas' Analyse irgendwie christlich in ihren humanistischen Voraussetzungen, vor allem in dem eindrucksvollen Kapitel „Das Ziel und die Mittel“. Jedoch läßt sich auch nicht der Versuch einer philosophischen Unterbauung und

Begründung der Werte erkennen, die Djilas' Denken bestimmen. Ebensowenig ist die Spur einer Anerkennung der Religion als der letzten Begründung und Stütze eines wirksamen sozialen Humanismus zu finden. Im Gegenteil, der Verfasser macht einige abträgliche, wenn auch nicht pointierte Bemerkungen zur Kirchengeschichte.

Vielleicht ist Djilas als Philosoph ohne Linie und geistige Kraft. Vielleicht wird er auch über diese grundlegenden Probleme in seiner angekündigten Autobiographie etwas sagen oder gar ein eigenes Buch darüber schreiben. Wie wir erfahren konnten, schloß er neulich im Gefängnis ein Buch über Petar Njegus, den großen montenegriner Fürstbischof, der zugleich Theologe, Philosoph, Dichter und Staatsmann war, ab.

Jedenfalls gab Djilas der Welt das bis jetzt beste soziologische und psychologische Werk über den Kommunismus. Dafür muß die Welt, die freie und die unterdrückte, diesem tapferen Mann mit dem großen Herzen dankbar sein. Hoffentlich kommt der Tag, da er und sein Volk frei unter Freien leben dürfen.

Cyril A. Zebot²

Religionsunterricht heute

Bis zur Stunde ist die Auseinandersetzung um Lage und Gestalt des katholischen Religionsunterrichts an den

² Verfasser ist Ordinarius für Wirtschaftswissenschaft an der Duquesne-Universität in Pittsburg (USA). Er hat u. a. ein Werk über die Sowjetwirtschaft geschrieben. Dr. Zebot ist ein Landsmann, Studien-genosse und seit der Studienzeit ein Gegner von Milovan Djilas. Zu Beginn der dreißiger Jahre war Djilas Führer der kommunistischen Studenten, Dr. Zebot Präsident des Slovenischen Studentenverbandes, der der Pax Romana angeschlossen war. Die serbische Universität Belgrad, an der Djilas studierte, war geistiger Mittelpunkt des Kommunismus. Lubljana (Laibach), wo Zebot seine Studien machte, war Vorkämpferin gegen den Kommunismus.

Höheren Lehranstalten lebendig, ein Zeichen der Krise, vor allem aber auch brennender Sorge um die religiöse Formung der Jugend. Noch in jüngster Zeit wurde im Kölner Pastoralblatt in einer Aufsatzfolge, geschrieben von fachkundiger und erfahrener Seite, zur weltanschaulichen Problematik des Religionsunterrichts Stellung genommen.¹ Dort spricht Krisinger von einem religiösen Notstand, hervorgerufen einmal durch die Diskrepanz der wenigen Unterrichtsstunden und des gewaltigen zu erledigenden Stoffes, dann durch den ungünstigen Einfluß der Literatur, die Relativismus und Indifferenz in die Herzen der jungen Menschen säe. Rössler anerkennt die dargelegten Schwierigkeiten, sucht aber in feiner Weise nach Kontaktstellen zwischen dem Religionsunterricht und den anderen Unterrichtsfächern. Gegen Krisinger stellt endlich Schaefer fest: „Im Gegensatz zu der Artikelfolge muß festgestellt werden, daß gerade der naturwissenschaftliche Bereich die entschiedensten und entscheidendsten Vorstöße gegen die Offenbarung führt.“ Dies sei auch die Meinung der Enzyklika „*Humani generis*“.

Die folgenden Ausführungen suchen zunächst keine Auseinandersetzung mit den genannten Verfassern, deren Aufsätze letztlich nur verschiedene Möglichkeiten sind, eine vielschichtige Wirklichkeit von je einem anderen Gesichtspunkt aus zu sehen; das ist durchaus möglich, da eine vielgestaltige Wirklichkeit nicht durch eine kurze Formel erfaßt werden kann. Diese Zeilen wollen vielmehr in kurzer Übersicht einen größeren Leserkreis über eine geistige Situation unserer Jugend orientieren; dann sollen sie aus persönlicher Erfahrung, ähnlich wie die genannten Aufsätze, einen kleinen Beitrag zur Erhellung des Problems beisteuern.

¹ J. Krisinger, Glaubensgefahr auf höheren Schulen. Kölner Pastoralblatt 1957, Heft 4 u. 5. H. Rössler, Glaubenserziehung auf höheren Schulen. Heft 9. Fr. Schaefer, Sind die höheren Schulen als Stätten der Glaubensgefahr und als kirchlicher Notstandsbereich zu werten? Heft 9.

I

Die religiöse Zeitlage im allgemeinen und die Unterrichtserfahrung im besonderen verlangen dringend, auf ein Leitmotiv für den Religionsunterricht hinzuweisen. Im Anschluß an ein Herrenwort der Schrift dürfte folgendes Wort als solches gelten: Christus ist die Wahrheit, die geglaubt werden muß; Christus ist das Leben, das gelebt werden muß; Christus ist der Weg, der gegangen werden muß.

