

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

3/1979

Nastainczyk · Zum Konzept des Religions-
unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

Zilleßen · Emanzipatorischer Religions-
unterricht? – Eine Bilanz

Oberhem · Das religionspädagogische Postulat
»sittlicher Autonomie«

Hilpert · Erfahrung und Religionskritik

Van der Ven · Niederländische Katechetik

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

her: Günter Biemer · Fritz Dommann

ZA ange · Günter Stachel · Hans Zirker

4253 ung: Hans Zirker

UR TUB

12. JUN 1979

2
ZA 4253

210

I N H A L T

Wolfgang Nastainczyk	Vermittlung zugunsten des Ganzen. Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutsch- land	3
Dietrich Zilleßen	Abschied vom emanzipatorischen Reli- gionsunterricht? - Eine Bilanz	37
Harald Oberhem	Die Bestimmung des moralischen Be- wußtseins und das religionspädago- gische Postulat "sittlicher Autono- mie"	76
Konrad Hilpert	Erfahrung und Religionskritik	105
Johannes A. van der Ven	Der Schüler: Geschichte eines Pro- blems. Übersicht über die wichtig- sten Aspekte der niederländischen katholischen Katechese und Katechetik 1970-1980	148

Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:
Prof. Dr. Hans Zirker
Oststr. 40
4044 Kaarst 1

Konto:
PSA Essen 2810 37-430
"Sonderkonto RpB"

Preis:
Einzelheft 13,- DM
Jahresabonnement (2 Hefte) 20,- DM
und Versandkosten

N11< 29149863 021

UB Tübingen

V O R W O R T

Die beiden vorausgegangenen Hefte der "Religionspädagogischen Beiträge" standen jeweils unter einer einheitlichen Thematik ("Bibeldidaktik" und "Religiöse Erfahrung"). Von vornherein war aber auch geplant, daß diese Zeitschrift in gewissen Abständen auf eine derartige thematische Bindung verzichte, um dem Raum zu geben, was Religionspädagogen nach ihrem eigenen wissenschaftlichen Interesse hier publizieren wollen.

Das Ergebnis dieses Heftes ist in seiner Gesamtheit unter mehreren Gesichtspunkten bemerkenswert: Erstens wenden die Beiträge ihren Blick durchweg auf fundamentale Fragen religiöser Bildung und Erziehung. Daß bereits auf dem Titelblatt die Begriffe "Emanzipation", "Autonomie" und "Erfahrung" begegnen, ist symptomatisch. Dies könnte den Verdacht wecken, daß sich hier wieder der fatale Hang der Religionspädagogik zum programmatisch Grundsätzlichen auswirke. Diesem Argwohn kann man einräumen, daß die Perspektiven gewiß nicht immer auf derart Prinzipielles ausgerichtet sein müssen; die Religionspädagogik kann auch dort Ertrag erwarten, wo weniger Gewichtiges auf dem Spiel steht - und dies sollte diese Zeitschrift auch erkennen lassen. Aber zweitens greifen die Aufsätze dieses Heftes Themen auf, bei denen es nicht darum gehen kann, neue Positionen zu beziehen und anspruchsvolle Konzepte zu entwerfen, sondern - viel bescheidener - Vorausgehendes zu sichten, hie und da die Tragfähigkeit zu prüfen und die Folgen für die weitere Arbeit zu bedenken. Insgesamt überwiegt die rückschauende Bilanzierung. Dies ist ein nüchternes Geschäft und schränkt originelle Höhenflüge ein. Drittens schließt dabei ein Aufsatz an die Thematik des vorausgehenden Heftes, das insgesamt der "religiösen Erfahrung" gewidmet war, an, ergänzt die dort gewählten Perspektiven und unterstreicht damit, daß die in den "Religionspädagogischen Beiträgen" einmal aufgegriffenen Probleme zugleich Anregungen zur fortgesetzten Erörterung sein sollten.

Viertens schließlich ist erfreulich, daß diesmal der Blick über die Grenzen des deutschsprachigen Raumes und seiner religionspädagogischen Situation hinausgeht.

Es sei an dieser Stelle noch eine Bemerkung zur gegenwärtigen Lage der "Religionspädagogischen Beiträge" gestattet. Die Zahl der Abonnenten und die erkennbare Bereitschaft, in dieser Zeitschrift zu publizieren, erlauben eine sichere Planung der nächsten Hefte. Aus diesem Grund wird von nun an den Abonnenten eine Jahresrechnung zugestellt. Auch kleine organisatorische Erleichterungen tragen dazu bei, den Preis der Hefte in der Nähe der Selbstkosten zu halten.

Durch finanzielle Unterstützungen sind wir gegenwärtig noch in der Lage, die in letzter Zeit erhöhten Erstellungskosten so aufzufangen, daß wir sie nicht an die Abonnenten weitergeben müssen. Wir bitten jedoch jetzt schon um Verständnis, wenn im nächsten Jahr das Heft etwa 2 DM mehr kosten sollte. Gemessen am Umfang der bisherigen Hefte (ursprünglich sollte er im Durchschnitt nur ca. 120 Seiten betragen), dürfte der Preis dann für eine derartige wissenschaftliche Publikation immer noch außerordentlich günstig sein.

Hans Zirker



WOLFGANG NASTAINCZYK

VERMITTLUNG ZUGUNSTEN DES GANZEN

Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

1. Frag-würdige Befriedung

1.1 Über Berechtigung, Ort und Aufgaben des Religionsunterrichts (= RU) in der "Schule für alle" wird in der Bundesrepublik Deutschland augenblicklich kaum mehr laut gedacht, geschweige denn mit Geist und Witz gestritten. Vor zehn, ja fünf Jahren war das bekanntlich noch anders. Zu dieser Befriedung hat, jedenfalls in katholischen Kreisen, zweifellos der Beschluß "Der Religionsunterricht in der Schule" beigetragen, den die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland am 22.11.1974 gefaßt¹ und der im wesentlichen positives Echo gefunden hat.²

1.2 Ist der Konsens über den RU in unserem Land aber tatsächlich (wieder) so breit und fest, daß allenfalls noch Nachhut- oder Scheingefechte³ dazu möglich sind? Löst die Skizze, die die Synode zu einem Konzept dieses Faches programmatisch vorgelegt hat, alle Probleme? Ist die Frage nach dem Konzept des RU nicht sogar ständig neu zu stellen und zu beantworten?

1.3 Ich meine, das Verstummen von Fragen zum RU-Konzept sei zwar zu begreifen, nicht aber zu begrüßen. Die Atempause, die der deutschen Religionspädagogik derzeit vergönnt ist, sollte m.E. dazu genutzt werden, gelassen über das Konzept des RU nachzudenken. Im folgenden versuche ich einen Beitrag zu einer solchen Grundsatzdiskussion zu liefern.

Im Anmerkungsteil wird in abgekürzter Form belegt. Die weiterführenden bibliographischen Angaben finden sich im Abschnitt "Literatur" im Anschluß an diesen Aufsatz.

1 Der RU in der Schule, in: GS I 1976, 113-152.

2 Vgl. beispielsweise M. Plate 1975, 179-184; J. Wohlmuth 1975. Kritische Stimmen zu diesem Beschluß werden in Abschnitt 4 dieses Beitrages wiedergegeben und gewürdigt.

3 Vgl. die konvergierende Kontroverse zwischen H. Staudinger und mir: Religionsunterricht auf dem rechten Weg? 1978.

2. Alternativen und spannungsreiche Synthese

2.1 Die Autoren des Synodenbeschlusses "Der Religionsunterricht in der Schule", ihre Mitsynodalen und ihre zahlreichen Zuarbeiter hatten es mit ihrer Aufgabe leicht und schwer zugleich. Sie konnten und mußten in gewisser Hinsicht aus dem vollen schöpfen. Als sie ihren Auftrag verfolgten, wurden Modelle und Motive für religionsunterrichtliche Konzepte so freizügig ins Spiel gebracht wie wohl zu keiner anderen Zeit. Diese Vielfalt war aber auch Ausfluß von Unsicherheiten und Unbehagen gegenüber Theorie- und Praxismustern für den RU, die damals von sich reden machten. So gesehen, mußten sich die Erarbeiter des Synodenbeschlusses über den RU durch Fragmente, ja Trümmer kämpfen. Sie hatten kritisch zu berücksichtigen, was ihnen vorlag.

2.2 Den Lesern dieses Beitrages sind diese Entwicklungen so vertraut, daß es wohl damit sein Bewenden haben darf, sie unter Verweis auf ein aide-mémoire⁴ daran zu erinnern, dessen Angaben nicht belegt, sondern sogleich weiterverwendet werden.⁵

2.21 Im Beschluß der Synode über den RU klingen einmal die tragenden Motive eines kerygmatisch verstandenen RU nach. Diese waren im deutschen Sprachgebiet bekanntlich in den dreißiger bis fünfziger Jahren tonangebend, wenn es auch nicht leicht war, sie gegen andere Elemente der katechetischen Tradition durchzusetzen. In diesem Sinn betont das Synodendokument beispielsweise: Christen sind "davon überzeugt, daß sie etwas anzubieten haben". Daraufhin halten sie entscheidende "Fragen" wach und "präsentieren ... Einladungen und Angebote".⁶ Die Synode hebt hervor, daß der RU Sinn- und Wertfragen, "Situationen und Erfahrungen" der Menschen korrespondiert.⁷ Schließlich will sie, daß RU im Blick auf seine soziokulturellen und anthropogenen Bedingungen "auf das Fundament des Glaubens" konzentriert

4 Vgl. das entsprechende Schaubild in: W. Nastainczyk 1979, 28-31.

5 Im Bedarfsfall finden sich weiterführende Angaben in: W. G. Esser 1973; H. Horn 1974; A. Läßle 1975; N. Schiffers 1975; D. Stoodt 1975; G. Baudler 1975, 139-170; ders. 1976; K. Wegenast, in: HRP 1 1977, 260-279. Vgl. auch G. Miller 1977.

6 Der RU in der Schule, Abschnitt 1.2.1, in: GS I 1976, 128.

7 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.3.2, in: GS I 1976, 134.

sei und dazu helfen solle, "das Gesamt des Glaubens vom Zentralen her" zu verstehen.⁸

2.22 Ebenso kommt der Beschluß auf leitende Interessen der vorwiegend hermeneutischen Vorstellungs- und Gestaltungsmuster für den RU zurück. Wie diese Konzepte sieht die Synodenaussage den RU "notwendig verwiesen auf die Hl. Schrift und deren Entfaltung im Leben und Glauben der Kirche". Allerdings ist es für die Verfasser des Beschlusses unstrittig, daß der RU nicht "alle biblischen Texte und alle Lehren der Kirche vollständig und mit demselben Gewicht behandeln muß".⁹ Als Irrig weist das Dokument hingegen die Vorstellung zurück, "die Unterrichtsinhalte, also etwa Bibeltexte, dürften nur noch als beliebig austauschbare Mittel zum Zwecke der Realisierung von davon völlig unabhängigen Lernzielen dienen". Vielmehr könnten solche Ziele nur unter "Berücksichtigung der Eigenart der Gehalte" bestimmt werden, um die es in diesen Inhalten geht.¹⁰

2.23 Selbst gewisse ernste Anliegen höchst kritischer Religionspädagogen und Bildungspolitiker seiner Entstehungszeit haben im Synodenbeschluß Niederschlag gefunden. Zwar bekannte sich die Synode zu kirchlich verantwortetem, konfessionell orientiertem RU.¹¹ Jedoch will sie, daß durch den RU "gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evangeliums wirksam werden" und daß darin "einer Verengung der Denk- und Fragehorizonte gewehrt wird."¹² Nach Ansicht der Synodalen schließt glaubwürdiger RU "sachgerechte Kritik" an der Kirche im Hinblick auf "die Differenz zwischen dem Anspruch des Evangeliums und der konkreten Kirche" ein. Ja, RU hat zu solcher Kritik zu befähigen, soll er Erneuerung befördern.¹³ Die Religionslehrer läßt der Text demgemäß "zu kritischer Solidarität" mit ihren Schülern ein und bittet sie, sich ggf. von deren

8 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.4.1, in: GS I 1976, 136.

9 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.4.1, in: GS I 1976, 136.

10 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.5.4, in: GS I 1976, 140 f.

11 Vgl. dazu besonders: Der RU in der Schule, Abschnitte 2.2 und 2.7, in: GS I 1976, 132; 143-146.

12 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.6.2, in: GS I 1976, 141 f.

13 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.6.4, in: GS I 1976, 142.

"Erfahrungen in Frage stellen zu lassen".¹⁴

2.24 Aus den genannten und manchen anderen Gründen optiert der Beschluß deshalb der Sache nach für jene Gestalt des RU, für die sich während seiner Abfassungszeit die Bezeichnungen "Themen-" oder "Problemorientierung" (nicht aber bereits der Begriff "Schülerorientierung") durchzusetzen begannen. So will sie beispielsweise als christlichen RU nur jenen gelten lassen, der "Fragen und Probleme der Menschen und der Welt in Offenheit für das Zeugnis der Schrift und den Glauben der Kirche zu klären sucht".¹⁵

2.25 Der Synodentext kennt sodann jene Differenz, auf die einige Autoren ihr Plädoyer für einen bipolaren, wenn nicht zweigleisigen oder antithetischen RU abstellen, den Unterschied zwischen "Auslegung der Überlieferung" und "Auslegung des Daseins".¹⁶ Auch aus diesem Grund werden im Beschluß RU und katechetisches Wirken der Kirche auseinandergehalten, jedoch nicht etwa auseinanderdividiert.¹⁷

2.26 Dem Synodendokument über den RU darf schließlich sogar bescheinigt werden: Es nimmt ansatzweise vorweg, was zwei Theoretiker des RU nach dessen Erscheinen zu programmatischen Forderungen an den RU erhoben haben. Der Synodenbeschluß empfiehlt in der Sache einmal einen RU, der das Leben der Schüler begleitet, diagnostische und therapeutische Impulse dafür vermittelt und dessen Interaktionen womöglich sozialen Beziehungen ein spezifisch christliches Gepräge verleihen. Das geschieht beispielsweise, wenn der Beschluß den RU als Dienst der Kirche an "jungen Menschen" erklärt und von dessen "diakonischem Aspekt" spricht.¹⁸ Ebenso weiß das Synodendokument, daß der RU individuellen und kollektiven Phänomenen von Religiosität wie den empirischen Religionen aller Art Aufmerksamkeit zu schenken hat. Der Beschluß erinnert unter solchen Rücksichten beispielsweise

14 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.8.6, in: GS I 1976, 148.

15 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.4.2, in: GS I 1976, 137.

16 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.5.2, in: GS I 1976, 140.

17 Vgl. Der RU in der Schule, Abschnitt 1.4, in: GS I 1976, 130.

18 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.6.1, in: GS I 1976, 141.

darán, daß in unserem Kulturkreis "auf Schritt und Tritt" religiöse Zeugnisse begegnen¹⁹ und will im RU die "religionswissenschaftliche" Betrachtungsweise zur "Erhellung religiöser Phänomene" berücksichtigt sehen.²⁰

2.3 Hätte die Synode in ihrer Aussage zum RU nichts anderes zuwege gebracht, als zuvor geäußerte oder sich bereits abzeichnende verschiedenartige Gesamt- und Leitvorstellungen zum RU zu synthetisieren, ihre Leistung wäre nicht gering zu veranschlagen. Zahl und Gegensätzlichkeit dieser "Alternativen" wurden ja zuvor in weiten Kreisen zwar als verständlich, ja unumgänglich und anregend, vorab aber als ungewohnt, mißlich, ja förmlich als ein "Elend"²¹ empfunden.

3. Die Besonderheiten des synodalen Konzeptes für den Religionsunterricht

3.1 Das Synodendokument übertrifft andere Gesamt- oder Leitvorstellungen zum RU aber in mancher Hinsicht.

3.2 Einmal begründet der Beschluß den RU mit Hilfe einer "Zweiquellentheorie". Die Synode versteht den RU als bifokale oder bipolare Größe. Sie sieht ihn angesiedelt auf der "Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche".²² Für diese Auffassung bringt die Synode zwei Argumentationsreihen bei.²³ Entsprechend setzt die Synode dem RU ein pädagogisch wie theologisch motiviertes Zielspektrum voran.²⁴

in solcher Versuch war fällig und überfällig, hatte doch K. E. Nipkow, wenn ich recht sehe, als erster, bereits auf der Katechetikertagung des DKV am 2.10.1968 Anstöße dazu gegeben²⁵,

19 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.3.1, in: GS I 1976, 133.

20 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.4.3, in: GS I 1976, 137.

21 Vgl. H. Horn 1974, bes. 195-201; E. Feifel in: A. Exeler 1976, 68; ders. 1977, bes. 793.

22 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.1, in: GS I 1976, 131; vgl. dazu L. Volz in: GS I 1976, 116.

23 Vgl. Der RU in der Schule, Abschnitt 2.5, in: GS I 1976, 132-138.

24 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.5, in: GS I 1976, 138-141.

25 K. E. Nipkow 1969 (= ders. 1971, 161-187); vgl. dazu ders., 1/1975, 168-196.

die ihrerseits religionspädagogischen Traditionen wie Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichtet waren.²⁶

Diese weiterführende Leistung des synodalen RU-Konzeptes springt ins Auge. Sie wird denn auch in allen mir bekannten Würdigungen des Beschlusses vermerkt.

3.3 Andere Merkmale des Synodenbeschlusses hingegen wurden bislang eher als selbstverständlich hingenommen, wenngleich sie ebenfalls Beachtung verdienten. Ich meine damit Richtung wie Referenzrahmen der Argumentationsstränge, die das Dokument für den RU beibringt. Zur Entstehungszeit des Beschlusses ließen diese Aussagen das Gewohnte hinter sich. - Sein pädagogisches Plädoyer für den RU entwickelt das Dokument mit Hilfe kulturgeschichtlicher, anthropologischer und gesellschaftlicher Darlegungen. M.a.W.: Es sieht RU als unumgänglich in der "Schule für alle" an, insofern diese die Aufgaben hat, die jungen Menschen "mit den geistigen Überlieferungen vertraut zu machen", ihnen "zur Selbstwerdung zu verhelfen" und sie gegen bloße "Anpassung an die verwaltete Welt" sowie "unberechtigte Absolutheitsansprüche" zu feien.²⁷ Diese Interessen des Synodendokuments sind den individualerzieherischen und sozialpolitischen Bestrebungen affirmativ wie kritisch verpflichtet, die der "Strukturplan für das Bildungswesen" einige Jahre zuvor an den Tag gelegt hatte. Sie lassen sich zusammenfassend wiedergeben als Sorge um das Grundrecht auf Bildung für alle, um Chancengleichheit, individualisiertes, wissenschaftsorientiertes allgemeines und berufliches Lernen sowie eine bildungsfreundliche, humane Gesellschaft.²⁸ Manches dieser Anliegen hat mittlerweile zwar an Faszination verloren und seine Problematik gezeigt.²⁹ Als diese Postulate veröffentlicht wurden, entsprachen sie aber dem Fragestand ihrer Bezugswissenschaft, der Erziehungswissen-

26 Vgl. dazu u.a. Th. Wilhelm 1969, 315-334.

27 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.3.4, in: GS I 1976, 135.

28 Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, bes. 29-39; dazu: Der RU in der Schule, Abschnitt 2.1.1, in: GS I 1976, 131; L. Volz in: GS I 1976, 116.

29 Vgl. etwa: Strukturplan und Kirche o.J., 21 f.

schaft. Ihrem Wortsinn nach kommen diese Anliegen mit solchen überein, die ihr Weltauftrag wie ihr Menschenbild den Christen dieser Generation auferlegen.

- Sodann wird der Synodenbeschluß zum RU dem Gesetz gerecht, unter dem diese Kirchenversammlung angetreten war: Er übersetzt die Ergebnisse des II. Vatikanischen Konzils in die gesellschaftlichen und religiösen Verhältnisse der Bundesrepublik Deutschland. Im Zug dieses Bemühens bestimmt der Beschluß die Verantwortung der Christen und ihrer Kirchen für den RU der Schulen neuartig. Dabei zeigt er sich inspiriert von den ekklesiologischen Grundauffassungen des Zweiten Vaticanums, wie sie besonders in der dogmatischen Konstitution "Lumen gentium" vom 21.11.1964,³⁰ in der Erklärung "Dignitatis humanae" vom 7.12.1965³¹ sowie in der Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" vom 7.12.1965³² zum Ausdruck kommen. Der Synodenbeschluß erinnert die Kirche ja an ihre "ureigene Aufgabe", das "Dasein für andere". "Unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen mit dem zu dienen, was sie ist und was sie hat." Eine Form solchen Dienstes an jungen Menschen aber erblickt der Beschluß im RU. Insofern sei dieser "unter diakonischem Aspekt zu sehen."³³ Die Synode ist davon überzeugt, daß ein "uneigennützig(e) Dienst" solcher Art "positive Rückwirkungen für diejenigen" haben wird, "die ihn ausüben".³⁴ Sie erblickt diese Gegengabe darin, daß der RU "der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegenwirken" und ihr "Anregungen" außenstehender und suchender, aber auch im Glauben erfahrener Zeitgenossen vermitteln kann. Diese Anregungen vermittele der RU dann "als Impulse in die Kirche" hinein.³⁵ Jedoch halten es die Synodalen mit der gesamten katechetischen Tradition für die zentrale Aufgabe des RU, die Lernenden "mit wesentlichen Elementen

30 Text und Kommentar u.a. in: LThK Das II. Vatikanische Konzil I (Freiburg 1966) 137-359.

31 Text und Kommentar u.a. in: LThK Das II. Vatikanische Konzil II (Freiburg 1967) 703-747.

32 Text und Kommentar u.a. in: LThK Das II. Vatikanische Konzil III (Freiburg 1968) 241-592.

33 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.6.1, in: GS I 1976, 141.

34 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.6.2, in: GS I 1976, 142.

35 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.6.3, in: GS I 1976, 142.

des Religiösen, vor allem aber mit der Wirklichkeit christlichen Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt", ³⁶ bekannt und vertraut zu machen, um sie womöglich für ein Leben der Nachfolge zu gewinnen.

Damit nimmt die Synode in ihren theologischen Aussagen zum RU in gewisser Weise vorweg, was J. B. Metz in fortschreitender Deutlichkeit und Dringlichkeit zu Leitmotiven seines fundamentaltheologischen Entwurfes ausarbeitet: "Erinnerung", "Erzählung" und "Solidarität" im Sinne von Metz ³⁷ geben diesem RU-Konzept Profil. Mögen diese Begriffe im Dokument auch nicht begegnen, hat Metz doch allenfalls mittelbaren Einfluß auf dessen Entstehung und Gestalt genommen.

3.4 Den pädagogischen und theologischen Begründungszusammenhang, den die Synode für den RU entwickelt, stellt sie aber nicht beziehungslos nebeneinander. Sie fundiert beide Argumentationsreihen einmal staatskirchenrechtlich, durch Hinweis auf geltende Verfassungen. ³⁸

3.5 Darüber hinaus unternimmt die Synode den Versuch, ihre pädagogische und ihre theologische Begründung des RU miteinander zu vermitteln. Dazu bedient sie sich bald ausdrücklich, bald stillschweigend des Konstruktes "Religion", (zunächst und so gesehen) verstanden "in weitem Sinn", als "eine Dimension des individuellen und sozialen Lebens". Als Erscheinungsformen derart verstandener "Religion" bezeichnet die Kirchenversammlung Phänomene von "Weltdeutung" oder "Sinnggebung", die aus dem "Transzendenzbezug" von Menschen und Menschheit erwachsen. Möglichkeit und Fähigkeit, solche Religiosität i.w.S., solche Orientierungssysteme oder Weltanschauungen zu entwickeln und durchzutragen, erklärt die Synode mit H. Roth als unabdingbar. ³⁹

3.6. Das Konzept für den RU, das die Synode entwirft, stellt sich dem Betrachter also als Lösungsvorschlag auf einer mittleren Linie dar. Dieser Kompromiß liegt gleich weit ab von mögli-

36 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.4.1, in: GS I 1976, 136.

37 Vgl. J.B. Metz 1977 a, bes. 159-211.

38 Vgl. Der RU in der Schule, Abschnitt 2.2, in: GS I 1976, 132.

39 Der RU in der Schule, Abschnitt 2.3, in: GS I 1976, 132.

chen Extremen, von monokausalen, z.B. anthropozentrischen oder ekklesiozentrischen Begründungen des RU, wie sie nicht nur im Umfeld, sondern auch im Plenum der Synode ihre Verfechter hatten.

3.7 Gleichwohl darf der synodale Entwurf eines RU-Konzeptes als kühn bezeichnet werden, zumindest im Blick auf seine zuletzt erwähnte anthropologische Basisannahme. Die Möglichkeit, den RU der "Schule für alle" auf die anthropologische Größe "Religion" oder Religiosität rückzubeziehen, war ja spätestens vergessen oder verdrängt, wenn nicht verdächtigt oder verfemt worden, seit Neuscholastik, dialektische und kerygmatische Theologie (auch) das religionspädagogische Denken und Handeln beherrschten. Ja, so vorbehaltlos wie das Synodendokument bekennt sich keine andere Verlautbarung der "Großkirche" zuvor zu dieser Option, wenn ich recht sehe. Ähnlich war christlicher Dienst in der öffentlichen Schule in Form von RU vielmehr lediglich von einzelnen, auch kirchlich gesinnten Autoren unter den Vorzeichen von Philanthropie, Aufklärung und Volksbeglückungsverlangen rund zweihundert Jahre zuvor gerechtfertigt worden: als Übermittlung christlichen Glaubens zu universalem Heil wie zu bestmöglicher, wenngleich überreicherlicher und (auch) überraschender Erfüllung und Erhöhung von Strebungen der natura pura oder der natura lapsa der Menschen.⁴⁰ Diese älteren konzeptuellen Motive läßt das Synodendokument aber hinter sich, insofern es sich dafür ausspricht, Phänomene und Probleme von "Wesen und Unwesen der Religion" (B. Welte) im RU selbst zu thematisieren.⁴¹

4. Problemanzeigen

Es konnte nicht ausbleiben, daß das relativ breit entfaltete synodale RU-Konzept auch auf Rückfragen und Widerspruch stieß.

4.1 Manche dieser Ausstellungen gelten (vordergründig) Menschen: den Autoren des Beschlusses, den Autoritäten, die ihn nicht verhindert oder zurückgenommen haben sowie Religionsleh-

⁴⁰ Vgl. als Beispiel M.I. Schmidt 1772, 1-16; dazu H. Hammans 1974, 164; J. Wohlmuth 1975, 461 f.

⁴¹ B. Welte 1952; vgl. dazu G. Biemer (zu Darlegungen von J. Brosseder) in: G. Stachel 1977, 54.

ern und Religionspädagogen, die damit arbeiten. In diesem Sinne klagt bereits die älteste mir bekannte im Druck faßbare kritische Auseinandersetzung mit der Vorlage für diesen Beschluß zur ersten Lesung: Die Konfrontation der Schüler mit Texten unterschiedlicher Art und Herkunft im RU "ist keine objektive, wahrheitsgerechte Information mehr und schon gar keine lebendige Verkündigung des Glaubens an Jesus Christus, sondern maximal Anregung zu einer pseudo-intellektuellen Diskussion zwischen den 3 oder 4 Schülern der Klasse, die sich gerne reden hören, und dem Lehrer."⁴² Ein anderer Kritiker wirft dem (synodengemäßen) RU vor: Er "vermittelt nicht einmal das Minimum religiösen Wissens, bleibt unverbindlich bei psychologischen und vorreligiösen Fragen stehen, nicht wegen der Kinder, sondern wegen der Absichten des Religionslehrers."⁴³ Und noch die zur Abfassungszeit dieses Beitrags jüngste Auseinandersetzung mit dem Synodendokument schließt aus Gründen wie den zuletzt genannten mit der "Forderung, daß nicht die Vorstellungen der Synodalen, sondern die Bestimmungen des 'Allgemeinen katechetischen Direktoriums' der römischen Kleruskongregation für den gesamten Religionsunterricht, für den schulischen ebenso wie für den außerschulischen, maßgebend sein sollen."⁴⁴ Mögen Einwürfe dieser Art häufig auch undifferenziert und nicht selten grobschlächtig sein, sie beinhalten ernstzunehmende Fragen: Wie nehmen die für den RU unmittelbar und mittelbar Verantwortlichen ihre Verantwortung wahr? In welcher Weise werden Streitfälle zum RU ausgetragen und womöglich geschlichtet? Wie lassen sich subjektive und mißbräuchliche Verständnis- und Verhaltensweisen korrigieren, zurückdrängen und möglichst vermeiden? Offensichtlich bieten die Ansätze zu Konfliktstrategien, die das Synodendokument enthält,⁴⁵ für die Lösung solcher Fragen keine ausreichende bzw. allgemein überzeugende Hilfe an.

42 P. Blank 1974, 238 f.

43 K. Goebel 1976, 320.

44 H. Pfeil 1978, 2981; vgl. G. Woratsch 1976, 5 f.

45 Vgl. Der RU in der Schule, Abschnitte 2.5.2 und 3.6.1, in: GS I 1976, 140; 150 f; dazu G. Lange 1976, 97-100.

4.2 Gewichtiger als die soeben erwähnten sind andere, mit diesen verwandte Ausstellungen am RU-Konzept der Synode. Sie werden häufig mit den zuerst genannten Mängelrügen und Revisionsbegehren verknüpft. Sie beziehen sich auf theologische, speziell kerygmatische Positionen des Synodendokumentes. Manfred Müller, Weihbischof von Augsburg, der als sein sachkundiger Mitverfasser natürlich Anwalt dieses Beschlusses ist, charakterisiert derartige Bedenken anderer treffend als "Sorge um den 'Verlust der Mitte'".⁴⁶ In diesem Sinn heißt es beispielsweise in der bereits erwähnten neuesten ablehnenden Äußerung zum Synodenbeschuß, Religionsbüchern, die sich "an den Normen der neuen Konzeption" für den RU orientieren, "muß vorgeworfen werden, daß sie zum Subjektivismus und Relativismus, Horizontalismus und Immanentismus, Agnostizismus und Liberalismus neigen, von der Fülle des katholischen Glaubens aber zu wenig vermitteln und zu katholischer Haltung und Frömmigkeit nicht hinreichend motivieren."⁴⁷ Ein anderer Kritiker behauptet gar, der Synodenbeschuß zum RU ziele "zwar nicht direkt auf den Tod der Kirche". Er müsse jedoch bei seiner "praktischen Ausführung unausweichlich zur Zerstörung, zum Untergang der Kirche führen." Den tiefsten Grund für diese von ihm angenommenen Folgewirkungen des Synodenbeschlusses zum RU erblickt der Verfasser des fraglichen Beitrages darin, daß die "Würzburger Synode" es unterlassen habe, den RU "auf die Offenbarung als übernatürliche" zu verpflichten. Stattdessen gebe sie vor, der RU habe "es mit dem Menschen zu tun".⁴⁸

Derartige Äußerungen zeigen: Der theologischen Argumentation des Synodenbeschlusses haben nicht alle seine Leser zu folgen vermocht. Jedenfalls bei einzelnen, deren Engagement und Glaubenseifer Respekt verdient, haben theologische Leitvorstellungen dieses Dokumentes vielmehr Fragen offengelassen, ja erst aufgeworfen. Der Synodenbeschuß konnte nicht allgemein einsichtig bzw. glaubhaft machen, daß die materiale Konzentration und die Orientierung auf Glück und Heil der Menschen, zu denen er den

46 M. Müller 1977; vgl. ders. 1976.

47 H. Pfeil 1978, 2981; vgl. I. Marx 1976.

48 P. Hacker 1977, 2246 f; vgl. E. Kamenicky 1978, bes. 2601-2607.

RU bestimmt, der theozentrischen Tendenz und inkarnatorischen Struktur des Handelns Gottes und der Botschaft der Kirche nicht zuwiderlaufen, vielmehr aus ihnen herzuleiten sind.

4.3 Während sich kritische Stellungnahmen in Organen für breitere Kreise auf die bisher genannten Problemanzeigen beschränken, analysieren derartige Auseinandersetzungen in wissenschaftlichen Periodica bevorzugt jenes tragende Moment des synodalen RU-Konzeptes, dem Abschnitt 3.5 dieses Beitrages gewidmet ist. Sie äußern sich also zögernd bis ablehnend zum Rekurs der Synode auf "Religion in weitem Sinn" sowie die "religiöse Dimension", die sich unter Umständen in der ganzen "Tagesordnung der Welt" zeigen kann, insofern davon Impulse ausgehen können, die Menschen "unbedingt angehen".⁴⁹

Allerdings bringt, soweit ich sehe, nur ein Autor grundsätzliche Bedenken gegen den vom Synodendokument (auch) verwendeten weiteren Religionsbegriff, vor, J. Wohlmuth. Dieser meint dazu einmal, diese Auffassung vereinnahme menschliche Sinnorientierung und Sinnsuche vorschnell als religiös. Ferner lasse dieser weite Religionsbegriff außer acht, "daß Christentum als solches gar nicht zu erschließen ist, ohne daß die Wahrheitsfrage auf den Tisch kommt".⁵⁰

Die anderen Anfragen an den weitgefaßten Religionsbegriff des Synodenbeschlusses konzentrieren sich darauf, dieses weite Religionsverständnis auf den Religionsbegriff Paul Tillichs zurückzuführen. Dieses aber suchen sie als verschwommen, als immanentistisch und damit zuletzt als atheistisch zu erweisen. Als erster und besonders nachdrücklich hat sich F.X. Bantle in diesem Sinn geäußert.⁵¹ Kurz darauf meldete E. Feil ähnliche Vorbehalte an. Er suchte dabei die theologie- und geistesgeschichtlichen Implikationen des Tillichschen Religionsbegriffes zu erhellen. Er deutete allerdings selbst an, daß entscheidende Partien seiner Ausführungen auf Vermutungen

49 Vgl. Der RU in der Schule, Abschnitte 2.3, 2.3.2 und 2.5, in: GS I 1976, 132; 136; 138-141.

50 J. Wohlmuth 1975, 465; vgl. dazu G. Lange 1976, 103.

51 F.X. Bantle 1974, bes. 250 f.

beruhen.⁵² Sodann hat H. Hammans die Spuren der Rezeption Tillichs durch katholische Religionspädagogen kritisch verfolgt.⁵³ In einer weitausholenden Denkbemühung hat zuletzt J. Brosseder darzutun versucht, daß katholische Religionspädagogik nicht - wie der Synodenbeschluß - auf das religionsphilosophische Begriffsinstrument Tillichs zurückgreifen dürfe, wolle sie dem "Sachgehalt der christlichen Überlieferung" nicht untreu werden.⁵⁴

Diese Ausstellungen am zunächst weiter gefaßten Religionsverständnis des Synodendokuments lassen sich jedoch relativ leicht entkräften.

Zunächst ist zu beachten: Mehrere maßgebliche Autoren des Beschlusses haben vor sachverständigen Zuhörern versichert, sie hätten sich die religionsphilosophischen Vorstellungen Tillichs nicht zu eigen gemacht und ihre Textvorlagen für die Synode nicht an diesen ausgerichtet, geschweige darauf aufgebaut.⁵⁵ Dieser Klarstellung können Unbeteiligte schwerlich entgegenzutreten. Mitarbeiter am Synodendokument hingegen sind sicherlich in der Lage, sie weitergehend zu belegen. Ich könnte jedenfalls manchen Hinweis dazu geben.

Sodann sind die Anklänge an Tillichs Denksystem im Beschlußtext begrenzt: In zwei Abschnitten des Synodendokuments⁵⁶ mag der Sachkenner einen Widerschein von Tillichs bekannter

52 E. Feil 1974, bes. 681: "Durchgängig und ausdrücklich hat dann Paul Tillich das Thema Religion beibehalten, und zwar nicht nur in seinen früheren religionsphilosophischen Schriften, sondern auch in Schriften nach dem Zweiten Weltkrieg. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, daß die Theologie Tillichs seit 1933 in den USA konzipiert wurde, wo die Tradition der natürlichen Theologie ungebrochen weiterbestand und eine Rezeption der dialektischen Theologie Karl Barths im wesentlichen nur innerhalb dieser Begrenzung erfolgte. Freilich dürfte Tillich an dieser Entwicklung nicht unbeteiligt gewesen sein."

53 H. Hammans 1975.

54 J. Brosseder 1977, bes. 51-53.

55 Vgl. dazu die Diskussion zum Referat J. Brosseders auf dem Kongreß der AKK 1976, protokolliert von A. Gleißner, E. Rolinck und A. Exeler, in: G. Stachel 1977, 54-57.

56 Der RU in der Schule, Abschnitte 2.3 und 2.5, in: GS I 1976, 132-136; vgl. dazu diesen Beitrag, Abschnitt 4.3, Anm. 49.

"Methode der Korrelation" ermitteln. Bekanntlich hebt Tillich bei der Vorlage dieses kerygmatischen Regulativs⁵⁷ aber darauf ab, daß "existentielle Fragen" und "theologische Antworten" nicht etwa auseinander hervorgehen und einander abdecken. Vielmehr legt er Wert auf das dialektische Spannungsverhältnis beider Größen, auf die "Einheit von Abhängigkeit und Unabhängigkeit" beider.⁵⁸ Im Rahmen dieser Darlegungen äußert Tillich auch sonst nichts, was transzendenzorientiertem christlichem Offenbarungsglauben zuwiderliefe. Selbst wenn die Synodalen dieses Denkmuster Tillichs voll aufgenommen hätte, bedeutete das also keineswegs, sie hätten Tillichs theologisches System samt dessen etwaigen Schwachstellen in katholisches Glaubensverständnis einschmuggeln oder ihm gar zur Vorherrschaft darin verhelfen wollen. Das Fragment aus Tillichs Theologie, das der Korrelationsmethode gewidmet ist, läßt sich ja zweifellos aus seinem Kontext lösen, schon weil es darin nachweislich nur lose verankert ist und weil der Autor selbst das Korrelationsverfahren nicht als Eigenschöpfung verstanden wissen will, sondern als Sinn und Weg jedweder "apologetischen Theologie".⁵⁹

Wer das Synodendokument wegen gewisser Anklänge an Denkmuster Tillichs tadelt, muß sich ferner fragen lassen: In welchem anderen Entwurf zu Fragen der Vermittlung zwischen Glaubenspositionen mit ihrem Offenbarungshintergrund und Menschen mit ihrem Erfahrungshintergrund werden die Belange beider Seiten so gut wie oder gar besser als in Tillichs Korrelationsmethodik gewahrt? Mit F. Konrad ist zu dieser Frage wohl nach wie vor zu bemerken, daß Tillichs Konzept "für alle schulische Vermittlung ... kaum zu überschätzen sein" dürfte.⁶⁰ Weiterhin ist in diesem Zusammenhang zu beachten: Manche namhaften Kenner Tillichs wehren sich begründet dagegen, ihm Immanentismus oder gar Atheismus anzulasten.⁶¹

57 P. Tillich 1958, 19-22.

58 P. Tillich 1958, 19.

59 P. Tillich 1958, 22; vgl. dazu H. Döring 1969, 93.

60 F. Konrad 1974, 97; vgl. dazu E. Feifel 1972, 43-45; F.-X. Kaufmann 1978, bes. 357.

61 Vgl. W. Weischedel 1966, bes. 16 f; H. Döring 1969, 93; R. May 1973; H. Tillich 1973; H. Hammans 1975, 157-159; H. Müller-Pozzi 1975, 23-28; W. und M. Pauck I 1978.

Endlich kann für den zunächst weiteren Religionsbegriff des Synodenbeschlusses ins Feld geführt werden, was ihm auch in der Synodenaula mit zur erforderlichen Zustimmung verholfen haben dürfte: Diese Option des Synodendokuments kommt einigen Positionen klassischer und neuerer katholischer philosophischer Ontologie und theologischer Anthropologie nahe. Einmal berührt sie sich mit der Vorstellung von einer analogia entis; dieser zufolge stehen Gott und Welt einander nicht diastatisch oder dialektisch, sondern dialogisch gegenüber. Ferner ist hier die Annahme einer potentia oboedientialis zu erwähnen, d.h. einer naturgegebenen, durch die Ursünde und ihre Folgen nicht beseitigten Hinordnung des Menschen auf Offenbarung und Heil. Ein weiterer einflußreicher theologischer Entwurf versteht diese anthropologische Potenz als übernatürliches Existential, das allem Menschlichen eine anonyme Christlichkeit eigen sein läßt.⁶²

Einer "Theologie ohne Gott" (F.X. Bantle)⁶³ hat die Synode ihren Beschluß über den RU also nicht ausgeliefert. Wenigstens zwei Bedenken gegen den weiteren Religionsbegriff in diesem Dokument bleiben aber bestehen - die beiden von J. Wohlmuth knapp, aber treffsicher angesprochenen: Es ist fraglich und nach derzeitigem Forschungsertrag ein nur standpunktbedingt zu lösendes Problem, ob und ggf. inwieweit menschliche Sinnorientierung und Wahrheitssuche "natur-"notwendig religiöse Valenz aufweisen. Ferner gerät das Christentum mit seinem Wahrheits- und Absolutheitsanspruch ins Zwielficht, wofern es als Religion unter Religionen gereiht und nicht unmißverständlich auf diese seine Überzeugungen und ihre Gründe hingewiesen wird.⁶⁴

62 Da die erwähnten theologischen Positionen nur von begrenzter Bedeutung für diesen Beitrag sind, sei nur auf zwei weiterführende Darlegungen dazu verwiesen: K.P. Fischer 1974, bes. 235-268; B. Uhde 1976.

63 F.X. Bantle 1974, 243.

64 Vgl. dazu G. Stachel in: W.G. Esser 1971, bes. 64-89; H. Schrödter 1975, bes. 83-90; K.E. Nipkow I 1975, bes. 129-168; W. Pöll 1976; E. Feifel in: HRP I 1977, 34-48; B. Welte 1977; J. Splett 1978; W. Simon 1978 (mit Hinweisen auf relevante religionssoziologische Literatur).

Bei näherem Zusehen zeigen sich im Konzeptentwurf des Synodenbeschlusses also mindestens drei Schwachstellen, die Nachdenken und Verbesserungsversuche nahelegen. Im letzten Teil meiner Darlegungen stelle ich mich dieser Herausforderung. Ich führe eine Skizze zu einem Ganzheits- oder Vermittlungskonzept des RU weiter aus, die ich vor kurzem vorgelegt habe.⁶⁵ Diese greift das synodale RU-Konzept m.E. vollinhaltlich auf, führt aber über dessen Vorläufigkeiten hinaus.