Dieses Leitmotiv offenbart die im Stifter vorgelebte Einheit von Person und Werk und ihre verpflichtende Vorbildlichkeit. Das Wissen um diese Einheit muß immer lebendig erhalten werden, da sie einsichtig macht, daß Christentum im Kern nicht Theorie und Lehre ist, sondern auf lebendige Menschen gründet, die es auch weitergeben sollen.

Mit diesem Aufruf zum Zeugnisgeben durch die ganze Lebensform und Lebenshaltung stimmt das Christentum – wozu die heutige Zeit dem jungen Menschen die beste Anschauung liefert – mit anderen nichtchristlichen Weltanschauungen und Ideologien überein, unterscheidet sich aber wesentlich von ihnen durch die gottmenschliche Person des Stifters. Die Herausstellung dieses Wesensunterschiedes im Religionsunterricht ist geboten, weil das Christentum den Anspruch auf absolute Wahrheit und auf Formung des ganzen Menschen erhebt. Es steht damit in scharfem Gegensatz zu der auch unter den Schülern aller Schularten verbreiteten Meinung von der „*existentiellen Wahrheit*“, die im Grund ein Relativismus ist.

II

Aus dieser grundsätzlichen Erwägung ergibt sich von selbst die Frage nach dem Verhältnis des Religionsunterrichtes zu den anderen Unterrichtsfächern. Nach dem obigen Leitmotiv soll Religion als die geistige, alle Lebensbereiche durchdringende Mitte erkannt werden, von der aus die Einzelbereiche ihre Stellung und ihren Sinn innerhalb des Gan-

zen erhalten. In der Erfüllung dieser Aufgabe findet der Religionsunterricht allgemein und zunächst historisch gesehen durch fast alle Lehrfächer eine Unterstützung, wenn beste wissenschaftliche Forschungen unserer Tage zeigen, daß das gesamte menschliche Kulturleben im religiösen Raum entstand. Diese dem Religiösen eigene schöpferische Kraft wird durch das Christentum vervollkommenet, wie es seine Entfaltung im historischen Raum glänzend bestätigt.

Betrachtet man nun die einzelnen Unterrichtsfächer in der heutigen Form ohne ihre historische Entwicklung, dann wird der Religionsunterricht zunächst äußerlich wenig Beziehung zu jenen Fächern finden, die in erster Linie nur Sachwissen vermitteln wollen, da ihr Gegenstand keine direkte „existentielle Bedeutung“ besitzt. An dieser Tatsache dürfte aber dem Schüler klar werden, daß Religion keine Lückenbüsserin ist. Sprechen doch jene zunächst auf Vermittlung von Sachwissen abgestimmten Fächer nur den Rand der Person an, Religion aber das Entscheidende, nämlich den Personkern. Religion will zwar kein physikalisch-astronomisches Weltbild schenken, dafür aber ein klares und bestimmtes Wissen um den Sinn des Lebens.² Darüber hinaus ist heute die Begegnung von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft, bzw. Theologie, Gegenstand sehr fruchtbarer und klärender Auseinandersetzung auf hoher wissenschaftlicher Ebene. Daß diese Erörterungen auch ihren Niederschlag im Unterricht der höheren Lehranstalten finden und ebenso segensreiche Kontaktmöglichkeiten zum Religionsunterricht geben, lehrt die alltägliche Erfahrung. So wird der junge Mensch gleichsam gedrängt zur Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen christlicher Weltauffassung, wie Wunder, Geist, Materie, Freiheit, Kausalität, Existenz Gottes u. a. Daß hierbei die Forderung erhoben wird, manche traditionelle Pro-

bleme der Theodizee auf ihre Tragfähigkeit neu durchzudenken, etwa die der bekannten Gottesbeweise, ist ein bedeutender Gewinn.

Nicht weniger fördernd sind die Beziehungen des Religionsunterrichtes zu den geisteswissenschaftlichen Fächern. Hier denken wir zunächst etwa an die alten Sprachen. Die christliche Anthropologie findet in der klassischen Antike ein eindrucksvolles Vorbild. Spannt doch antike Klassik in ihrer guten Tradition das Humanum ein in die Polarität von Gott und Mensch, die gerade dem antiken Humanismus die einzigartige geistige Antriebskraft gibt (vgl. u. a. W. Jaeger, *Paideia* Bd. 1–3, Berlin). Die Bildung durch Spracherziehung und die grundlegende Bedeutung der Sprache als Mittel eines umfassenden Weltverständnisses wie als Brücke von Person zu Person erlebt der junge Mensch in besonderer Anschaulichkeit in dem gesprochenen Wort moderner Sprachen. Das Beispiel unseres geteilten Vaterlandes z. B. ist aber eine Bestätigung, die an Anschaulichkeit und Überzeugungskraft nicht überboten werden kann, daß Sprache nur dann diese Aufgabe erfüllen kann, wenn sie sich an jene objektiven ethischen Normen gebunden weiß, wie sie etwa im Dekalog niedergelegt sind, sich im Geheimnis des Pfingstfestes offenbaren (vgl. Lippert, *Von Festen und Freuden*) und zum Kernstück religiöser Erziehung gehören.