5. Darstellung und Begründung eines Ganzheits- oder Vermittlungskonzeptes für katholischen Religionsunterricht

5.1 Die Grundlinien dieses Konzeptes lassen sich in einem Schaubild⁶⁶ vermitteln. Nachstehend Erklärungen dazu. Notwendig haben diese eher postulatorischen als deskriptiven Charakter.

5.2 Nach Ausweis ihrer Verfassungen wie de facto wollen und ermöglichen Gesellschaft und staatstragende Kräfte in der Bundesrepublik Deutschland und ihren Ländern (mit teilweiser Ausnahme Bremen) RU als Fach auch und gerade der "Schule für alle". Darin soll jener Glaube zu Auseinandersetzung und Annahme vorgelegt werden, den die (verfaßten großen christlichen) "Religionsgemeinschaften" leben und lehren. Selbstredend soll dies in schulkonformer Weise geschehen, zugunsten von Bildung und Erziehung der jungen Generation. Verantworten und ausrichten sollen diesen RU nach dem Willen der Verfassungsgeber deshalb im wesentlichen die fraglichen Religionsgemeinschaften selbst.

5.3 Wo Christen und ihre Kirche(n) "als solche" tätig werden, orientieren sie sich zuletzt an der Trias, die ihre Sendung und ihr Selbstverständnis wurzelhaft zum Ausdruck bringt: Leitourgia, martyria und diakonia begründen und bestimmen ihr Handeln, wofern es Gott gemäß ist.

65 W. Nastainczyk 1979, 33-40.

66 Vgl. W. Nastainczyk 1979, 34.

5.4 So gesehen, erfolgt christlicher RU notwendig "aus Glauben auf Glauben hin" (Röm 1,17). Inhalte und, recht verstanden, Ziele katholischen RU sind, im Kontext dieses ihres Bedingungszusammenhanges betrachtet, zunächst jener Glaube, den die katholische Kirche jeweils jetzt lebt und lehrt, letztlich aber dessen Maßgaben in Offenbarung und Wesen Gottes, so weit diese erkannt werden können.

5.5 Näherhin verfolgt christliches bzw. kirchliches Engagement begreiflicherweise zumeist Einzelziele. In diesen kommt der dreifache Grundauftrag der Christen und ihrer Kirche(n) qualitativ und quantitativ unterschiedlich zur Geltung. Das Schulfach RU hat bei aller Verwurzelung in Sendung und Selbstverständnis der Christenheit teil an Sinngebung und Schicksal der Schule, solange der RU nach dem Willen aller Beteiligten deren Moment bleibt und deren Struktur und deren Ziele konstruktiv wie kritisch mitbestimmt.⁶⁷ Mithin ist RU in der Schule gesellschaftlichem Wandel nicht entzogen, sondern förmlich verpflichtet.

5.6 Im Kontext der "Schule für alle" einer pluralen Gesellschaft darf das Proprium des RU als Dienst am Ganzen bestimmt werden. RU hat in einer solchen Gesellschaft und Zeit als einziges Schulfach die Aufgabe und die Möglichkeit, Weltwirklichkeit als ein nach Herkunft, Tendenzen und Zielsetzungen Ganzes aufzuweisen und zu einem Leben zu motivieren, das der ganzen Weltwirklichkeit - einschließlich ihres transzendenten Ursprungs und Sinnes, im Glauben als Gott erkannt - in Denken und Handeln entspricht, so weit Menschen zu dieser ganzen Wahrheit fähig sind.

5.7 Eine solche Sinnbestimmung des RU mag noch immer ungewohnt klingen. Sie ist ja nicht "monozentrisch", nicht "theo-

⁶⁷ Vgl. dazu G. Lange 1976, 97: "RU soll kein Sonderfall in der Schule sein. Er soll seinen spezifischen Beitrag leisten zu den Zielen der Schule, die für alle Fächer gemeinsam gelten und die durch die Grundrechte und Grundwertentscheidungen der Verfassungen von Bund und Ländern gegeben sind ... Auch wenn die Kirche Determinante des RU ist und RU zu ihrem Grundauftrag gehört, kommt diese Komponente nicht unvermittelt zum Zug, sondern immer nur vermittelt mit den Zielen der Schule und gefiltert durch die Bedürfnisse der Schüler."

tal", vielmehr ellipsenähnlich bifokal. Sie verfolgt durchgängig Interessen der Menschen und der Welt - freilich im Namen Gottes, aus Heilssorge oder, wenn man so will, aus mystisch-politischem Impetus⁶⁸ heraus.

In der Sache ist diese Sehweise des RU aber keineswegs neu. Hier und heute ist sie - bei weitem nicht nur meines Erachtens - die einzig genügende und (noch) zulässige. Dennoch sei nachstehend versucht, diese Auffassung von RU zu begründen. Dazu wird bewußt auf Vertreter und Stränge unterschiedlicher "orthodoxer" (katholischer), aber auch andersartiger Denktraditionen zurückgegriffen, um den vorgelegten theologischen Aussagen zum RU eine möglichst breite und plurale Zustimmung zu vermitteln:

- Die paulinische und die von ihr abhängige ntl. Paränese erblickt den Sinn christlicher Existenz in Erkennen und Tun der Wahrheit, die in Jesus Christus offenbar geworden ist (vgl. dazu u.a. Gal 5,6; Eph 4,15; 1 Tim 2,4 f).
- Die synoptischen Evangelien beleuchten die Heilswirksamkeit der Worte und Taten Jesu und das Fortwirken dieser erlösenden Kraft in Glauben und Handeln seiner Jünger (vgl. bes. Mt 11,25-30).
- Die johanneischen Schriften des NT machen die nomische Funktion des Logos Gottes für die chaotische Welt bewußt, der in Jesus Christus erschienen ist und dessen Geist die Christenheit immer tiefer in alle Wahrheit einführt (vgl. bes. Joh 4,42; 16,13).
- Die deutschen Mystiker werden nicht müde, die offensive, soterische Tendenz der Inkarnation und aller Gottverbundenheit der einzelnen zu betonen. Sie vergleichen diese Wahrheit und Heil vermittelnden Wechselbeziehungen u.a. mit Sonnenlicht und Lebensgrün.⁶⁹
- Friedrich Nietzsche sieht sich zum Eingeständnis gezwungen,

68 Vgl. dazu J.B. Metz 1977 a, bes. 136-148; ders. 1977 b, bes. 49.

69 Vgl. dazu: Deutsche Mystik 1967, bes. 19-21; H. v. Bingen 1978.

daß "auch wir Erkennenden von heute, wir Gottlosen und wir Antimetaphysiker, auch unser Feuer noch von dem Brande nehmen, den ein Jahrtausendalter Glaube entzündet hat, jener Christenglaube, der auch der Glaube Platos war, daß Gott die Wahrheit ist, daß die Wahrheit göttlich ist".⁷⁰

- Bernhard Welte versucht seit Beginn seines akademischen Wirkens vor einem Menschenalter bewußt zu machen, daß "die volle menschliche Reife dieser Welt" noch aussteht, daß die Christen aber Wege dahin eröffnen könnten.⁷¹

- Karl Rahners theologische Anthropologie sieht den Menschen als naturnotwendig hörbereit für die Selbstmitteilung Gottes und nach dieser Erschließung Gottes dazu bestellt und befähigt, die Welt auf ihre absolute Zukunft hin offenzuhalten.⁷²

- Das II. Vatikanische Konzil hat in seinen Verlautbarungen immer wieder auf die dialogische und diakonische Struktur der Kirche abgehoben, die sich gerade daraus ergibt, daß ihr Gottes Wahrheit anvertraut ist.

- Der Religionsphilosoph U. Mann hat Religion 1970 inhaltlich als "im Wesen ganzheitliche Vermittlung von Transzendenz und Immanenz" sowie formal als "Vermittlung ganzheitlicher Beziehungen zum Ganzen" bestimmt.⁷³

- In seiner Regensburger Antrittsvorlesung hat Kurt Krenn 1975 den Nachweis versucht, daß der eigene Gegenstand der Theologie "das Ganze" sei und daß dessen systematisches Angehen ein Höchstmaß an Wirklichkeitserfassung bedeute.⁷⁴

- Im Gespräch mit zahlreichen zeitgenössischen Autoren hat Georg Langemeyer den RU auf das (von der Theologie reflektierte) Ganze verpflichtet und damit Erfahrungs- und Fachwissen im RU in Schranken verwiesen.⁷⁵

70 Zitiert nach J.B. Metz 1977 a, 175 (Hervorhebung vom Verfasser).

71 Vgl. bes. B. Welte 1977, 106.

72 Diese Summula der Theologie K. Rahners ließe sich aus seinem Schrifttum vielfältig belegen. In diesem Zusammenhang sei dazu nur verwiesen auf K.P. Fischer 1974, bes. 365-399.

73 U. Mann 1974, 74; vgl. dazu H. Hammans 1975, 153, Anm. 35.

74 K. Krenn 1975, bes. 310.

75 G. Langemeyer 1976, bes. 558-561.

- Die Gemeinsame Synode hat 1975 in ihrem Glaubensbekenntnis "Unsere Hoffnung" das gesamte Volk Gottes als "Träger der Hoffnung" angesprochen und einige Wege benannt, auf denen es in eine Gott und Menschen gemäße Zukunft ausschreiten und andere führen kann.⁷⁶
- Joseph Ratzinger sieht in einer Äußerung von 1978 einen "Überhang der Offenbarung" gegenüber aller menschlichen, auch theologischen Erkenntnis gegeben. Zugleich ermuntert er dazu, diese immer größere Wahrheit Gottes unbeirrt darzulegen und darzulegen.⁷⁷
- In seiner Botschaft an den 85. Deutschen Katholikentag vom 8.9.1978 äußerte Papst Johannes Paul I. die Überzeugung: "Zu unserer wahren Größe werden wir nur dann befreit, wenn wir uns auf die Wahrheit und erlösende Liebe Gottes einlassen und von ihm her all unsere Lebensvorgänge beurteilen."⁷⁸
- Die angeführten Argumente für eine "philanthrope" theologische Orientierung des RU überzeugen vielleicht nicht jedermann, sind sie doch teilweise abstrakt und nicht auf den RU zugeschnitten. Diese oder jene der verzeichneten Positionen mag auch als nicht schlüssig begründet oder gar als suspekt erscheinen. Daher sei abschließend noch ein pastorales bzw. pädagogisches Motiv für einen deutlich diakonischen RU angeführt: Soll RU nicht Katechese für eine Minderheit und aus der Schule verwiesen werden, muß er auf Menschen und Welt zugehen und diese einbeziehen. So erst ist er katholisch, so nur ist er offensiv, nur dann hat er missionarische Chancen nach außen und innovatorische nach innen.⁷⁹
- Wenigstens einer der Gesichtspunkte, die in diesem Abschnitt aufgereiht wurden, ermöglicht es m.E. jedem engagierten Katholiken, das Konzept eines RU zu bejahen, das Theologie und Glauben auf den (Heils-)Dienst an Menschen und Welt abgestellt sieht.

76 Unsere Hoffnung, Teil II 4, III und IV, in: GS I 1976, 100-111.

77 J. Ratzinger 1977, bes. 92 f.

78 Papst Johannes Paul I. 1978, 61.

79 Vgl. dazu: Der RU in der Schule, Abschnitt 1, in: GS I 1976, 123 f; J. Kreutzkamp 1978.

5.8 Wissen sich Theologie und mit ihr der RU der ganzen Wirklichkeit und Wahrheit verpflichtet, zeigen sie sich als "universale" Größen, gerät der theologische, der deduktive Funktor des RU heutzutage aber in Konkurrenzsituationen. RU trifft ja bei Schülern, Öffentlichkeit und auch bei Lehrern auf Erfahrungen, Ansichten und Optionen, die seinen Zielen und Inhalten nicht zu entsprechen scheinen oder tatsächlich zuwiderlaufen. Im Einzelfall mögen sich solche partiellen oder totalen Gegenpositionen ungestraft übersehen oder überspielen lassen. Mehrheitlich kommen sie zur Geltung. Sie machen es unmöglich, traditionelle katholische Wahrheiten einfachhin zu "übermitteln" bzw. zu übernehmen.

5.9 RU, der sich der Herausforderung durch Andersdenken und Andershandeln stellt, die ihm aus einer pluralen Gesellschaft entgegenkommen, hat hingegen spezifische Chancen:⁸⁰

5.91 Jener deduktiven Art von Wahrheitsfindung, die christlicher RU stets zu vermitteln suchte, korrespondiert in einem RU, der "auf das Ganze geht", ein respektables und profiliertes Gegenüber. Diese zweite Stellgröße des RU bilden dann nicht nur religiöse Strebungen von Menschen und Dimensionen von Wirklichkeit, wie der Synodenbeschluß annimmt - in unnötiger, ja unrealistischer Bescheidung und im Rückgriff auf hypothetische, wenn nicht vage Konstrukte.

5.92 Das zweite tragende Moment des RU ist unter dieser Voraussetzung vielmehr das Gesamt aller induktiven Versuche, die ganze Weltwirklichkeit zu erkennen, um ihr in wahrhaftem Handeln entsprechen zu können. "Ganzheitlicher" RU vereint die traditionelle theologische Determinante des RU wenigstens mit jenen menschlichen Erfahrungen und Entwürfen zu einem Bedingungs-zusammenhang, die als empirische oder metaempirische Erkenntnisse gelten, als Deutesysteme für Teile oder das Ganze der Wirklichkeit oder als Orientierungssysteme für menschliches Handeln, die aus diesen Erkenntnissen hergeleitet werden.

⁸⁰ Vgl. dazu die mutatis mutandis auch für den Problemkreis dieses Beitrags bedenkenswerten Ausführungen von N. Mette/ W. Möhler 1978.

5.93 Inneres Moment "ganzheitlichen" RU ist damit jener Suchprozeß, der im europäischen Geistesleben als praktische Philosophie bezeichnet wird, weil er darauf angelegt ist, "Isomorphie" zwischen (erkennenden und) handelnden Subjekten und den objektiven Strukturen herzustellen⁸¹, der also auf die "ganze Wahrheit" hin offen ist. Praktische Philosophie ist heute freilich keine gleichsinnig verstandene Größe, kein gleichartig vollzogenes Denkhandeln (mehr).

5.94 Eine nach wie vor, aber nicht mehr allein einflußreiche Richtung praktischer Philosophie begreift und betreibt diese ihren klassischen Begründern und Wortführern gemäß.⁸² In dieser Strömung sind u.a. wirksam die Anamneselehre aus Platons "Menon" und die Erkenntnistheorie seiner drei Gleichnisse aus dem "Staat", die die Vernunftkenntnis durch vorgewußte "göttliche" Wahrheit begründet sehen⁸³, ferner die Option des Aristoteles für eine Trias von Wissenschaften mit ihren Herleitungen, vorab dessen Zweck-, Tugend- und Gesellschaftslehre⁸⁴, sodann die Theorie des Augustinus, die menschliche memoria als gottgeschenktes Wahrheitskriterium interpretiert, mit dessen Hilfe die Seele sich und ihren Lebensweg beurteilen kann⁸⁵, weiterhin die thomanische Annahme eines apriorischen "Lichtes der Vernunft" zur Erkenntnis aller Wahrheit⁸⁶, die Gotteserfahrung und der existentielle Wagemut, die Pascals "Mémorial", aber auch seine "Pensées" kennzeichnen, und nicht zuletzt Kants Hinordnung der praktischen Vernunft auf die "Idee

81 Vgl. dazu den Versuch zur Beschreibung entsprechender Sozialisationsprozesse durch R. Oerter/E. Dreher/M. Dreher 1977, bes. 15-40.

82 Vgl. dazu M. Müller/A. Halder 1971, 218 f.

83 Vgl. Platon, Menon 81d; 86b; dazu M. Müller/A. Halder 1971, 122; J.B. Metz 1977a, 164.

84 Vgl. dazu W. Wundt u.a. 1909, 187-194. In einer geistvollen Untersuchung hat G. Bien Parallelen zwischen aristotelischer Ethik und katholischer eucharistischer lex orandi herausgearbeitet. Beiden kommt es nach Bien darauf an, "daß das schlechthin Gute zu einem auch für den einzelnen Guten" werde (G. Bien, Die menschlichen Meinungen und das Gute, in: M. Riedel I 1972, 345-371, hier 365, Anm. 19).

85 Vgl. bes. Augustinus, Confessiones X, 6-27; dazu J.B. Metz 1977a, 165 f.

86 Vgl. bes. Thomas v. Aquin, De veritate 10,2 und ad 5; dazu: J.B. Metz 1977a, 165.

des Ganzen"⁸⁷ sowie sein Postulat, die "praktische Bestimmung des Menschen" habe ihren "Endzweck" in Vernehmen und Vollzug des "moralischen Gesetzes".⁸⁸

5.95 "Demgegenüber zielt der Ausdruck 'praktische Philosophie' in seiner zweiten und prinzipieller gefaßten Bedeutung auf den Praxisbezug beziehungsweise das 'Praktischwerden' der Philosophie als solcher und als ganzer. Er fungiert hier also nicht als spezielle oder als generelle Sachbezeichnung der Philosophie, sondern als Titel für die Grundthematik und Sinnbestimmung der Philosophie überhaupt, sofern erst im Praxisbezug die Grundkategorie menschlichen Daseins erreicht wird, und das auf Welterkenntnis, Selbstverständigung und Handlungsorientierung des Menschen zielende Erkenntnisinteresse der Philosophie realisiert werden kann."⁸⁹ Bekanntlich wurde diese Verständnisweise von praxisbedeutsamer Philosophie vorab von der "Frankfurter Schule" vorangetrieben.⁹⁰

5.96 Für Philosophie und Politik mag der wissenschaftstheoretische Disput zwischen diesen beiden Schulrichtungen praktischer Philosophie belangvoll sein. Für den RU und seine Theorie ist diese Auseinandersetzung interessant, insofern sie zeigt: In der klassischen Bezugswissenschaft der Theolo-

87 I. Kant 1944, Vorrede und I. Teil, I. Buch, 1. Hauptstück, 10-59.

88 I. Kant 1944, I. Teil, II. Buch, 2. Hauptstück IX, 168 f, dazu M. Riedel I 1972, 19. In diesem Zusammenhang ist auf eine eben erst bekannt gewordene Äußerung Kants zum Verhältnis von praktisch-philosophischer Wahrheitssuche und Evangelium zu verweisen. Ein von M. v. Diepenbrock abgeschriebener Brief J.M. Sailer's an H. Jung-Stilling vom 25.7.1789 enthält die Mitteilung: "Kant schrieb mir jüngsthin, und in seinem Briefe standen folgende merkwürdige Worte: 'Sie thun auch daran sehr wohl, daß Sie die letzte Befriedigung Ihres nach einem sichern Grund der Lehre und der Hoffnung strebenden Gemüthes im Evangelium suchen, diesem unvergänglichen Leitfaden wahrer Weisheit, mit welchem nicht allein eine ihre Speculation vollendende Vernunft zusammentrifft, sondern daher sie auch ein neues Licht in Ansehung dessen bekommt, was, wenn sie gleich ihr ganzes Feld durchmessen hat, ihr noch immer dunkel, dunkel bleibt, und wovon sie doch Belehrung bedarf'" (B. Gajek 1979,6).

89 M. Riedel I 1972, 18 f; vgl. A. Schmidt, Praxis: in: HPhG II 1973, 1107-1138.

90 Vgl. u.a. H. Marcuse 1970, bes. 215-236; J. Habermas 1976, 146-167, aber auch M. Horkheimer 1970; B. Lonergan 1975, bes. 189 f.

gie, der Philosophie, findet derzeit eine Neubesinnung auf das Theorie-Praxis-Verhältnis statt, die den theologischen "Richtungskämpfen" vergleichbar ist, die auch hinter diesem Beitrag stehen.

In praxi ändert sich die induktive Wahrheitssuche, auf die das deduktive Wahrheitsangebot des RU notwendig auftrifft, durch ein etwaiges Ergebnis des erwähnten philosophischen Schulstreites jedoch schwerlich. Insofern braucht dieser Dissens in diesem Beitrag nicht stärker beachtet zu werden. Zwei anderen Problemen muß im Rahmen dieser Darlegungen aber noch nachgegangen werden.

5.10 Einmal zeigt sich bei näherem Zusehen: Ganzheitsorientierung des RU mit der Folge der Verschränkung von theologisch-deduktiver und praktisch-philosophisch-induktiver Wahrheitsfindung, von denen in diesem Abschnitt bisher die Rede war, sind nur teilweise neue Vorstellungen. Christlicher RU hat schließlich auch in apologetisch oder kerygmatisch orientierten früheren Perioden theologische und mancherlei nichtchristliche Positionen aufeinander bezogen. Freilich geschah das in der Regel mit Hilfe des Schemas "Wahrheit versus Irrtum", wenn nicht "perenne Wahrheit contra perfide Irrlehre".

5.101 Es bleibt also noch darzutun, wie nach dem hier vorgelegten RU-Konzept zwischen den beiden erwähnten und definierten Stellgrößen des RU vermittelt werden soll. Vorab ist zu fragen, wieweit Vermittlung zwischen diesen Größen möglich ist, ohne daß Christen "Sorge um den Verlust der Mitte" (M. Müller) durch einen RU hegen müssen, der sich auf solche Vermittlungen einläßt.

5.102 Es kann relativ rasch dargestellt und begründet werden, auf welche Art von Vermittlungen das RU-Konzept angelegt ist, das in diesem Beitrag entwickelt wird. Vier Gedankenschritte genügen dazu.

5.103 Diesem Konzept zufolge ist Menschen (die ganze) Wahrheit über das Ganze der Wirklichkeit pro eorum captu zugänglich. Jedoch ist nicht von vornherein offenkundig, welche mit "ganzem" Wahrheitsanspruch vorgelegten Denkmuster so wirklichkeitsgetreu als je jetzt menschenmöglich sind. Der Grad von

Wahrheitsgehalt in menschlichen Aussagen kann nur durch Information und Argumentation ermittelt werden. Auch der Reflex der Offenbarung Gottes in der *lex credendi et vivendi* der (katholischen) Christenheit ist wenigstens im Hinblick auf seine eschatologische Differenz gegenüber dem Ganzen der Wirklichkeit bestenfalls "*de veritate*". Auch Ausdrucksformen christlichen Glaubens, Sätze wie Riten, sind so gesehen *res semper disputandae*, wenn nicht *reformandae*. Erst recht stehen andere Aufstellungen unter Vorbehalt, die sich als Erkenntnisse und Systeme von Wahrheit auf das Ganze hin anbieten.

5.104 RU ist mithin wesentlich Suchprozeß nach Wahrheit über die ganze Wirklichkeit mit dem Ziel verantwortlicher Praxis. Zu diesem Zweck vermittelt er deduktiv wie induktiv gewonnene, theologische und praktisch-philosophische Positionen miteinander. Das geschieht auf die ganze Wahrheit hin, die sich bei dieser Konfrontation als (für jetzt) bereits gefunden oder als dieser Vermittlung noch vorauf liegend, aber von ihr angezielt erweisen muß.

5.105 Derart verstandene, durch Übereinkunft und Überzeugung erreichte (je jetzt) höchstmögliche Gewißeheiten über das Ganze zum Zweck verbindlicher Orientierung lassen sich nicht vermittels parlamentarischer Mehrheitsbeschlüsse gewinnen. Suchprozesse nach ganzer Wahrheit kommen nicht zu Ende, wenn die Teilnehmer daran feststellen, die von ihnen erreichten Positionen seien ihnen allen plausibel. Wahrheit über das Ganze zeigt sich erst recht nicht, wenn eine engagierte Minderheit die Mehrheit zum Schweigen gebracht hat. Sollen die Suchbewegungen des RU dem "*ens verum et bonum*" entgegenkommen und nicht zuwiderlaufen, sind gewisse Sicherungen unentbehrlich.

Die beiden "Drehmomente", um die RU (auf dem in Anmerkung 66 bezeichneten Schaubild) ähnlich einer Mischtrommel gelagert ist, zeigen die (einzig) möglichen Sicherungen dieser Suchprozesse auf. Diese Angaben machen "Entscheidungsträger erster" und "letzter Instanz" für den RU namhaft: Kirche, Staat und Gesellschaft einerseits, Lehrer und Schüler andererseits. Über einzelne Steuerungsinstrumente, über Appellations- und Kassationsforen, die diesen Verantwortlichen im Bedarfsfall zu Gebote

stehen, braucht in diesem Zusammenhang und für diesen Leserkreis wohl nichts gesagt zu werden.

5.106 Institutionelle Sicherungen allein gewährleisten jedoch nicht, daß die Vermittlungsprozesse des RU gelingen und nicht an jenen Risikofaktoren scheitern, die einem nach dem Ganzheits- oder Vermittlungskonzept gestalteten RU zweifellos innewohnen. Weiterführen können Auseinandersetzungen über das Ganze zuletzt nur, wenn alle Beteiligten die Autorität der ganzen Wahrheit anerkennen, wenn sie sich dem "einzig möglichen" Wahren verantwortlich wissen, wenn sie absolute Wahrheit wenigstens nicht ausschließen, sondern gewähren lassen wollen.

5.11 Einstellung und Verhalten dieser Art sind nicht selbstverständlich, aber vorstellbar und erreichbar.

Diesen Optimismus atmet jedenfalls ein Votum, das der damalige Erzbischof Karol Wojtyla am 21.10.1964 namens der polnischen Bischöfe zur späteren Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" des II. Vaticanums abgegeben hat. Der heutige Papst forderte damals, in diesem Konzilsdokument müsse "eine solche Sprache geredet werden, daß die Welt erkennen kann, daß wir sie nicht nur auf autoritäre Weise belehren, sondern auch zusammen mit ihr nach einer wahren und gerechten Lösung für die schwierigen Probleme des menschlichen Lebens suchen. Die Frage ist nicht, ob uns die Wahrheit schon wohlbekannt sei, sondern wie die Welt sie finden und sich aneignen könne. Jeder Lehrer, der sich in seinem Beruf auskennt, weiß aus Erfahrung, daß er auch mit der sogenannten "heuristischen Methode" unterrichten kann, bei der der Schüler befähigt wird, sozusagen aus sich selbst heraus die Wahrheit zu finden". Diese Lehrmethode verlangt, "daß die Vernunft derer, die wir ansprechen wollen, durch Argumente überzeugt wird ... Die Argumentationsweise muß im allgemeinen auf Vernunftgründen basieren, weil wir uns ja auch an Ungläubige wenden, sie kann aber trotzdem theologisch sein, denn alle wissen ja, daß es die Kirche ist, die ... redet ... Es ist unabdingbar, daß der heutige Mensch, er selber, erreicht wird", jener Mensch, "der in verschiedenen 'Welten', unter verschiedenen ökonomischen, wirtschaftlichen und politischen Systemen

lebt. Um seine Sache geht es."⁹¹

5.12 Ein derartiges Verständnis von Vermittlung hat selbstredend nicht allein Bedeutung für den RU. Wenn es Platz greift, gibt es dem Selbstbild und dem Handeln der Christenheit und ihrer Kirche(n) ein neues, ein einladenderes Aussehen.⁹²

Wenn nicht alles trügt, zeichnen sich aber bereits Konturen eines vermittelnden christlich-kirchlichen Heildienstes ab, die das hier skizzierte RU-Konzept auf eine breite Basis stellen.⁹³

5.13 Damit ist nochmals eine Frage in Blick gekommen, die das Ganzheits- oder Vermittlungskonzept des RU aufwirft. Sie gilt den "Interessen"⁹⁴ oder besser Motiven, die diesem Konzept zugrundeliegen. Anders gesagt: Wurde dieses Konzept bislang eher auf kognitiver Ebene dargestellt, sei es abschließend einer vorwiegend affektiv interessierten Prüfung unterzogen. Das geschieht im Rückgriff auf die Begrifflichkeiten scholastischer Finalitätslogik bzw. Teleologie und die erste knappe Vorstellung dieses Konzepts, die ich vor kurzem veröffentlicht habe, nicht zuletzt das zweite dazugehörige Schaubild.⁹⁵

5.131 Die erwähnte Ursachenlehre erklärt bedingte, zielgerichtete Abläufe aus dem Zusammenwirken (mindestens) folgender Teilursachen: Zielursache (causa finalis), Wirkursache (causa efficiens) und Mittels- oder Verfahrensursache (causa

91 Nach einer Übersetzung von C. Locher zitiert in: L. Kaufmann 1978, 218, abgedruckt in: KatBl 103 (1979) 902; B. Lonergan 1975, bes. 141-156.

92 Vgl. dazu H. Döring 1973; H.R. Schlette 1978, bes. 140, Anm. 9: Fehlanzeigen hinsichtlich philosophischer Reflexion von Vermittlung.

93 Vgl. dazu v.a. A. Zottl 1975; ders. 1977; H. Lemke 1978. Beide Entwürfe zu einem pastoraltheologischen Konzept greifen Impulse von C. Rogers auf; vgl. dazu bes. ders. 1974.

94 Vgl. dazu M. Müller/A. Halder 1971, 86 f; 140; 273; B. von Brandenstein, Handlung, in: HPhG II 1973, 677-685; ders./A. Schöpf, Kausalität, in: HPhG II 1973, 779-798; J. Habermas 1973, 138-164; ders. 1976, 146-169.

95 W. Nastainczyk 1979, 37-41.

instrumentalis). Im Bedarfsfall werden diese Ursachen noch nach Qualitätsstufen ihrer Einwirkungen auf den betreffenden Vorgang differenziert. So erscheinen Nah- und Fern-, Haupt- und Nebenursachen (*causae proximae, remotae, primariae und secundariae*).

5.132 Im Anschluß an diese Kategorien ist nachstehend von Leit-, Ziel- und instrumentalen und Wirk-Motiven des RU die Rede, den das Ganzheits- oder Vermittlungskonzept bestimmt.

5.133 Das Leitmotiv (*causa finalis primaria seu remota*) dieses RU symbolisiert das Schaubild mit Hilfe zweier förmlich archetypischer Zeichen: mit einem Kreis, der für "Welt", vorab für "Welt der Menschen" steht, sowie mit einem Kreuz, das in diesen Kreis eingezeichnet ist und das Person und "Sache" Jesu Christi versinnbildet. Zusammengefügt veranschaulichen diese beiden Symbole die Grundüberzeugung oder Grundhoffnung der Christenheit. In Worten kommt diese leicht faßlich in jener Kurzformel zum Ausdruck, die J. M. Sailer als "Centralblick in das Wesen des Christenthums" herausgestellt hat: "Gott in (Jesus) Christus - das Heil der Welt".⁹⁶ Dieses gottmenschliche Prinzip religionsunterrichtlichen Handelns darf sowohl auf Gott wie auf die (Welt der) Menschen hin ausgelegt werden: Es steht für den Dienst Gottes an (der Welt der) Menschen wie für den Dienst der Menschen (und ihrer Welt) für Gott.

5.134 Das Zielmotiv des RU (*causa finalis secundaria seu proxima*) ist nach diesem Verständnis in der Gesamtorientierung der Schüler zu erblicken, die am Ganzen der Weltwirklichkeit Maß nimmt. Es geht dem RU m.a.W. zunächst um geglücktes, verantwortliches Leben der Schüler gemäß jener Linie, die zuletzt Gott vorgezeichnet hat, als er Welt und Menschen erschaffen, erlöst und zur Vollendung bestimmt hat.

5.135 Wirkmotiv oder treibende Kraft (*causa efficiens*) dieses RU ist die Sendung der Kirche bzw. der Christenheit zum Dienst "am Ganzen", an Gott und Menschen (in je ihrer Welt). Diesen

96 J.M. Sailer 1812, 9-11.

Dienstauftrag und die Kompetenz dazu begründen Person und Werk Jesu Christi.

5.136 Entsprechend seiner zweifachen theologischen und praktisch-philosophischen Fundierung sind in diesem RU zwei Instrumental-, Mittels- oder Verfahrensmotive (causae instrumentales) wirksam:

- Bisweilen kommen in den Lehr-Lernprozessen des RU erarbeitend-entdeckende Handlungsformen zum Tragen: Erfahrungen, Fragen, Probleme und Gegebenheiten werden angegangen und womöglich solange verfolgt, bis sich auf das Ganze hin durchlässige Wahrheiten zeigen. In solchen Fällen sind die Schüler eher Subjekte, die Lehrer, ihre etwaigen Mitarbeiter und Medien eher Garanten von (Heils-)Wahrheit.

- In anderen Fällen und Bereichen wird im RU darstellend-wahrnehmend gelehrt und gelernt: Christliche Traditionen werden zu Auseinandersetzung und Annahme vorgelegt. Modelle christlichen Denkens und Verhaltens werden aufgezeigt und aus ihren Ursprüngen erhellt. Endlich wird zu zeigen versucht, was diese Entwürfe für Gegenwart und Zukunft bedeuten. In derartigen Lernsituationen sind die Schüler also eher wahrnehmende "Objekte", die Lehrer, ihre etwaigen Helfer und Medien eher Tradenten von (Heils-)Wahrheit.

5.14 Wenn ich recht sehe, berührt sich das in diesem Beitrag skizzierte RU-Konzept in mancher Hinsicht mit religionspädagogischen Vorstellungen Gabriel Morans⁹⁷, die mir noch unbekannt waren, als ich es entwarf.

5.15 Ich hoffe, daß diese Überlegungen zu einem Ganzheits- oder Vermittlungskonzept des RU wenigstens das Nachdenken fördern. Erst recht würde ich es natürlich begrüßen, wenn sie Zustimmung finden und den Konsens über Sinn und Struktur des RU vertiefen sollten.

⁹⁷ Vgl. dazu E. Rolinck 1978; W. Nastainczyk 1967; ders. 1979, bes. 32-40.

Literatur (Abkürzungen nach IATG)

- A. Assel, Zum Religionsunterricht "nach der Synode", in: LS 27 (1976) 193-202
- F. X. Bantle, Paul Tillich und der katholische Religionsunterricht, in: LS 25 (1974) 243-251
- G. Baudler (Hg.), Erneuerung der Kirche durch Katechese, Düsseldorf 1975
- , Religion und Glaube oder das Problem einer mehrperspektivistischen Theologie, in: KatBl 100 (1975) 26-36
- , Situativer Ansatz und überlieferter Glaube, in: Internationale katholische Zeitschrift Communio 5 (1976) 300-312
- P. Blank, Gedanken eines Religionslehrers bei der Lektüre der Synodenvorlage über den Religionsunterricht, in: LS 25 (1974) 243-251
- H. von Bingen, Mystische Texte der Gotteserfahrung, Hrsg. und eingeleitet von H. Schipperges, Olten 1978
- J. Brosseder, Religion und Glaube - Religionsunterricht und Gemeindekatechese aus der Sicht der Fundamentaltheologie, in: G. Stachel 1977, 39-53
- Deutsche Mystik. Ausgewählt von W. Zeller, Düsseldorf 1967
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- H. Döring, Jungfrauengeburt in neuer Sicht, in: J. J. Brosch/J. Hasenfuß (Hg.), Jungfrauengeburt gestern und heute, Essen 1969, 89-108
- , Konflikte in Kirche und Theologie, in: Der Blick, Passau 1973, 10-14
- D. Emeis/B. Sauermost (Hg.), Synode - Ende oder Anfang, Düsseldorf 1976
- W. G. Esser, Religionsunterricht, Düsseldorf 1973
- A. Exeler, The Evolution of Catechetics and Religious Pedagogy in Federal Germany, in: LV.E XXX (1975) 323-340
- , (Hg.), Umstrittenes Schulfach Religion (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern 73), Düsseldorf 1976
- E. Feifel, Ein Beitrag zur religionspädagogischen Rechenschaft über unsere Hoffnung, in: KatBl 102 (1977) 792-803
- , (Hg.), Erwachsenenbildung (Unterweisen und Verkünden - Religionspädagogik - Theorie und Praxis 21), Zürich 1972
- E. Feil, Zur Problematik der gegenwärtigen Renaissance des Religionsbegriffs, in: StZ 99 (1974) 672-688
- K. P. Fischer, Der Mensch als Geheimnis (Ökumenische Forschungen, II. Abteilung, Bd. V), Freiburg 1974
- B. Gajek (Hg.), Johann Michael Sailer - Melchior Diepenbrock - Clemens Brentano. Führer durch die Ausstellung vom 17.1 - 18.2.1979 (maschinenschriftliche Verfielfältigung), Regensburg 1979

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Hg. i.A.... von L. Bertsch SJ, Ph. Boonen, R. Hammer-schmidt, J. Homeyer, F. Kronenberg, K. Lehmann unter Mitarbeit von P. Imhof SJ, Freiburg 1976 (zit. GS I 1976)

K. Goebel, Religionsunterricht heute - Stunde der Eltern, in: Internationale katholische Zeitschrift Communio 5 (1976) 318-323

H. Göpfert, Paul Tillichs Religionsbegriff und die Folgen für die Didaktik des Religionsunterrichts, in: rhs 16 (1973) 14-24

L. Groppe, Das Ärgernis der Religionsbücher, in: H. Pfeil 1976, 405-414

J. Habermas, Technik und Wissenschaft als "Ideologie" (edition suhrkamp 287), Frankfurt ⁸1976

-, Zur Lage der Sozialwissenschaften (edition suhrkamp 481), Frankfurt ³1973

P. Hacker, Bemerkungen zur Zerstörung der Kirche, insbesondere auf dem Gebiet des Religionsunterrichts, in: Theologisches. Beilage zur "Offerten-Zeitung für die katholische Geistlichkeit Deutschlands" Nr. 82/Februar 1977, 2243-2253

H. Hammans, Neue Religion im Religionsunterricht?, in: ZKTh 97 (1975) 145-166

Handbuch der Religionspädagogik, 3 Bde. Hg. von E. Feifel/R. Leuenberger/G. Stachel/K. Wegenast, Gütersloh-Zürich, Bd. 1 und 3 ²1977, Bd. 2 ²1978 (zit. HRP 1-3)

Handbuch philosophischer Grundbegriffe, 3 Bde. Hg. von H. Krings/H. M. Baumgartner/C. Wild, München, Bd. I und II 1973, Bd. III 1974 (zit. HPhG I-III)

M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen (Stundenbücher 97), Hamburg 1970

H. Horn, Vom Elend der Alternativen, Dortmund ²1974

E. Kamenicky, Probleme der Katechese heute, in: Theologisches Nr. 93/Januar 1978, 2595-2608

I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft (Meiners Philosophische Bibliothek, Bd. 38), Leipzig ⁹1929, Nachdruck 1944

F.-X. Kaufmann, Wie kann das Christentum heute tradiert werden?, in: HerKorr 32 (1978) 353-360

L. Kaufmann, Aus Polen ein neuer Konzilspapst, in: Or 42 (1978) 215-217

F. Konrad, Fundamentaltheologische Bemerkungen zur Synodenvorlage "Der Religionsunterricht in der Schule", in: KatBl 99 (1974) 84-100

-, Fundamentaltheologische Stellungnahme zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974) 705-723

K. Krenn, Das "Systematische" in der Theologie, in: ThGl 66 (1976) 300-312

- J. Kreutzkam, Theologische Fakultäten - ein Blick in die Zukunft, in: E. H. Schallenberger (Hg.), Wider das Pfäffische, Düsseldorf 1978, 106-108; 180
- A. Läßle, Der Religionsunterricht 1945-1975, Aschaffenburg 1975
- G. Lange, Der Religionsunterricht in der Schule, in: D. Emeis/B. Sauermost 1976, 93-107
- , Religion und Glaube, Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974) 733-750
- G. Langemeyer, Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule, in: KatBl 101 (1976) 553-562
- H. Lemke, Theologie und Praxis annehmender Seelsorge (Urban-Taschenbücher 635), Stuttgart 1978
- B. Lonergan, Theologie im Pluralismus heutiger Kulturen (QD 67), Freiburg 1975
- H. Marcuse, Der eindimensionale Mensch (Sammlung Luchterhand 4), Neuwied 1970
- I. Marx, Elternerwartungen und -vorbehalte gegenüber dem Religionsunterricht in der Schule, in: LS 27 (1976) 249-252
- O. Marxer, Erfahrungsbericht über den Religionsunterricht an den Grund- und Hauptschulen heute, in: Internationale katholische Zeitschrift Communio 5 (1976) 324-327
- R. May, Paulus, New York 1973
- N. Mette/W. Möhler, Chancen einer 'Fernstehendenpastoral' - Theoriebildung, in: Pastoraltheologische Informationen, Folge 7. Hg. vom Beirat der Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologen, Frankfurt 1978, 17-41
- J. B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977 (a)
- , Zeit der Orden?, Mainz 1977 (b)
- G. Miller, Geschichte ist Gegenwart - Religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre, in: KatBl 102 (1977) 913-918
- M. Müller, Der Religionsunterricht aus der Sicht des bischöflichen Amtes, in: Internationale katholische Zeitschrift Communio 5 (1976) 289-299
- , Sorge um den "Verlust der Mitte", in: Klerusblatt 77 (1977) 195
- M. Müller/A. Halder, Kleines Philosophisches Wörterbuch (Herderbücherei 398), Freiburg 1971
- H. Müller-Pozzi, Psychologie des Glaubens, München/Mainz 1975
- W. Nastainczyk, Pädagogik - christlicher Glaube - katholische Theologie, in: PädRsch 21 (1967) 570-586
- , Religion unterrichten (Theologie im Fernkurs, Bd. 7), Freiburg 1979
- K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, 2 Bde. (GTB 105-106), Gütersloh 1975

- , Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, in: KatBl 94 (1969) 23-43, abgedruckt in: ThPr 4 (1969) 215-235 sowie in:
- , Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, 161-187
- R. Oerter/E. Dreher/M. Dreher, Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur, München 1977
- R. Padberg, Religionsunterricht zwischen Kirche und Gesellschaft, in: H. Pfeil 1976, 383-404
- Papst Johannes Paul I., Botschaft der Güte und Hoffnung, Kevelaer 1978
- W. und M. Pauck, Paul Tillich, Bd. I, Stuttgart/Frankfurt 1978
- H. Pfeil, Der Religionsunterricht in der Schule, in: Theologisches Nr. 103/November 1978, 2978-2981
- (Hg.), Wandelbares und Unwandelbares in der Kirche, Aschaffenburg 1976
- M. Plate, Das deutsche Konzil, Freiburg 1975
- W. Pöll, Zur Psychologie der religiösen Einstellung, in: Archiv für Religionspsychologie 12 (1976) 71-83
- J. Ratzinger, Kirche und wissenschaftliche Theologie, in: W. Sandfuchs (Hg.), Die Kirche, Würzburg 1978, 83-95
- J. Redhardt, Wie religiös sind die Deutschen?, Zürich 1977
- Religionsunterricht auf dem rechten Weg? W. Nastainczyk, Wagnis in "Schule für alle" - H. Staudinger, Bezug zur Praxis suchen (Diskussion), in: Rheinischer Merkur 33 (15.9.1978, Nr. 37) 12
- M. Riedel (Hg.), Rehabilitierung der praktischen Philosophie, 2 Bde. (Sammlung Rombach, NF, Bd. 14 und 23), Freiburg Bd. I 1972, Bd. II 1974
- C. Rogers, Lernen in Freiheit, München 1974
- E. Rolinck, Offenbarung - Erfahrung - Gemeinschaft, in: KatBl 103 (1978) 646-652
- J. M. Sailer, Vorlesungen aus der Pastoraltheologie, Bd. 2, München 31812
- N. Schiffers, Zur religiösen Wertstellungnahme im Unterricht, in: KatBl 100 (1975) 534-550
- H. R. Schlette, Christentum in der Welt von morgen, in: Or 42 (1978) 138-142
- M. I. Schmidt, Der Katechist nach seinen Eigenschaften und Pflichten oder die rechte Weise die ersten Gründe der Religion zu lehren, Bamberg 1772
- H. Schrödter, Die Religion der Religionspädagogik (Religionspädagogik-Theorie und Praxis 29), Zürich 1975
- W. Simon, Religiöse Erfahrung - Ihre Genese und Erfassbarkeit, in: Religionspädagogische Beiträge 2/1978, 3-30
- J. Splatt: Was ist Religion?, in: KatBl 103 (1978) 67 f

G. Stachel u.a. (Hg.), Inhalte religiösen Lernens (SPT 14), Zürich 1977

G. Stachel/W. G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik? (Unterweisen und Verkünden 13), Zürich 1971

G. Stephenson (Hg.), Der Religionswandel unserer Zeit im Spiegel der Religionswissenschaften, Darmstadt 1976

D. Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf 1975

Strukturplan und Kirche, Hg. vom Dezernat Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Münster (o.J.)