In der muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Erziehung wird endlich der Schüler in einen Fragenkreis hineingeführt, der dem Religionsunterricht sowohl geistige Impulse einflößt wie ihn verpflichtet zu einer Erziehung und Bildung eigener Art. Heute denken wir vor allem an die Bedeutung, welche die Dichtung als Wortkunstwerk wie als Seinsoffenbarerin genießt, da sie Sinnzusammenhänge der Welt klären soll. Ihre Bewertung geschieht nicht im Sinn positivistischer Philologie noch im geisteswissenschaftlichen Sinn Diltheys; sie steht vielmehr in der Nähe der Theologie. So scheint es, daß die Religion viele ihrer früheren Aufgaben an die

² Vgl. A. Brunner, *Die Religion*. Freiburg 1956, Herder.

Geisteswissenschaften im allgemeinen und an die Dichtung im besonderen abgegeben hat, insofern sie Werterkenntnis vermitteln, Weltanschauung entwickeln und praktische „Handlungsimperative“ geben.³ Man mag sich hier etwa an die Jenseitsschau eines Homer, Platon, Virgil, Dante, Goethe, an das Ringen um Gott in der modernen Dichtung erinnern. Überall wird der Schüler auf Lebensfragen gestoßen; ein Vorteil und Gewinn für den Religionsunterricht, der ihn aber verpflichtet über das phänomenologische Nebeneinander des Fachunterrichtes hinaus den Menschen zur kritischen Wahrheitsfrage zu erziehen und ihm bewußt zu machen: Christentum kann allein Bleibendes stiften, da es allein absolute Wahrheit besitzt.

III

Stellt man den Religionsunterricht, wie diese knappe Skizze es versucht, in die gesamte Erziehungsarbeit der Höheren Schule, erkennt man seine gewaltige Bedeutung. Ist er doch „*Paideia*“ im ausgezeichneten Sinn des Wortes, die keine fachliche Gebundenheit duldet, sondern dem ganzen Menschen mit all seinen Bezügen gleichsam ein „*theologisches Zentrum*“ gibt. Das verlangt in besonders hohem Maße Zusammenarbeit mit den anderen Fächern und Konzentration. Von dem Unterrichten den erwartet man von der charakterlichen Seite her geistige Spannkraft, Weite und Aufgeschlossenheit im Denken und Handeln. Auf eine Voraussetzung zur Erfüllung dieser schwierigen Aufgabe sei hingewiesen, nämlich auf die des wissenschaftlichen Rüstzeuges. Hier müßte noch manches mit Rücksicht auf die spätere Aufgabe geschehen. Die während der Zeit der Ausbildung akademisch vorgetragenen Wahrheiten müssen immer durch die Beziehung zur Gegenwartsproblematik befruchtet werden; das gilt vor allem auch von dem sprachlichen Gewand, in dem sie gelehrt werden. Nach dem untrüglichen

Zeugnis der Geschichte spiegelt sich gerade in der sprachlichen Formulierung der Geist wieder, der die Welt in tiefer Fragestellung angreift.⁴ Im Gegensatz endlich zum akademischen Lehrer der Hochschulen steht der der höheren Lehranstalten immer unter dem bekannten sokratischen Gesetz, Rechenschaft abzulegen, oft im lebhaften Spruch und Widerspruch. Das macht die bekannte dialektische Schulung – von anderen Weltanschauungen in den Dienst der Lüge gestellt – ebenso zu einer dringenden Forderung der Stunde, eine Schulung, für die uns auch die Theologen der Vergangenheit zur Nachahmung anspornen könnten. Kurz sei noch ein letztes angedeutet, auf das die Erfahrung drängt, wenn die heutigen Anforderungen im Religionsunterricht befriedigt werden sollen. Neben einer guten theologischen und philosophischen Bildung müßte eine gleiche in irgendeinem Fach treten, das auf den Schulen als Kernfach angesehen wird. Nach außen dient dies nicht nur zur Stütze der wissenschaftlichen Autorität, sondern methodisch wie inhaltlich könnte der Religionsunterricht nur gewinnen. Welche Mittel stehen z. B. einem Philologen zur Verfügung bei der Interpretation der Heiligen Schrift!

IV

Diese positive Schau der Lage im heutigen Religionsunterricht verkennt durchaus nicht die oft dargelegten Schwierigkeiten, sieht aber überall einen Durchbruch zu entscheidenden weltanschaulichen Fragen. Sie gibt der Arbeit einen psychologisch günstigen Ansatzpunkt, da sie vor allem um die schöpferische Spannung von Spruch und Widerspruch weiß, die letztlich zur Synthese führt. Ist endlich nicht die Erlösertätigkeit des Herrn selbst Beispiel für einen weltweiten Optimismus?

Karl Ennen SJ

³ Vgl. A. Brunner, a. a. O. 112.

⁴ Vgl. u. a. Lesky, Die tragische Dichtung der Hellenen. Göttingen 1956, Vandenhoeck & Ruprecht. Dort weitere Literatur.