H. Tillich, From Time to Time, New York 1973

P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. II, Stuttgart ³1958

B. Uhde, Katholische Theologie und neue Philosophie, in: G. Stephenson 1976, 247-261

L. Volz, Notizen zur zweiten Lesung der Synodenvorlage "Der Religionsunterricht in der Schule", in: KatBl 100 (1975) 281-286

-, Was "bringt" der Synodenbeschluß über den Religionsunterricht in der Schule dem Religionslehrer?, in: ru 6 (1976, Heft 1) 37-43

W. Weischedel, Denker an der Grenze. Paul Tillich zum Gedächtnis, Berlin 1966

B. Welte, Die Würde des Menschen und die Religion, Frankfurt 1977

-, Vom Wesen und Unwesen der Religion, Frankfurt 1952

Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart ²1969

J. Wohlmuth, Ein neues Konzept des Religionsunterrichts, in: HerKorr 29 (1975) 461-467

G. Woratsch, Der Ruin des katholischen Religionsunterrichts geht weiter, in: Offerten-Zeitung für die katholische Geistlichkeit Deutschlands 32 (Januar 1979) 5 f

-, Pausenlose Notschreie: Religionsunterricht!, in: Offerten-Zeitung ... 29 (September 1976) 5 f

-, Verantwortungsvoller Religionsunterricht, in: Offerten-Zeitung ... 27 (September 1974) 5 f

-, Weitere Notizen zum Thema Religionsunterricht, in: Offerten-Zeitung ... 31 (November 1978) 7 f

W. Wundt/H. Oldenberg/I. Goldziher/W. Grube/T. Inouye/H.v.Arnim/C. Baeumker/W. Windelband, Allgemeine Geschichte der Philosophie (Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abteilung V), Berlin 1909

A. Zottl, Erfahrung und Gegenwärtigkeit, 2 Bde., Salzburg 1977, (maschinenschriftliche Habilitationsschrift)

-, Verkündigung als kommunikative Theologie, in: Klerusblatt 75 (1975) 87-89.

Prof. Dr. Wolfgang Natainczyk
Heckenweg 3c
8400 Regensburg

DIETRICH ZILLESSEN

ABSCHIED VOM EMANZIPATORISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT? EINE BILANZ

1. Problemstellung

Emanzipation galt lange Zeit als oberste pädagogische Leitidee.¹ Da sich viele darunter offenbar ein Befreiungs- oder Freiheitskonzept vorstellten und zugleich ihre eigenen Zwänge assoziierten, durch die sie sich beeinträchtigt und belastet fühlten, übte diese Idee eine starke Faszination aus. Eine gewisse Unklarheit im Programm und eine weit verbreitete begriffliche Unschärfe hinderten nicht, Emanzipation mit Progressivität gleichzusetzen und dem Konservativismus eine antiemanzipatorische Tendenz zuzuschreiben. Zweifellos hat auch die politische und pädagogische Initiative unter der Leitidee Emanzipation vieles in Bewegung gebracht, einen kritischeren Umgang mit Traditionen und "Selbstverständlichkeiten" ermöglicht und vielen Menschen mehr Rechte und Lebenschancen eröffnet, obwohl (oder weil?) man oft sehr Unterschiedliches als Emanzipation, als emanzipatorisches Verfahren, als emanzipatorisches Handeln usw. begriff. Nun ist anscheinend das Klima verändert: Es wird nicht lange differenziert. Emanzipation heißt verändern. "Alles wird in Frage gestellt". "Mit allem wird herum experimentiert". So äußern sich die Vorwürfe.

Bestimmte partielle fragwürdige und einseitige "emanzipatorische" Aktivitäten werden in ihren problematischen Auswirkungen verallgemeinert. Da gleichzeitig vielen Zeitgenossen bestimmte Zwänge als unüberwindbar erscheinen (z.B. finanzielle Zwänge, denen bestimmte Reformen erliegen), zeigt sich z. Zt. eine deutliche Reserve gegen die Verwendung des Begriffes Emanzipation oder doch wenigstens gegenüber der früheren Euphorie. So gibt es wohl genügend Beweggründe, sich gegenwärtig

¹ S. Vierzig ging 1972 davon aus, daß über diese Leitidee "weitgehend Übereinkunft in der pädagogischen Diskussion ist" (S. Vierzig, Christentum und Emanzipation, in: W. Offe [Hg.], Emanzipation und Religionspädagogik, Zürich 1972, 39-47, hier 39. Dieser Eindruck von Vierzig ist sicherlich etwas einseitig; denn auch im Bereich der Pädagogik wird der Ansatz "Emanzipation" bereits in Frage gestellt (vgl. z.B. W. Brzinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972). Einflußreicher und öffentlichkeitswirksamer aber war zweifellos die Leitidee Emanzipation.

mit der Emanzipationsdebatte unter religionspädagogischen Gesichtspunkten zu beschäftigen. Dabei kann es nicht bei der bloßen Konstatierung einer sogenannten Klimaveränderung bleiben, sondern es soll versucht werden, aus der Weiterentwicklung der Emanzipationsdebatte Gesichtspunkte für die Erörterung der gegenwärtigen Problemlage zu entnehmen. Hatte K. Dienst im Jahre 1973 den "gegenwärtige(n) Aufschwung 'emanzipativen' Denkens" zurückgeführt auf die "Integration des Emanzipationsgedankens in die Marxsche Geschichtsphilosophie einerseits und (auf die) Renaissance dieser Philosophie in der westlichen Industriegesellschaft andererseits", ² so wird in ähnlicher Weise auch heute nach den wissenschaftstheoretischen Motiven einer veränderten Diskussionslage zu fragen sein. Freilich wird man sich davor hüten müssen, die Entwicklung der Wissenschaftstheorie als ausschließliches Erklärungs- bzw. Verstehensmodell zu verwenden. Ohne den Aufweis historisch-situativer Voraussetzungen und Bedingungen kann es leicht zu fragwürdigen und einseitigen Schlußfolgerungen kommen. ³

Welche Argumente werden vorgebracht, um die gegenwärtige Reserviertheit gegenüber emanzipatorischen Konzepten und Praktiken zu legitimieren? Es kann doch nicht einfach der etwas verschwommene allgemeine Sprachgebrauch von "Emanzipation" sein. Seit wann läßt die relative Unklarheit eines Begriffes die Menschen auf seinen Gebrauch verzichten?

2 K. Dienst, Erziehung und Evangelium. Kann eine am Evangelium orientierte Erziehung befreien? (Vortrag 1973, abgedruckt in: P. Biehl/H.-B. Kaufmann [Hg.], Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt 1975, 137-149, hier 143.

3 So zeigt auch die gerade angeführte Stellungnahme von K. Dienst nur eine Perspektive. Ob sie die adäquate ist, um die Entwicklung wirklich zu verstehen, ist fraglich. Mir scheint es sinnvoller zu sein, mit K.-O. Apel den Versuch einer dialektischen Vermittlung von "Verstehen" und "Erklären" zu machen. Hier muß es allerdings bei Andeutungen zum "Erklären" bleiben (Abschnitt 2 meiner Ausführungen). Gerade die von Dienst angesprochene "Renaissance" hat bestimmte Voraussetzungen. Zu K.-O. Apels Ansatz vgl. den Diskussionsband Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971.

Die angesprochene gegenläufige Tendenz zeigt sich erst seit kurzem. Vom Ende der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre stand das Thema Emanzipation im Interesse der Öffentlichkeit und auch im Mittelpunkt der pädagogischen/religionspädagogischen Diskussion.

Nun wird der Ruf laut, sich auf das Alte, das Bewährte, auf die Werte vergangener Epochen und auf die Bedeutung früherer Traditionen zu besinnen. Autorität und Autoritäten scheinen wieder gefragt zu sein. Mit dem Slogan Mut zur Erziehung treten viele an, die Ära der sogenannten anti-autoritären Erziehung zu beenden. Die Mediatisierung aller Inhalte und Sachen im Hinblick auf (emanzipatorische) Lernziele wird zunehmend kritisiert. Zurück zu der Sache wird zur Devise. Jugendliche und auch Erwachsene begeistern sich für Meditationsübungen und Frömmigkeitspraxis. Immer stärker wird östliche Religiosität "entdeckt" und oft falsch verstanden als a-politische Versenkung des einzelnen in sich selbst.

Das eigene Ich mit seinen Bedürfnissen und Gefühlen ist in den Vordergrund gerückt. Man sucht Wärme, Anlehnung und Gemeinschaft in Gruppen, die dem einzelnen zugleich Befriedigung eigener Bedürfnisse, emotionale Bindung und die Gesicherheit des Hortes bieten.

Es ist auch durchaus möglich, daß in vielen "emanzipatorischen Prozessen" tatsächlich ein Defizit an Wärme und Anlehnungsmöglichkeit vorhanden war. Aber es ist die Frage, ob damit eine generelle Konsequenz von Emanzipation oder nur eine spezielle Konsequenz einer bestimmten, falsch verstandenen Emanzipationspraxis angesprochen werden kann.

Jedenfalls sind viele heute bereit zu verallgemeinern. Wen wundert es, wenn sie zugleich von einer Tendenzwende sprechen. So kommt es schließlich zu einer "Vergangenheitsbewältigung", die sich darin äußert, daß Emanzipation bzw. jede emanzipatorische Konzeption insgesamt und pauschal kritisiert und der "Emanzipations-Pädagogik" gegenüber gar verfassungsrechtliche Bedenken angemeldet werden.⁴ Der Ruf nach Orientierung an

4 R. Willeke, Pädagogisch-didaktische Grundüberlegungen zu emanzipatorischen Schulbüchern, in: Wirtschaftsrat der CDU e.V. (Hg.), Gefährliche Tendenzen in Schulbüchern - eine Folge der Emanzipations-Theorie? Auswertung der "Aktion Schulbuch" des Wirtschaftsrates der CDU e.V., Bonn 1978, 9-16, hier 16 (Vielfältigstes MS). Auch die folgenden Zitate sind dort belegt.

Grundwerten wie "Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Sachlichkeit, Friedensbereitschaft und Fairness" wird dazu benutzt, z.B. "Partnerschaft", "Demokratisierung in der Familie" als "Fundamentaldemokratisierung unserer Gesellschaft in allen Bereichen", als "radikale Zielstellung" und als Interessenpolitik zu diskriminieren.

Mir scheint es sinnvoll, auf die Veröffentlichung des Wirtschaftsrates der CDU noch etwas weiter einzugehen, weil sie sowohl zeigen kann, was die Emanzipationsdebatte in Frage gestellt hat, als auch, welche Interessen sich möglicherweise mit dem Ruf nach Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit verbinden.

Willeke stellt seine Forderungen nach "Sachinformationen, die eine rationale Urteilsbildung ermöglichen" und nach abgewogener Darstellung gegensätzlicher Standpunkte ("ohne sie zu vertreten") der interessegeleiteten Erkenntnis gegenüber. Er erhebt solche Sachinformation und wertfreie Abgewogenheit in den Rang didaktischer Prinzipien, deren Durchsetzung "für den Frieden in der Schule... von größter Bedeutung" sei. Emanzipatorische Pädagogik übe demgegenüber nur manipulierende Funktion aus und sei nicht grundwerteorientiert, d.h. orientiert an "Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Sachlichkeit,...". In der Schule gehe es nicht darum, parteipolitische Interessen zu vertreten.⁵

Noch überschwenglicher begrüßt K. Hornung in der gleichen Veröffentlichung⁶ die "Tendenzwende": "Der Honigmond der Systemveränderer ist fürs erste vorüber. Die Magie der Emanzipationsparolen ist gebrochen." "Die Euphorie der Emanzipation und Demokratisierung in unserem Land ist inzwischen verrauscht." Zwar unterscheidet Hornung "zwischen liberal-demokratischem und sozialistisch-marxistischem Verständnis von Emanzipation und Demokratie" und meint, es gehe "ganz elementar um die Wie-

5 Seine eigenen Interessen sind für Willeke keine parteipolitischen. "Eine Partei wie die CDU, die das Vertrauen nahezu der Hälfte aller Bürger hat, kann mit Recht erwarten, daß die öffentliche Erziehung die Grundwerte berücksichtigt, denen sich nahezu die Hälfte der Bürger sittlich verpflichtet fühlen" (ebd., 15).

6 Die folgenden Zitate finden sich ebd., 17-25.

derherstellung eines wahrhaft pluralistischen Klimas und Bewußtseins in Schulen, Hochschulen, Curriculum-Werkstätten usf.", aber neben seiner Position läßt er wohl kaum noch andere gelten, wenn er der eigenen das Etikett realistisch zuspricht:

"Politik und Erziehung in unserem Lande bedürfen eines neuen, wohl nicht zuletzt auch christlich geprägten Realismus und einer realistischen Theorie der politischen Freiheit."

Hornung anerkennt wohl den "Willen zur Mündigkeit des Menschen", aber er nennt gleichzeitig die Aufgabe, die böse Macht der menschlichen Natur mit politischer Macht zu beschränken ("balancieren"). Hier greift er auf sehr alte Vorstellungen zurück, die jedoch in dieser Einseitigkeit weder von der Verhaltensforschung noch von der Sozialpsychologie verifiziert wurden. Wenn das die Basis seines "christlich geprägten Realismus" ist, so muß doch gesehen werden, daß ein solcher "Realismus" theologisch wenigstens umstritten ist.⁷

Die Problemstellung ist deutlich: Der tatsächlichen oder beschworenen Tendenzwende entspricht offenbar der Versuch, interessenbestimmtes Handeln der Kontrolle durch "objektivierbare Tatsachen" zu unterziehen, Lernziele möglicherweise aus "unstrittigen Lerninhalten" herzuleiten, die "Natur des Menschen" als Ansatzpunkt für einen politischen und pädagogischen Realismus zu betrachten usw. Wird hier eine neue Pädagogik der unmittelbaren Begegnung mit den Sachen (und Personen) postuliert (als Gegensatz zur "Emanzipations-Pädagogik")? Der Begriff Emanzipation als Kennzeichnung eines pädagogischen oder politischen Lernziels wird - wenn er überhaupt noch akzeptiert wird - im sogenannten liberal-demokratischen Sinn ver-

⁷ H.-E. Bahr z.B. widerspricht diesem "Realismus" und zeigt demgegenüber die Veränderungsenergie der Liebe auf, deren Möglichkeiten darauf basieren, daß der Mensch von Natur aus veränderbar ist. Vgl. dazu M. Linz, Der veränderbare Mensch, Gespräche mit Humanwissenschaftlern, Düsseldorf 1971 (40-50: ...böse von Jugend auf? Gespräch mit Hans-Eckehard Bahr). Auch die strikte Entgegensetzung von Gesetz und Evangelium als Basis einer pessimistischen Anthropologie wird nicht nur von der sog. Politischen Theologie in Frage gestellt, sondern auch von den pädagogisch orientierten Theologien. Vgl. dazu z.B. J.V. Sandberger, Selbstlosigkeit und Ichstärke. Reflexionen zur Auseinandersetzung zwischen existentialistischer und politischer Theologie, in: EvErz 24. (1972) 213-224.

wendet. Das heißt bei K. Hornung und R. Willeke, daß der Freiheitswille der Menschen ordnungspolitisch ausbalanciert wird, so daß eine "Demokratisierung aller Lebensbereiche" verhindert werden kann.

Dieses Konzept von "Emanzipation" wird dem sogenannten sozialistisch-marxistischen bzw. revolutionär-marxistischen⁸ entgegengesetzt. Es entspreche der "wahre(n) konservative(n) Haltung", die "ebenso kritisch sein kann... wie die ihr entgegengesetzte revolutionär-marxistische".⁹ (Hier deutet sich die Verbindung von Liberalismus - kritischer Rationalismus - Konservatismus an.¹⁰)

Somit soll Emanzipation auch pädagogisch durch Ordnungen (Bindungen) vermittelt und erst von daher konkret ausgewiesen werden.¹¹ Die konservative Tendenz solcher Emanzipation macht sich darin deutlich, daß politische Prozesse als Flankierung oder sogar als Ermöglichung emanzipatorischer Pädagogik überhaupt nicht in Betracht genommen sind. Emanzipation wird zur banalen Formel: Freiheit wovon - Freiheit wozu.

Die wirkliche Problematik zeigt sich in den Fragen, wie Lernprozesse und politisch-soziale Situation aufeinander bezogen sind, welche Rolle dabei die Entwicklung des Bewußtseins spielt und von welchen Kriterien her die entsprechenden Erziehungs- bzw. Lernziele sich bestimmen lassen.¹²

8 Vgl. dazu C. Willeke, Emanzipation - ein Schlüsselbegriff der kritischen Erziehungswissenschaft, in: rhs 15 (1972) 139-145, hier 144. Dieser Position von C. Willeke dürfte auch R. Willeke zustimmen. Vgl. die gemeinsame Veröffentlichung H. Günther/ C. Willeke/ R. Willeke, Die Gewalt der Verneinung - Die kritische Theorie und ihre Folgen, Stuttgart 1978.

9 C. Willeke (mit Bezug auf J. Derbolav), ebd.

10 Vgl. H. Lübke, Theorie und Entscheidung. Studien zum Primat der praktischen Vernunft, Freiburg 1971; K.H. Biedenkopf, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität: Die Grundlagen christlich-demokratischer Politik, in: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.), Demokratische Gesellschaft, Konsensus und Konflikt I, München/Wien 1975, 15-126, bes. 30, 32-34; M. Greiffenhagen, Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland, München 1971.

11 Vgl. C. Willeke (s.o. Anm. 8), 145.

12 K. Dienst ist der Meinung, daß die "Pädagogisierung des Emanzipationsbegriffs im Neomarxismus ... zu erheblichen Revisionen am Marxschen Emanzipationsbegriff (führte)" (s.o. Anm. 2, 143). Mir leuchtet der Wert solcher Klassifizierungen (Neomarxismus, Revisionen) in diesem Zusammenhang nicht sehr ein: Spricht Dienst die "Kritische Theorie" an? Ist nicht auch mit

Die Rede von der Tendenzwende mit der Betonung der "Sache" und des "Subjekts" macht es erforderlich, diese Fragen im Hinblick auf die Ich-Entwicklung zu präzisieren: Emanzipation als Gewinn von Ich-Identität?

2. Ausgangssituation

Die genannten groben Klassifizierungen des Emanzipationsbegriffs (pädagogisch/politisch und liberal-demokratisch/sozialistisch-marxistisch) könnten dazu verführen, solche Einteilungen zu akzeptieren und eine präzise Entfaltung der jeweiligen Begriffe zu intendieren. Es läßt sich jedoch leicht zeigen und ist auch bereits angedeutet worden, daß dieser Einteilung selbst eine bestimmte Theorie von Emanzipation zugrunde liegt. Wie soll dann geklärt werden, was Emanzipation bedeutet? Die Begriffsgeschichte stiftet möglicherweise weitere Verwirrung.¹³ Natürlich kann die Diskussion über den Begriff in den verschiedenen Wissenschaften auch zu Präzisierungen der Problemstellung führen.¹⁴

Hier soll ein erster Zugang zum Verständnis der Emanzipationsdiskussion innerhalb der Religionspädagogik von einer perspektivischen Beleuchtung der Ausgangssituation gewonnen werden. U. Cillien hat darauf hingewiesen, daß der Begriff Emanzipation im Bereich der Pädagogik bibliographisch "1968 erstmals auf(taucht), 1969 zweimal, um dann seit März 1970 in jeder Nummer (sc. der "Bibliographie Pädagogik"), meistens mehrmals, aufgeführt zu sein".¹⁵ K. Mollenhauers Buch Erziehung und Emanzipation (München 1968) markiert den Beginn der pädagogischen Emanzipationsdiskussion, G. Stachels Aufsatz Lernziele

der "Pädagogisierung des Emanzipationsbegriffs", die die geschichtlich-ökonomischen Bedingungen im Auge behält, ein wichtiges Argument der Marxschen Konzeption gewahrt? Im übrigen: Wer sich auf eine bestimmte Tradition beruft, wird sie doch vernünftigerweise nicht ohne Modifikationen und ggf. Korrekturen zu Rate ziehen (vgl. dazu L. Kolakowski, Der Mensch ohne Alternative. Von der Möglichkeit und Unmöglichkeit, Marxist zu sein, München 1960, bes. 7-37: Aktueller und nichtaktueller Begriff des Marxismus). Ist die "Kritische Theorie" Neomarxismus?

13 Vgl. z.B. M. Greiffenhagen, Art. Emanzipation, in: HWP II, 448 f.

14 Vgl. M. Greiffenhagen (Hg.), Emanzipation, Hamburg 1973.

15 U. Cillien, Emanzipation oder Mündigkeit. Zu einem Grundproblem gegenwärtiger Pädagogik, in: EvErz 25 (1973) 405-424,

und Religionsunterricht¹⁶ greift die Problematik der Emanzipation religionspädagogisch auf.

Das Thema Emanzipation ist plötzlich in der Öffentlichkeit aktuell.

1968 brechen an westdeutschen Hochschulen Studentenunruhen aus (vorher in den USA und Frankreich). Zuviel wird als fragwürdig, belastend, "repressiv" empfunden.

Die Imperialismusdebatte greift von den USA in die Bundesrepublik Deutschland über. Die "Aktivität" der USA in Vietnam wirkt provozierend.

Als besonderes Problem erweist sich die politisch-soziale Situation der Nach-Adenauer-Ära: Die Phase der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Konsolidierung hatte "manche Errungenschaften", "den Aufschwung", "Ansehen in der Welt" etc. gebracht.

Das sogenannte Wirtschaftswunder erschien als Ausgangsbasis. Möglicherweise hat das verbreitete Bewußtsein, wieder etwas darzustellen, die politische Führung, die Administrative, die Institutionen usw. bei der Mehrheit der Bevölkerung zu kaum angefochtenem Ansehen gebracht. Es mag sein, daß dafür auch die Suche nach Autoritäten in einer "vaterlosen Gesellschaft" verantwortlich ist (A. Mitscherlich). Jedenfalls war offenbar für viele die Parole einsichtig, daß die Zeit des Aufschwungs und der Konsolidierung "keine Experimente" verträgt. Erst allmählich verstärkte sich der Ruf nach grundlegenden Reformen. Mitte der sechziger Jahre erfolgte der erste große Niedergang der Konjunktur und eine Krise auf dem Arbeitsmarkt. Die Ehrhard-Ära wurde Ende 1966 mit dem Beginn der Großen Koalition beendet, die aber die Rezession des Jahres 1967 nicht verhindern konnte.

hier 405, Anm. 1, wiederabgedruckt (leicht überarbeitet) in: Biehl/Kaufmann (s.o. Anm. 2) 123-136.

16 KatBl 95 (1970) 348-359, bes. 348, 354 f. Ungefähr gleichzeitig mit Stachels Beitrag erschien auch der Aufsatz von S. Vierzig, Lernziele des Religionsunterrichts, in: Informationen zum religionsunterricht, H.1 u. 2 1970, 5-16. Vgl. auch D. Zilleßen (Hg.), Religionsunterricht und Gesellschaft. Plädoyer für die Freiheit, Düsseldorf/Göttingen 1970, 53 ff.

Die Koalition erschien vielen als Instrument, Kritik und Opposition zu verhindern. Zahlreiche Bürger sammelten sich in der außerparlamentarischen Opposition (Apo). Sie gingen auf die Straße, um gegen "ungerechte Verhältnisse", "Herrschaftsstrukturen", "repressive Normen" usw. zu protestieren und für mehr Mitbestimmung und umfassende Demokratisierung zu demonstrieren.

Dabei wird durchaus eine internationale Solidarität sichtbar. Studenten streiten z.B. nicht allein für die Durchsetzung eigener Interessen, sondern machen die Sache von benachteiligten und verfolgten Minderheiten und unterdrückten Völkern zu der eigenen.

Die Haltung gegenüber dem "Osten" beginnt sich zu ändern, wobei wohl wechselseitig der neue Dialog mit dem Marxismus auf philosophisch-literarischem Gebiet (auch zwischen Christen und Marxisten seit dem Kongreß der Paulus-Gesellschaft in Salzburg 1965), der zunehmende Einfluß marxistisch orientierter revolutionärer Bewegungen etwa in Lateinamerika, der Renommeeverlust des "Westens" durch das Engagement der USA in Vietnam, wirtschaftliche Interessen zwischen EWG und dem "Ostblock", die Hoffnung auf "menschliche Erleichterungen" als Konsequenz politischer Gespräche etc. eine Rolle spielen.

Es gibt viele Anstöße aus dem Bereich der Entwicklungsländer. Z.B. gewinnt von daher auf kirchlichem und theologischem Gebiet die "Theologie der Revolution" Einfluß (Ökumenische "Weltstudienkonferenz für Kirche und Gesellschaft" in Genf 1966).

In Westdeutschland beginnt die Aufarbeitung der Vergangenheit: 1964 fangen die Auschwitz-Prozesse an.

Es ließen sich viele weitere mutmaßliche Motive dafür nennen, daß die gewonnene Selbstsicherheit in Frage gestellt wird, Reformversprechungen als bloße Bekenntnisse kritisiert werden, Freiheit durch Befreiung von Autoritäten und Zwängen gefordert wird.

Die Perspektive ist deutlich: Die Opfer des Wohlstands, des "Fortschritts" in den verschiedenen Bereichen mit ihren politischen, sozialen, psychischen und materiellen Konsequenzen sind der Maßstab.

Besonders die junge Generation weist auf Zwänge und "Herrschaftsstrukturen" hin, die das Zusammenleben der Menschen belasten - Zwänge durch verfestigte politische und soziale Strukturen, durch erstarrte Traditionen, durch autoritäre Institutionen. Die Kritik an allen Formen unnötiger, übertriebener Herrschaft äußert sich im Engagement für Machtlose, Unterprivilegierte, Nichtprivilegierte, Leidende. Natürlich nimmt die darin implizierte Hoffnung messianische Züge an: Repressionsfreie Bedürfnisexplikation und -befriedigung. Die anti-autoritäre Erziehung ist in diesem Zusammenhang kein Konzept, sondern eine Bewegung, die durch die Popularisierung erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Erkenntnisse Impulse erhielt. Die Propagierung neuer Formen und Experimente des Zusammenlebens (Kommunebewegung etc.) verstand sich als Gesellschafts- und Institutionenkritik.

Mit einem Mal und doch konsequenterweise ist der Begriff Emanzipation in aller Munde. Der Einfluß der "Kritischen Theorie" der sogenannten Frankfurter Schule verstärkt sich. H. Marcuse und J. Habermas werden zu Leitfiguren. Viele berufen sich auf die Verbindung Marxscher und Freudscher Theorie im Werk H. Marcuses¹⁷ und auf die Positivismus- und Technokratiekritik bei Habermas.¹⁸ Der Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse ermöglicht es, alle sogenannten Sachzwänge zu "hinterfragen" und das Postulat wertfreier Wissenschaftlichkeit als Interessenstrategie zu entlarven. Die Kritik des "Kritischen Rationalismus" an der "Kritischen Theorie", die sich in den Vorwürfen Totalitätsanspruch, Messianismus, Irrationalismus äußert, wirkt sich insgesamt wenig aus.

Wahrscheinlich war die Aufnahmebereitschaft etwa für H. Alberts

17 Vgl. bes. H. Marcuse, Kultur und Gesellschaft 1, Frankfurt am Main 1965, und 2, Frankfurt am Main 1965 (ed. suhrkamp 101 und 135); Versuch über die Befreiung, Frankfurt am Main 1969 (ed. suhrkamp 329).

18 Vgl. bes. Habermas' Frankfurter Antrittsvorlesung 1965 "Erkenntnis und Interesse", in: Ders., Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt am Main 1968, 146-168 (ed. suhrkamp 284).

Kritik in dieser Situation nicht vorhanden.¹⁹

Die hier versuchte Beschreibung der Ausgangssituation will zeigen, daß man von einer historischen Emanzipationsbewegung sprechen kann, die mit dem Jahr 1968 begann. Weiter sollte verdeutlicht werden, daß eine vorschnelle und pauschale Kritik an "Emanzipations-Pädagogik" etc. ein Bemühen um Verständnis der Zusammenhänge vermissen läßt. Die Rede von der Tendenzwende hat auch diese historische Entwicklung zu berücksichtigen. Es wäre viel gewonnen, wenn etwas weniger euphorisch die Wende begrüßt und etwas sorgfältiger danach gefragt würde, welche Modifikationen und Korrekturen am "Lernziele Emanzipation" die Entwicklung der Emanzipationsdebatte zutage gebracht hat. Natürlich sind dabei die "neuen" Fragestellungen nach dem Sachanspruch und nach dem Anspruch des Subjekts wichtig. Aber der Begriff "Tendenzwende" ist m.E. eine strategische Kategorie, deren interessenpolitische Implikation deutlich ist.

Die Beschreibung der Ausgangssituation legt außerdem nahe, zustimmend von Emanzipation als "Verringerung von Beschränkungen für die Artikulation und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse"²⁰ zu sprechen. Diese noch unpräzise Formulierung ermöglicht einerseits, die Zielstellung Emanzipation nicht von vornherein und vom Ansatz her zu kritisieren. Andererseits läßt sie viele Probleme offen, die weiterer Klärung bedürfen. Wenn W. Lempert z.B. den emanzipatorischen Prozeß "primär als Selbstbefreiung der Nichtprivilegierten"²¹ kennzeichnet, so ist damit indirekt auch die entscheidende pädagogische Problematik angesprochen, ob und wie ein solcher Prozeß als Lernprozeß organisiert werden kann.

3. Religionspädagogische Ansätze

Es ist nicht das Ziel dieses Beitrags, einen mehr oder weniger vollständigen Überblick über die Emanzipationsdiskussion im Bereich der Religionspädagogik zu vermitteln. Dies ist auch nicht erforderlich; denn einige signifikante Grundposi-

¹⁹ Andererseits erschien H. Alberts Buch "Traktat über die kritische Vernunft" (Tübingen 1968) bereits 1969 in 2. Auflage.

²⁰ W. Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, in: Greiffenhagen (s.O. Anm. 14), 216-226, hier 219.

²¹ Ebd.

tionen sind - in der Regel nur wenig modifiziert - in den verschiedenen Veröffentlichungen zu erkennen.

Viele Religionspädagogen schlossen sich seinerzeit der Forderung nach Emanzipation als Leitziel der Schule an. Die Wirkung des Buches von K. Mollenhauer ist deutlich zu spüren.

Aber gleichzeitig wurde auch nach dem speziellen Lernziel des RU gefragt. Die Frage nach der Beziehung emanzipatorischer und religiöser Erziehung rückt in den Vordergrund.

3.1 Typologische Bestimmung der Position von S.Vierzig

S. Vierzig kam deshalb (schon 1970) bei seinen Überlegungen zu "Wirkungen der Religion" auf das Thema Emanzipation zu sprechen.²² Welche Rolle spielen Religion, (christlicher) Glaube, Theologie im Prozeß der Emanzipation? Diese Frage setzt voraus zu klären, was Religion, Glaube, Theologie "bedeuten".

Einflußreich innerhalb der Religionspädagogik war die Auflistung Vierzigs hinsichtlich des Religionsverständnisses.

Er ging dabei von "der unausgesetzten Bedrohtheit, der immer neuen Störung und Zerstörung von Leben und Lebensgütern" als Grunddatum menschlich-gesellschaftlicher Existenz aus.²³ Von daher sei "ein Mensch ohne irgendeine Form von Religion nicht vorstellbar"; denn Religion gibt "Rückhalt", "Bindung" und ist "Ergriffensein vom Unbedingten und Absoluten. (Paul Tillich)".²⁴ Aber die Wirkung der Religion ist in vielfacher Hinsicht ambivalent, z.B. in "ihrer Wirkung auf die Persönlichkeit des einzelnen: Religion kann ich-schwache Individuen erzeugen: unmündig, abhängig von nicht hinterfragbaren Autoritäten, unbeweglich, traditionsverhaftet, intolerant; sie kann aber auch das Gegenteil hervorbringen: freie emanzipierte,, sich selbst bestimmende Menschen."²⁵

Religion wird in theologischer Reflexion "aufgearbeitet":

Z.B. "regt (sie) damit den Menschen an, die Begrenzungen seiner Wirklichkeit auf Veränderung hin zu überschreiten und macht ihn andererseits stabil, das Leben in der Veränderung durchzuhalten".²⁶ So verhilft Religion (im Bereich des Individuellen)

²² S.Vierzig, Lernziele des Religionsunterrichts, (s.o. Anm.16); ders., Religion und Emanzipation, in: Informationen zum religions-unterricht, H.3+4, 1970, 4-7.

²³ Ebd., 10.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., 11.

²⁶ Ebd., 12.

"zur Ichfindung (Identität, Selbstverwirklichung)"; denn sie "stellt die Frage nach dem Sinn individuellen Lebens... bietet Ziele der Selbstverwirklichung an... bewältigt Angst (Mut zum Sein) ...stabilisiert das Ich und hilft, Krisensituationen zu bewältigen".²⁷

Auch W.G. Esser geht von einem ähnlichen (allerdings stärker existentialistisch verstandenen Grunddatum aus: Da-sein als Frage-sein.²⁸ Das "menschliche Da (ist) notwendig religiös...: Das Dasein des Menschen ist prinzipiell (und das heißt: von Anfang an) Frage und Gefragtsein auf Antwort hin", und dabei gilt dann: "Ohne Antwort ist das Dasein nicht sinnvoll lebbar."²⁹ So kommt nach Essers Vorstellung der RU seiner emanzipatorischen Aufgabe nach, wenn er "dem Schüler das Dasein... erschließen hilft als Frage und Gefragtsein, das der Interpretation und Deutung, der Antwort und einer Offenbarung bedarf".³⁰ Beginn und Kern der "Erziehung zur Emanzipation" ist die religiöse Erziehung. Diese wiederum beginnt in "der tiefsten Selbstbesinnung" (Zitat Essers von Martin Buber), aber sie "endet nicht bei der Erziehung zur Emanzipation. Sie setzt zu weiterreichendem Lernen in Stand: nach dem Wofür von Emanzipation fragen und mit Befreiung und Veränderung sinnvoll und verantwortlich umgehen zu können."³¹

Offenbar beginnt für Esser Emanzipation mit einem Reflexionsprozeß des Subjekts über sich selbst, stellt wesentlich den anschließenden Prozeß des Befreiens und Veränderens dar und muß dann ergänzt werden durch neue Festlegung (Bindung) des Individuums: Sinngebung und Übernahme von Verantwortung.

Essers Position scheint mir signifikant zu sein für alle Positionen, die die Ungesicherheit menschlichen Lebens auffangen wollen durch den personal-existentialen Bezug auf eine Transzendenz, die sich selbst mitteilt (Offenbarung).

So wenig Esser in Rechnung stellt, daß die Dialektik von Frage und Antwort stets individualgeschichtlich und sozialgeschichtlich vermittelt ist, so wenig gilt das auch hinsichtlich seines Gottesbegriffs. Diese Unvermitteltheit des transzendenten

27 Ebd., 10.

28 W.G.Esser, Menschen zwischen Angst und Geborgenheit. Religionsunterricht als Daseinserschließung für das 4. (gegebenenfalls auch schon 3.) Schuljahr, in: Ders. (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, III: Konzeptionen und Modelle zukünftiger Praxis in der Grundschule, München/Wuppertal 1972, 502-546.

29 Ebd., 504.

30 Ebd., 7.

Bezugspunktes "Gott" kommt in der genannten Unterrichtsreihe "Menschen zwischen Angst und Geborgenheit" deutlich zum Ausdruck. Die von Esser offenbar als existentielles Grunddatum verstandene Angst gilt ihm "als Ursprungssituation des Glaubens an eine alle Gefährdung überwindende Geborgenheit(Gott)".³² So wird es dann auch als religionspädagogische Aufgabe gesehen, daß Schüler lernen, sich mit ihren Fragen, Ängsten und Unsicherheiten auf die Antwort (Offenbarung) von der Transzendenz her zu orientieren. Die nur "stückweise" vom Menschen realisierbare Geborgenheit wird auf die grundlegende transzendent gesicherte Geborgenheit des ganzen Daseins zurückgeführt bzw. hingeführt.³³

Abgesehen von den philosophischen, wissenschaftstheoretischen Problemen dieses stark existentialistischen Ansatzes muß doch gefragt werden, ob solche Positionen, wie sie typologisch in Essers Konzept angedeutet sind, nicht zumindest der Freudschen Religionskritik erliegen: Identifikation mit einer Über-Macht zur Absicherung von nicht bewältigten (nicht aufgearbeiteten) Ängsten vor Selbständigkeit (Trennungsängsten etc.)? Diese Form der "Bewältigung" von Angst und Endlichkeit wird möglicherweise Emanzipation als Gewinn einer selbständigen Ich-Identität gerade verhindern. Wird allerdings eine solche "selbständige Ich-Identität" im Bild des absolut autonomen und aufgeklärten Menschen gesehen, so bleibt angesichts des "Elends menschlicher Endlichkeit" (Kolakowski) und der eigenen "Rätselhaftigkeit und Absurdität" (Szczyński) nichts anderes übrig, als diese Autonomie durch den Bezug auf eine transzendente Allmacht abzusichern, d.h. sie letzten Endes aufzuheben. Demgegenüber könnte die Bejahung dieser Endlichkeit und Rätselhaftigkeit (nicht nur im erkenntnistheoretischen Bereich, sondern auch in den Verhaltens- und Handlungsweisen) schließlich zu einer Identität führen, die in der Fähigkeit besteht, die Dialektik von Autonomie und Heteronomie, von Mut und Angst, von Gesichertheit und Fragwürdigkeit, von Geborgenheit und Verlassenheit, von Erwachsen-sein und Kind-sein innerhalb individueller und gesellschaftlicher Geschichte durchzuhalten.

32 Ebd., 510.

33 Vgl.dazu ebd., 507.

Wenn dafür aber nicht der Bezug zu einer transzendenten Allmacht als Bedingung und Basis angesehen wird, so fragt sich, welche anderen Bedingungen ein so verstandener Emanzipationsprozeß voraussetzt. Von Essers Position her kann diese Frage jedenfalls kaum beantwortet werden.

Man könnte meinen, das Vierzigs Position, die im Ansatz mit dem Konzept von Esser vergleichbar ist, auch in der Ausführung diëser weitgehend entspricht. Vierzigs Formulierungen scheinen eine solche Ansicht zu bestätigen: "Der Glaube hat es mit der persönlichen Erfahrung menschlicher Begrenztheit zu tun, mit der Erfahrung von Transzendenz, mit vertrauensvoller Hingabe an einen Lebenssinn trotz Erfahrungen der Sinnlosigkeit... Bei der unausgesetzten Bedrohung des Menschen durch die Kräfte der Zerstörung und Inhumanität, die aus seinem eigenen Inneren wie von der Gesellschaft herkommen, bedarf jeder eines Glaubens, der ihm Rückhalt, Lebensmut, Antrieb und Maßstab verleiht. Darum kann man sagen: Ein Mensch ohne irgendeine Form von Glauben ist nicht vorstellbar." Es gibt ein "Grundbedürfnis des Menschen nach Glauben überhaupt."³⁴

Doch Vierzig setzt viel stärker als Esser die positive Bejahung der menschlichen Begrenztheit als Bedingung der Ich-Werdung an, und es ist nicht zwingend, seine Formulierungen über Glauben und Erfahrung von Transzendenz als Konzept einer Allmacht zu interpretieren, die jeden Menschen vor und jenseits aller Ontogenese und Gattungsgeschichte transzendent absichert. Diese Einschätzung wird belegt durch Vierzigs Dissertation, wo er der "kritischen Theologie" die Aufgabe zuspricht, den "von Jesus initiierten Prozess(es) der kritischen Veränderung des Lebens des einzelnen und der Gesellschaft auf Gerechtigkeit, Friede, Liebe und Freiheit hin" weiterzuführen.³⁵

Er will nicht "vom Anspruch auf die Offenbarungsqualität" ausgehen.³⁶ Gegen den Vorwurf, eine "gesetzliche" Nachfolge-Jesu-Theologie anzubieten, hat sich Vierzig schon vorher abgesichert,

34 S.Vierzig, Der Religionsunterricht im Kreuzverhör der Gesellschaft, in: Informationen zum religions-unterricht, H.2, 1971, 2-6, hier 5.

35 S.Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich 1975, 142 (mit Bezug auf D.Sölle).

36 Ebd., 177.

etwa durch Hinweise auf "Eschatologie" und "protestantisches Prinzip".³⁷ Damit sieht er wohl z.B. die Möglichkeit der "Antizipation künftiger Wirklichkeit"³⁸ in dieser Wirklichkeit selbst begründet. Dieser Darstellung entsprechen auch seine früheren Aussagen zum emanzipatorischen Religionsunterricht, dessen Zielstellung er darauf festlegt, "den Schüler zum kritischen Bewußtsein seiner eigenen Situation zu führen. Er soll zu selbständigem und verantwortlichem Bewältigen seiner Lebens- und Konfliktsituation fähig werden".³⁹ Das schließt natürlich ein, daß der Schüler lernt, "an der Veränderung der gesellschaftlichen Zustände mit(zu)wirken".⁴⁰ Emanzipation ist letztlich "in der Freiheit, zu der das Evangelium befreit," realisiert ("das spezifisch christliche Verständnis von Freiheit")⁴¹. Vierzig hat diese Position von 1970/71 später präzisiert und erweitert, aber im wesentlichen nicht mehr modifiziert. Der Ansatz bei der Reflexionskompetenz des Individuums ist geblieben. Im Vordergrund steht, daß der Schüler Kompetenzen gewinnen kann.⁴² Die von Vierzig durchgehaltene Sicht der Theorie-Praxis-Relation läßt dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht aus dem Blick geraten.

Hinter die Position Vierzigs kann ein RU, der das "Lernziel Emanzipation" nicht ausschließt, nicht mehr zurück (wie das bei den Konzepten der Fall ist, die typologisch mit Essers Position angezeigt wurden).

Aber unklar ist auch bei Vierzig, wie im Prozeß der Identitätsfindung Gesetzmäßigkeiten der Ich-Entwicklung und gesellschaftliche Verhältnisse aufeinander bezogen sind, wie sich in der Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen theologisch legitim Emanzipation realisiert und wie den Einsprüchen der "Subjektvergesessenheit" (Unvergleichbarkeit des Subjekts etc.) und der "Sachvergesessenheit" (Erleben und Erfahren der Sache durch diese selbst) begegnet werden kann.

37 Ebd., 142.

38 Ebd., 144.

39 S.Vierzig, Der RU im Kreuzverhör der Gesellschaft (s.o.Anm.34), 5.

40 S.Vierzig, Lernziele des RU (s.o.Anm.22), 16.

41 S.Vierzig, Der RU im Kreuzverhör der Gesellschaft (s.o.Anm.34), 5.

42 S.Vierzig, Ideologiekritik und RU (s.o.Anm.35), 161ff.

3.2 Typologische Bestimmung der Position der Mainzer Thesen.

Neben der Position von S. Vierzig gewann eine weitere Position Einfluß: G. Otto und H. Rauschenberger veröffentlichten 1970 die sogenannten "Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule"⁴³.

Sie sprechen von Emanzipation, wenn sie auf die Dialektik von Anpassungs- und Distanzierungsprozessen in der Erziehung hinweisen: Die Kinder sollen freigesetzt werden durch "Übernahme soziokultureller Muster, Werte, Normen und ... Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Distanzierung davon", d.h. es geht "um Anpassung und Emanzipation".

Wenn Emanzipation sich als Fähigkeit (Kompetenz) zur kritischen Distanzierung innerhalb des Sozialisations- und Erziehungsprozesses verwirklicht, dann erfordert ein "emanzipatorischer RU", durch ausgleichend-kompensatorische Erziehung entsprechende Möglichkeiten zu schaffen für die "durch ihre Herkunft benachteiligten Kinder". Die "Chancengleichheit wird dann überwunden, wenn das Interesse vorherrscht, Kindern aller Gesellschaftsschichten zu je gleichen Ausgangsbedingungen zu verhelfen. Nur so ist Identitätsfindung möglich". Der Unterricht darf es nicht bei kompensatorischen Maßnahmen belassen. Er muß die Zwänge als solche bewußt machen, um den Prozeß realer Befreiung ansatzweise in Gang zu setzen. Den Kindern müssen "ihre eigenen Ängste und Zwänge, denen sie unterworfen sind, erst einmal gezeigt werden, damit sie sich aus ihnen zu befreien vermögen". So hat der Unterricht, wenn er "Hilfe zur Identitätsfindung" als "generelle Aufgabe der Schule" erkennt, eine "diagnostisch-therapeutische und kompensatorische Funktion". Der emanzipatorische Unterricht intendiert "Veränderung/Verbesserung der Lebenssituation und Lebensmöglichkeit". Die geschichtlich bedingte Ungleichheit ist sein Ausgangs- und Ansatzpunkt. Die autonome Persönlichkeit kann sich (in der Zielvorstellung) den Bedingungen der Welt, "wie sie ist", anpassen, ohne sich "zugleich dieser Welt zu unterwerfen". Die darin liegende "Möglichkeit zur Solidarität untereinander wie zur Kommunikation und Kooperation mit den anderen" wird

⁴³ G.Otto/H.Rauschenberger, Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: EvKomm 3(1970)325-327 (Wiederabdruck in: Esser - s.o.Anm.28 - 217-224; hieraus die folgenden Zitate).

aber erst durch den Ausgleich von Benachteiligungen geschaffen. Dabei kann "die gesellschaftliche Funktion der Religion" z.B. wirksam werden in der "Kraft (biblischer Texte) zum Aufspren-gen verfestigter Situationen". Aber sie kann auch anti-emanzipatorisch wirken. Folglich "muß schon im Ansatz des RU eine Art Religionskritik enthalten sein, die Gesellschaftskritik impliziert".

Zunächst scheint nicht recht einsichtig, diese Position von Vierzigs Konzept abzugrenzen, da gewisse Parallelen nicht zu übersehen sind. Dennoch lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen erkennen. Sie führten in der Folgezeit dann doch dazu, daß sich ein weiterer Typ des emanzipatorischen RU herausbildet.

Die Akzente der Mainzer Thesen sind m.E. darin zu sehen, daß Emanzipation im Sozialisationsprozeß ausschließlich kritische Distanzierung beinhaltet und jede Form von Integration/Anpassung zunächst der Emanzipation entgegensteht. Emanzipation ist akzentuiert als Befreiung von Ängsten und Zwängen verstanden. Die Möglichkeit, differenziert von aufhebbaren und unaufhebbaren Zwängen zu sprechen, wird jedenfalls nicht genannt. Religion und religiöse Traditionen kommen auch darum vorwiegend von ihrer gesellschaftskritischen Funktion her in den Blick. Ihre stabilisierende und absichernde Funktion fällt offenbar der Kritik anheim, da Emanzipation zwar in "spannungsreicher" Beziehung zu Integration steht, aber immer auch deren Gegensatz ist. Wenn nötig, müssen biblische Texte eben umfunktioniert werden ("Verfremdung und Umfunktionierung"). Es hat den Anschein, als könnten Otto/Rauschenberger keinesfalls (wie Vierzig) Rückhalt, Bindung etc. auch als positive Funktion von Religion verstehen. G.Otto ist auf dem Weg, der in den Mainzer Thesen angedeutet ist, konsequent weitergegangen: Religionskritik wird zur "Bedingung der Möglichkeit einer Beschäftigung mit Religion überhaupt"⁴⁴. Damit ist aber nicht nur ein einseitiges Verständnis von Religion, sondern auch von Gesellschaft und von Emanzipation dokumentiert.

Es ist legitim, daß die Mainzer Thesen dem Zusammenhang von Religion und Gesellschaft große Beachtung schenken. Auch ihr

⁴⁴ G.Otto/H.J.Dörger/J.Lott, Neues Handbuch für den Religionsunterricht, Hamburg 1972, 31.

Hinweis auf die Beziehung zwischen "sozialem" und persönlichem" Ich soll nicht übersehen werden. Dennoch kommt die von Vierzig weit differenzierter dargestellte Funktion der Religion im individuellen Bereich zu kurz. So ist es nicht verwunderlich, daß der "sozialkundliche" bzw. der "politische" RU sich ebenso einseitig darstellt, wenn er sich (meist nicht *expressis verbis*) auf die Mainzer Thesen bzw. auf ein ähnliches Verständnis von Emanzipation bezieht. Es ist klar, daß von daher der emanzipatorische RU, der sich auf die Identitätsproblematik nach Art des Konzepts von Vierzig einläßt, schon bald als individualistische Engführung kritisiert wird.⁴⁵ Dross spricht deshalb auch konsequent von "gesellschaftlicher Emanzipation", von "nachidealistischen Reflexionen zur Emanzipation". Ein "material entfalteter theologischer Entwurf einer 'brüderlichen Gesellschaft'" wird als die "notwendige Bedingung" eines emanzipatorischen RU verstanden.⁴⁶

Auch bei Rickers stehen die gesellschaftlichen Bedingungen im Mittelpunkt der Emanzipationsdiskussion: Emanzipation muß "notwendig 'von außen' als Prozeß in Gang gesetzt werden"⁴⁷. Ansatzpunkt sind für Rickers die "objektiven Bedürfnisse" der Menschen. Etwas oberflächlich übernimmt Rickers die theologische Grundlegung von Chr. Gremmels: Es wird ein voluntativer Ansatz gewählt, der - falls die Individuen sich nicht entsprechender Bedürfnisse bewußt werden - zu der Konsequenz führt: Emanzipation hat "mit dem härtesten Widerstand derjenigen zu rechnen,

45 Vgl. R. Dross, Probleme eines 'emanzipatorischen' Religionsunterrichts, in: KatBl 96(1971)705-714. Vierzig selbst hat die "individualistische Tendenz des Tillich'schen Religionsbegriffs" später auch zugestanden und in diesem Zusammenhang Ergänzungen vorgenommen. (S. Vierzig, Ideologiekritik und RU, -s.o. Anm. 35 - 127 passim). Aber schon vom Ansatz her sieht er den Religionsbegriff und die Identitätsproblematik differenzierter als der Emanzipationstyp der Mainzer Thesen.

46 Dross' Position pauschal als marxistisch zu bezeichnen ("marxistische[r] Perspektive") ist m.E. wenig problembewußt im Hinblick auf die Formel "marxistisch" (vgl. H. Grosch, Religionspädagogik am Scheideweg. Der Religionsunterricht zwischen Humanwissenschaften und Theologie, Gütersloh 1974, 60). Manche anderen müßten sich dann auch zu Dross gesellen.

47 F. Rickers (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart/München 1973, 22.

die ihrer objektiv am meisten bedürfen"⁴⁸. Von einem Emanzipationsansatz her, der alle Entfremdung und Befreiung im wesentlichen kausal "auf ihre gesellschaftlichen Ursachen" zurückführt⁴⁹, stehen Sozialisationsbedingungen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses einer "politisch intendierten Religionspädagogik". Es sind diese Bedingungen, "die ein Interesse an Erlösung bzw. Emanzipation provozieren"⁵⁰. In der tatsächlichen Emanzipation ist die religiöse Erlösung gesellschaftlich vermittelt. Jede absichernde und stabilisierende Funktion der Religion fällt der Religionskritik als Gesellschaftskritik anheim⁵¹.

Viele weitere konkrete Entwürfe emanzipatorischen Religionsunterrichts setzen in ähnlicher Weise an und haben ähnliche Zielstellungen:

Der Sozialisationsprozeß hat eine kausale Beziehung zur Selbstverwirklichung des Individuums als gesellschaftliches Wesen. Emanzipation realisiert sich in der Befreiung von gesellschaftlich vermittelten Zwängen. Religiöse Traditionen werden aus gesellschaftskritischer Sicht sortiert. Wurde schon bei Vierzig Position (als Typ eines religionspädagogischen Emanzipationskonzepts) die Frage nach der Beziehung von Ich-Entwicklung und Sozialisation gestellt, so ist eine solche Frage noch mehr bei dem typologisch herausgestellten Konzept der Mainzer Thesen am Platze. Auch der neuerliche Einspruch der "Subjektvergesenheit" hat bei diesem Konzept offenbar eine breitere Angriffsfläche. Zuletzt meldet sich hier die Kritik an einem Verständnis von Emanzipation und Religion zu Wort, die nur in ihrer verunsichernden, nicht aber auch in ihrer (damit dialektisch vermittelten) absichernden Funktion als emanzipatorisch anerkannt werden.

4. Einsprüche

Im Bereich der Religionspädagogik machten sich recht bald erste Einsprüche gegen den emanzipatorischen RU bemerkbar, die die anthropologische Basis dieses Unterrichts und seine Zielstellung

48 Rickers zitiert (ebd.,23) aus Chr.Gremmels, Emanzipation und Erlösung, in: Offele (s.o.Anm.1), 21-38 und in: EvErz 23 (1971) 181-194.

49 Rickers zitiert (ebd.,25 mit Anm.53) zustimmend die politische Didaktik von R.Schmiederer.

50 Rickers, ebd.,20.

51 Ebd., 19f.

in Frage stellen. Dabei werden Kritikpunkte genannt, die gegenwärtig in den Vorwürfen der "Subjektvergessenheit" und "Sachvergessenheit" wieder auftauchen.

4.1. Kritik aus theologischer Perspektive

G.Kittel äußert sich im Jahre 1973 im Rahmen ihres Angriffs gegen den Problemorientierten Religionsunterricht zu den "Leitideen gegenwärtiger Religionspädagogik und Didaktik"⁵².

Sieht man einmal davon ab, daß sie sich möglicherweise erst die Sache zurechtmacht, um sie dann zu kritisieren⁵³, so stellt sie doch die wesentlichen Gesichtspunkte der religionspädagogischen Kritik an der Idee der Emanzipation als "das Globalziel aller erzieherischen Bemühungen" vor: "Von der begegnenden Wirklichkeit wird... abstrahiert"; die Menschen werden nicht "in ihrer eigenen Lebendigkeit und Spontaneität" gesehen; Emanzipation ist Ausdruck von Selbstliebe (Sünde); Selbstbefreiung setzt totale Verfügbarkeit der Welt voraus; Emanzipation führt dazu, daß der Mensch sich immer nur selbst begegnet, "einsam", "immer ärmer und leerer" wird und schließlich "nicht fähig ist zu lieben".

G.Kittel vermißt "die Liebe" in den gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Konzepten, "die Liebe zu den einzelnen Dingen dieser Welt...; die Liebe zu den Menschen...; schließlich die Liebe zur Wahrheit".

Kennt G.Kittel überhaupt die Geschichte der Argumente, die sie nennt? Sie hätte doch die "Dialektik der Aufklärung" bei ihrem Vorwurf (totale Verfügbarkeit etc.) zitieren sollen⁵⁴, um die Zusammenhänge zwischen der Verdinglichung der Subjekte und der Unterwerfung der äußeren Natur zu beschreiben. Die Idee der Versöhnung des Menschen mit der Natur hat stets auch die Emanzipationsdebatte bestimmt und die Zielvorstellung bewirkt, daß menschliche Identität nicht durch Unterdrückung, sondern durch "brüderliche", herrschaftsfreie bzw. -arme Kommunikation möglich

52 G.Kittel, "in sich selbst verkrümmt". Überlegungen zu den Leitideen gegenwärtiger Religionspädagogik und Didaktik in: EvErz 25(1973)424-435. Die folgenden Zitate aus ihrem Beitrag werden nicht mehr einzeln belegt.

53 Vgl. Kaufmanns Replik: H.-B.Kaufmann, Plädoyer für ein faires Gespräch, in: EvErz 26(1974)147-154.

54 M.Horkheimer/Th.W.Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1971.

ist. Wen kann G.Kittel denn kritisieren, wenn sie formuliert: "Was an die Stelle dieser Liebe trat, ist das Herrschen. Gemeint ist ein Herrschen, das keine Einschränkungen des eigenen Subjektsbereich mehr duldet, das schlechthin alle Wirklichkeit in die eigene Wirklichkeit aufzulösen trachtet, das alles, was außerhalb von uns ist, dem eigenen Ich unterwirft."? Muß nicht ein narzißtisches Stadium der "Hinterfragung aller Zwänge" als notwendige und wichtige Stufe persönlicher Ich-Entwicklung gesehen werden ("gestalteter Narzißmus")?⁵⁵

Trifft aber wenigstens G.Kittels Vorwurf, die Emanzipationspädagogik werde der Lebendigkeit des Menschen nicht gerecht und kenne nicht die Möglichkeit der Begegnung mit der Wirklichkeit? Pauschal ist der Vorwurf keineswegs berechtigt: Vierzigs Rückgriff auf den Religionsbegriff Tillichs ("Ergriffensein vom Unbedingten und Absoluten") verwendet doch die Kategorie der Begegnung. Meint G.Kittel allerdings, für die Begegnung mit der Wirklichkeit (von Gott, Mensch und Welt) bedürfe es keiner Vermittlung, dann muß dieser Ansatz genau erörtert werden.

Zu Beginn ihres Beitrags deutet G.Kittel bereits ihren hermeneutischen Ansatz an: Zurück zu den Sachen. Gegen "die Verflüchtigung aller Realitäten" wendet sie sich in ihrem ganzen Aufsatz.

Damit greift sie zurück auf philosophische Grundlagen, die auf der Linie Husserl-Heidegger einzuordnen sind. Mir scheint es (entgegen den Bedenken K.Barths⁵⁶) sinnvoll zu sein, sich gerade heute mit Husserls Phänomenologie wieder zu beschäftigen.⁵⁷

Verstehe ich G.Kittels Kritik auch als Aufweis des Dilemmas, daß das Interesse nach Verfügung über die Welt und über sich selbst zu einer gegenständlichen Objektivierung und damit zu neuer Entfremdung führt und daß alle "Unmittelbarkeit" der sinnlichen Wahrnehmung zu einer rein subjektiv-relativen Fiktion erklärt wird und damit ihre allgemeine Relevanz verliert, so wäre

55 J.Scharfenberg, Narzißmus, Identität und Religion, in: Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 27(1973) 949-966.

56 Mit anderer Akzentuierung teilt H.Schröer diese Bedenken. Vgl. H.Schröer, Problem contra Sache? Emanzipation=Sünde? Bemerkungen zu G.Kittels "Ruf zur Sache", in: EvErz 25(1973) 436-439, bes. 436f.

57 Vgl. dazu L.Landgrebe, Philosophie der Gegenwart (Ullstein-Taschenbuch 166) Frankfurt 1958; Ders., Der Weg der Phänomenologie. Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung (GTB/Siebenstern 295) Gütersloh 1978(1963); C.A.van Peursen, Phänomenologie und analy-

ihrer Ansicht wohl zuzustimmen und die Forderung nach Überwindung dieses Dilemmas einsichtig. Aber was bedeutet dann der Hinweis auf "die Begegnung mit der Wirklichkeit"?

Der Rückgriff auf Husserl zeigt, daß er keineswegs die empirische Wahrnehmung, das empirische Bewußtsein oder die empirisch, faktisch gegebene Sache als eine Art Kriterium für unmittelbare Erfahrung ansieht. Vielmehr werden die empfangenen Eindrücke in der reflexiven Besinnung des Ichs als Subjekt der Wahrnehmung, dann als Subjekt der Reflexion usw. auf das Ich selbst "zurückgespiegelt". Auf diesem Weg wird die phänomenologische Besinnung die Welt als Konstitution durch das Subjekt erfahren. Diese Erfahrung führt zur Einsicht in die logische Struktur der Welt, was die empirisch objektivierter Sinneserfahrung gerade nicht leisten kann. Die Welt ist immer die gemeinte, die intentionale, und als solche ist sie für die Reflexion des Ichs da. Die Reflexion "beschreibt das Erfahrene, so wie es Erfahrenes ist, und reflektiert daher auf die Weise seines Erfahrenwerdens, auf das Erleben, das Bewußtsein, wie und in welchen Strukturen es fungiert, um solche Erfahrung zustande zu bringen".⁵⁸ Die Reflexion des Ichs im Hinblick auf seine Erfahrung, seine Reflexion der Erfahrung, seine Reflexion der Reflexion usw. weist in dieser Selbstreflexion des ego Endlosigkeit aus, die dann aber eine absolute Begründung der Selbstbesinnung notwendig macht. Ist das Ich letztlich auf seine eigene Absolutheit zurückgeworfen, so muß dieses absolute ego in aller Reflexion und Verfügbarkeit entzogenes Letztes, Geheimnisvolles und Dunkles bleiben.

Man mag sagen, daß damit eine idealistische Position bezogen oder gar ein neuplatonischer Ansatz aufgegriffen wurde. Daß eine solche Konzeption dem "theologischen" oder "metaphysischen" Zugriff ausgesetzt ist, läßt sich leicht erkennen.

Man mag auch feststellen, daß Husserls Position eine kritisch-aufklärerische Kraft hat, indem sie die totale rationale Aufklärbarkeit des Menschen als unmöglich und der Sache nicht adäquat erklärt. Bleibt der übrigbleibende "Rest" ein Ansatzpunkt

tische Philosophie (Urban Taschenbuch 123) Stuttgart 1969.

58 Landgrebe, Der Weg der Phänomenologie (s.o.Anm.57),136.

für die religiöse Deutung (aus dem Glauben)?

Doch die kritische Reflexion des Husserlschen Konzepts muß weitergehen: Auch die phänomenologische Besinnung arbeitet mit Begriffen, die selbst schon eine bestimmte Auslegung der Wirklichkeit beinhalten - etwa in den möglichen "Assoziationen", in ihrem Weltbezug. Die Sprache muß auf diesen Vorweg-Bezug (Heidegger) hin aufgeschlossen werden. Das in der Sprache enthaltene Weltverständnis und das in ihm Verstandene ist "voraus all dem, was in der urteilenden Aussage als Gegenstand festgelegt werden kann".⁵⁹ Es kann nicht einfach definiert, objektiviert werden und ist trotzdem "nicht dem auslegenden Verstehen verschlossen. Denn das Erscheinende ist nicht etwas von dem Getrennten, für den es erscheint, sondern unser Verhältnis zum Erscheinenden ist in seinem Verstehen schon immer mit einbegriffen".⁶⁰ Verstehbares ist "kein im Entwurf der Vernunft Beherrschbares". Es gilt, "diese Fähigkeit des Vernehmens, das nicht herrschen will, wieder auszubilden und sich einer Ordnung des Seins zu fügen, die eine ihm schlechthin und unverfügbar gegebene und auferlegte ist".⁶¹

Dieses "Verfahren der denkenden Auslegung unmittelbarer Erfahrung"⁶² kann also keineswegs in naiver Weise die historische und soziale Relativität des vernehmenden Ichs vergessen. Gerade im Prozeß der phänomenologischen Besinnung kommt sie deutlich zum Ausdruck. So muß letztlich die "Einheit" des Ichs mit der intentionalen Welt (Husserls "Lebenswelt") in der Relativität zerfließen, wenn sie nicht durch das Sein selbst gehalten ist, wie etwa mit Bezug auf Heidegger formuliert werden kann: Die letzte Grundbestimmung des Menschen ist die durch die Existenz selbst, "verstanden als 'Ek-sistenz', aus sich Hinausstehen, und das sagt, als die Möglichkeit, offen zu sein für das Sein."⁶³ Das Sein selbst bringt sich zur Sprache. Heidegger hat sich aber gegen jede Fixierung des Seins gewehrt. Eben deshalb erschien sein Ansatz vielen so geeignet für die theologische Rezeption: Sie sahen die unverfügbare, aber vernehmbare "Subjektivität" des Sein als Gott an, dem sich der Mensch nicht

59 Ebd., 140.

60 Ebd.

61 Landgrebe, ebd., 141.

62 Ebd., 140.

63 Landgrebe, Philosophie der Gegenwart (s.o. Anm. 57), 49.

im beherrschenden Zugriff, sondern im liebenden Akt "vernehmend" zuwendet, um damit an der Liebe selbst zu partizipieren. Doch nach Heidegger muß sich der Mensch in diesem Denkvorgang, der sich in seiner festen Begrifflichkeit selbst zu verfestigen droht, immer wieder in Frage stellen - auch dann, wenn er von der "begegnenden Wirklichkeit" spricht. So treibt der Philosoph sich an den Rand der Resignation, weil er in seinem Verstehen keine objektivierbaren Sicherheiten, sondern nur die Aufforderung hat, "sich dem Unmittelbaren auszusetzen und dieses Wagnis seiner Freiheit auf sich und in seine Verantwortung zu nehmen".⁶⁴ In der Folgezeit sind die Voraussetzungen und Bedingungen der historischen Relativität des Subjekts genau erörtert worden (durch Rückgriff auf andere philosophische Positionen, unter dem Einfluß der Sozialwissenschaften usw.). Dabei konnte man den Eindruck gewinnen, daß sich für einige die Subjektivität des Ichs völlig verflüchtigte. Doch gerade in der Kritischen Theorie ist die versöhnte Einheit von Ich und äußerer/innerer Natur der Zielpunkt gewesen, in dem die durch ihre Entfremdung hindurchgekommene Subjektivität sich tiefer verstehen kann - von dieser versöhnten Einheit her. In der Tiefenhermeneutik K.-O. Apels ist jedes naive Verstehen oder Begegnen auf "Entfremdungsbedingungen" zurückgeführt und dennoch jeder Verflüchtigung des Ichs durch den Hinweis auf das "Leibapriori der Erkenntnis" entgegengetreten.⁶⁵

Von der Grundidee der Versöhnung in der "Dialektik der Aufklärung" her kommt auch die Kritische Theorie zu Aussagen, die Emanzipation eben nicht im beherrschenden Zugriff der Vernunft auf die Natur, die Welt und den Menschen realisiert sehen: "Statt Natur als Gegenstand möglicher technischer Verfügung zu behandeln, können wir ihr als Gegenspieler einer möglichen Interaktion begegnen. Statt der ausgebeuteten Natur können wir die brüderliche suchen. Auf der Ebene einer noch unvollständigen Intersubjektivität können wir Tieren und Pflanzen, selbst den Steinen, Subjektivität zumuten und mit Natur kommunizieren, statt sie, unter Abbruch der Kommunikation, bloß zu bearbeiten."

64 Landgrebe, Der Weg der Phänomenologie (s.o.Anm.57), 141.

65 Vgl. die Beiträge (bes. den von Apel) in: Hermeneutik und Theologiekritik (s.o.Anm.3).

Und eine eigentümliche Anziehungskraft, um das mindeste zu sagen, hat jene Idee behalten, daß eine noch gefesselte Subjektivität der Natur nicht wird entbunden werden können, bevor nicht die Kommunikation der Menschen untereinander von Herrschaft frei ist. Erst wenn die Menschen zwanglos kommunizierten und jeder sich im anderen erkennen könnte, könnte womöglich die Menschengattung Natur als ein anderes Subjekt - nicht, wie der Idealismus wollte, sie als ihr Anderes, sondern sich als das Andere dieses Subjekts - erkennen."⁶⁶

So wird nicht nur ein naives Verstehen und Begegnen im Durchgang durch die "quasi-objektiven Erkenntnisleistung der Verhaltenswissenschaften" (K-O.Apel) zu einem vertieften Verstehen in der Kommunikationsgemeinschaft gebracht, sondern auch Heideggers Kritik an der Definition des Menschen als eines isolierten Ichs, das im Gegensatz zur Welt gesehen wird, in einer vertieften Weise entsprochen. Naiv scheinen mir allerdings die aufgezeigten Vorwürfe der "Subjektvergessenheit" und "Sachvergessenheit" zu sein, wie sie heute von dern Befürwortern einer "Tendenzwende" (in ihrem Sinn) geäußert werden und wie sie auch schon G.Kittels "Ruf zur Sache" zugrunde liegen. Verstehen und Begegnen, wie sie von G.Kittel "verstanden" werden, verführen wohl dazu, immer nur dem unreflektierten Selbst zu begegnen.⁶⁷ G.Kittel hat recht, wenn sie einen vordergründigen Emanzipationsansatz kritisiert, von dem aus der emanzipatorische RU Heil und Sinn menschlicher Existenz darin sehen müßte, daß der Mensch sich im beherrschenden Zugriff seiner Vernunft auf die innere und äußere Natur selbstverwirklicht. Aber wer muß sich von dieser Kritik getroffen fühlen? So pauschal betrifft sie nicht einmal den Emanzipationstyp der Mainzer Thesen und überhaupt nicht die von G.Kittel angegriffene Position D.Stoodts, P.Biehls, H.B.Kaufmanns.

G.Kittels Einspruch hat deshalb nur insofern einen Sinn, als als er anhalten könnte, die Ansätze der Kritischen Theorie und der Identitätsforschung (im Hinblick auf die Ontogenese des Ichs) miteinander in Beziehung zu setzen, um damit zu einem

66 J.Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte (UTB 714), Heidelberg, 1977, 117.

67 Darum kann auch die theologische Grundlegung nicht vom Ansatz einer vordergründigen Hermeneutik ausgehen.

vertieften Verstehen der Emanzipation als Lernziel zu gelangen. Vierzigs Position könnte dabei die Ausgangsbasis sein - auch oder gerade, weil sie viele Fragen offen läßt.

4.2 Kritik aus pädagogischer Perspektive

Ebenfalls im Jahre 1973 stellt U.Cillien die ihres Erachtens grundlegende Frage nach dem Verhältnis von Emanzipation und Mündigkeit.⁶⁸ Sie will die nach ihrer Meinung rationalistische Grundtendenz, die etwa in dem Habermasschen Emanzipationsansatz liege, pädagogisch kritisieren: Diese Tendenz überfordert das Kind und setzt es noch stärker dem Reflexionsgefälle zwischen dem Erzieher und ihm selbst aus. der unemanzipatorische Weg zum Ziel Emanzipation hebt das Ziel selbst auf. Die andere Möglichkeit, "mit den Kindern eine gelingende Verständigungsgemeinschaft herzustellen, wobei die Kritik sich dann nur gegen die Verzerrung 'draußen' richtet", erscheint ihr pädagogisch nicht ausreichend "als Fundament für verantwortliches Handeln", da die Maßstäbe solchen Handelns nicht einfach durch repressionsfreien Diskurs und darin möglichen Konsens zustande kommen: Die emanzipativen Interessen müssen so verallgemeinerungsfähig sein, "daß über sie ein Konsens zu erzielen ist". Dadurch werden sie gleichzeitig so abstrakt, daß sie "nur den Charakter sehr allgemeiner Maximen haben dürften". Cillien meint, daß die von Habermas intendierte ideale Sprech- und Kommunikationssituation die Ansprüche des konkreten Anderen nicht bewahren könne: Habermas verliere "die Bedeutung des Konkreten und des unmittelbaren Bezugs zwischen Mensch und Mensch sowie zwischen Mensch und Natur, ja auch die Erinnerung an die Liebe" aus den Augen.

Auch sie kritisiert wie G.Kittel das Bemühen, sich alles Gegebene verfügbar zu machen, und sieht darin eine "Vermeidungsstrategie", weil wir uns "in unserer Souveränität letztlich unangefochten" halten. Diese Strategie ist eine "Ausflucht vor wirklicher Erfahrung", nämlich der Erfahrung unserer eigenen Geschichtlichkeit". Das Zentrum der Erziehung ist deshalb in ihren Augen Erziehung zur Ehrfurcht: Sie vermittelt die

68 U.Cillien, Emanzipation oder Mündigkeit (s.o.Ann.15, die folgenden Zitate sind der Veröffentlichung bei Biehl/Kaufmann entnommen).

tieftste Erfahrung.- Versteht U.Cillien darunter die religiöse Erfahrung? "Die Ehrfurcht ist nicht auf das Ganze der geschichtlichen Erfahrung gerichtet, sondern auf den Grund, der diese Erfahrung trägt." Das Ziel der Erziehung zur Erfahrungsfähigkeit bezeichnet U.Cillien "mit dem Begriff der Mündigkeit". In diesem Begriff "(werden) Freiheit und Bestimmung nicht alternativ verstanden". Darum polemisiert sie nicht gegen eine Erziehung zur Emanzipation, sondern möchte sie ergänzen durch eine Erziehung zur Mündigkeit, deren wesentliche Basis das "Private" ist, "wo der einzelne als konkrete Existenz seinem Mitmenschen gegenübersteht und ihrem Anspruch in verantwortlicher Entscheidung entsprechen kann". Sie sieht auch die Verschränkung von "Privatem" und "Öffentlichem": "Nur auf dem Grunde persönlich-privater Erfahrung einerseits, gesellschaftlicher Verständigung über die gemeinsamen Erfahrungen andererseits, hat dann rationale Planung unter möglichst emanzipativer Beteiligung aller ihren Ort, soll nicht am Ende eine emanzipierte Gesellschaft identitätslos werden."

U.Cillien hat zweifellos recht, wenn sie die pädagogisch zu reflektierende Zuordnung von Weg und Ziel der Emanzipation in den Vordergrund rückt.⁶⁹ Auch die Fragen nach den Grenzen und Problemen der "idealen Kommunikationsgemeinschaft" ist berechtigt, zumal jeder pädagogisch intendierte Lernprozeß ein "Gefälle" hat, dessen Verschleierung dieses nur noch größer macht.⁷⁰

Aber ihr Lösungsvorschlag im Hinblick auf solche Probleme kann keineswegs befriedigen. Die Formalisierungs- und Abstrahierungstendenz des Emanzipationsprozesses ist wohl gefährlich, da die Ansprüche des konkreten einzelnen übersehen werden können. Aber der Rückgriff auf die "private Begegnung" und auf die ehrfurchtauslösende "tieftste Erfahrung", die aus solche Begegnung erwächst, bleibt (wie schon bei G.Kittel) in den Problemen eines naiven Verstehens und Erlebens stecken. Wie läßt sich die Entfremdung aller Erfahrung, die doch immer sprachlich (im weitesten Sinn) vermittelt ist, übersehen? Das Wissen um diese

69 Schon im Jahre 1972 hat H.Brügelmann diese Zuordnung als Basis für "Offene Curricula" gesehen. H.Brügelmann, Offene Curricula. Der experimental-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, in: ZfPäd 18(1972)95-118.

70 Damit wird keine "Totalisierung der Überlegenheitsrolle des Erziehers" akzeptiert: "Gleichrangigkeit und Mündigkeit des Lernenden muß im pädagogischen Bezug gegen allen empirischen

Entfremdung enthüllt die Vordergründigkeit aller unreflektierten Ehrfurcht.

Auch der konkrete einzelne ist nicht unmittelbar gegeben, sondern nur im Zusammenhang seiner Entwicklung (Ontogenese). Von der jeweiligen Stufe der Ich-Entwicklung her erhält jeder konkrete Bezug auf den anderen Menschen bzw. jede formalisierte Beziehung zum anderen den Stellenwert: Die Anbindung an einzelne Bezugspersonen oder die Identifikation mit rollenabhängigen Ich-Idealen oder die Fähigkeit, sich in jedem anderen Menschen auf der Welt sehen zu können (höchster Grad der Formalisierung), sind jeweils unterschiedlich zu bewerten. Von dieser Perspektive der Ich-Entwicklung her muß genauso wie von der Analyse der Sozialisationsbedingungen her der "Anspruch des konkreten einzelnen Menschen" differenzierter erörtert werden. Es könnte sein, daß die Erziehung zur Mündigkeit, wie sie U.Cillien versteht, sehr bald ihr Ziel als bloße Fiktion erkennen muß, wenn nicht bestimmte Regelmäßigkeiten der Ich-Entwicklung und zugleich die gesellschaftlichen Bedingungen aller Erfahrung im Blick bleiben.

5. Weiterführende Perspektiven

Trotz aller Kritik an den Pauschalierungen und Undifferenziertheiten der Einwände von G.Kittel und U.Cillien stellt sich von daher auch die Aufgabe, die Ansätze bei der "Erfahrung" und beim "konkreten einzelnen" als emanzipatorische Ansätze weiter zu entfalten.

5.1. Erfahrung und Phantasie

Der Interaktions- und Kommunikationsprozeß mit anderen Menschen ist in vieler Hinsicht symbolisch vermittelt. Ich sehe einen anderen Menschen in einem bestimmten Licht, in einem bestimmten Bild. Ich nehme Projektionen aus mir selbst heraus vor. Das Innere - selbst reaktiv und reflexiv auf Äußeres bezogen - beeinflußt wiederum die Erfahrung des Äußeren. So läßt sich die Interaktion als ein "Spiegelgeschehen" verstehen: "Jede 'äußere' Begegnung ist phantasievoll, weil sie durch die inneren Übertragungen und Gegenübertragungen mit

Augenschein unterstellt werden, damit Lernprozesse in Richtung auf Gleichrangigkeit und Mündigkeit überhaupt möglich werden" (H.Scarbath, Sexualität in unserer Gesellschaft - Analyse und pädagogische Problemstellung, in: M.Furian(Hg.), Sexualerziehung kontrovers. Analysen - Perspektiven - Hilfen, Fellbach 1978, 18-46, hier 40.

konstituiert wird. Tagtäglich leben wir davon, daß wir unsere psychosozialen Widerfahrnisse in unserer Phantasie spiegeln und so aus der Phantasie heraus mitbeleben. Das zeigt sich z.B. daran, daß wir aus jedem zwischenmenschlichen Kontakt eine bestimmte Erfahrungshaltung machen, die wir durch neue Erfahrungen bestätigen oder zu kompensieren suchen. Ein bestimmtes Maß an Enttäuschung ist dabei notwendig, weil die 'innere' und 'äußere' Ebene nicht kongruent sind. Dadurch wird aber auch die psychosoziale Entwicklung individuell und kollektiv ermöglicht...

Wenn ich die 'innere' Ebene als Interaktionsspiegel bezeichne, weite ich auch den sozialpsychologischen Begriff der Interaktion aus. In Verbindung mit dem Phantasiebegriff bezeichne ich damit einen Regelkreis als real, der nicht nur die 'äußeren' Vorgänge umfaßt, sondern ebenso die Gestalten der Phantasie als Akteure in Erscheinung treten läßt.⁷¹

Diese Zusammenhänge von Erfahrung und Phantasie weisen aber auch auf die Perversion und Verkümmernng aller Erfahrung im Verlauf der Ich-Entwicklung, die möglicherweise selbst schon Störungsfaktoren produziert, zumindest aber von der Umwelt aufnimmt. R.D.Laing hat diesen Sachverhalt beschrieben.⁷²

Empfindungen, Denken und sinnliche Wahrnehmungen sind im Erwachsenenalter weitgehend verkümmert. Die Kindheit ist vergessen. Dies bedingt, "daß jedermann intensive Verlern-Schulung nötig hat, bevor er die Welt frisch zu erfahren beginnen kann - in Unschuld, Wahrheit und Liebe" (20). Unsere Erfahrung ist in fast unglaublicher Weise verwüstet (21). Der Mensch wurde immer auch von dem Bewußtsein bedrückt, "seine ureigensten Gedanken und Gefühle seien in ihrem intimsten Inneren das Ergebnis von Prozessen, denen der unterliegt" (23). Erst wenn die Phantasie als Erfahrungsmodus erkannt wird, wird der Mensch in seinem Menschsein verstanden. Dann wird der Ursprung allen Menschseins als "innerer Ursprung" jeder Phantasie und Erfahrung gesehen und nicht in äußerlichen Prozessen: "Der

71 Otto Wullschlegel, Anschauliche Christologie. Empirische und theologische Aspekte zur Erzählbarkeit der Jesusgeschichte in der Grundschule, Frankfurt/Aarau 1977, 51f.

72 R.D.Laing, Phänomenologie der Erfahrung (ed.suhrkamp 314), Frankfurt 1969 (folgende Zitate).

schöpferische Atem 'kommt aus einer Zone des Menschen, in welche der Mensch nicht hinabsteigen kann,...' Diese Zone, die Zone des Nicht-es, der äußersten Stille, ist der Ursprung. Wir vergessen, daß wir alle dort sind" (37).

Das Nicht-es ist nicht zu vergegenständlichen. Schöpfung ist nicht einfach Neuordnung. Beim Rückgang auf den inneren Ursprung aller Erfahrung stößt der Mensch letztlich auf das Nicht-es, weil es unmöglich ist, "'subjektives' Geschehen in 'objektive' Terminologie (zu) übersetzen" (112/113). Dieser Rückgang in die innere Welt ist ein "Durchgang durch das Spiegelglas" in die "alte Heimat". Die meisten "haben vergessen, daß sie schon einmal dagewesen sind" (114). "Diese Reise wird erfahren... als ein Schreiten rückwärts durchs eigene Leben, in und zurück und durch und hinein in die Erfahrung der Menschheit, vielleicht weiter ins Wesen der Tiere, Pflanzen und Mineralien" (115). Nach dieser Reise von außen nach innen wird die Rückreise von innen nach außen erfolgen können (117).

Laings System ist prozeßhaft-dialektisch. Er sieht jede kon-sistente Identität und eine in diesem Sinn identitätsverknüpfte Erfahrung als historisch und ontologisch relativ an (126) und betrachtet ihre scheinbar absolute Gültigkeit als Illusion, "ein Zustand des Schlafes, des Todes, sozial akzeptierter Verrücktheit" (127). Laing gewinnt eine theologische Position: "Alles deutet darauf hin, daß der Mensch Gott erfahren hat. Glaube war nie eine Frage des Vertrauens darauf, daß Gott existiert, sondern des Zutrauens in seine 'Präsenz', die erfahren wurde und von der man wußte, daß sie existierte als eine in sich gültige Gegebenheit. Wahrscheinlich erfahren weit mehr Leute in unserer Zeit weder die 'Präsenz' Gottes noch die 'Präsenz' seiner Absenz, sondern die Absenz seiner 'Präsenz'. Wir brauchen eine Geschichte der Phänomene - nicht einfach mehr Phänomene der Geschichte" (131). "Deus absconditus. Oder: Absconditi sumus" (132).

Die Anklänge der Ausführungen Laings an die Phänomenologie Husserls sind unverkennbar (vgl. auch 126). Doch Laing geht weiter als Husserl und beschreibt genau die Bedingungen der Verkümmern der Erfahrung "im größeren Kontext der bürger-

lichen Gesellschaftsordnung - das heißt der politischen Ordnung, der Art und Weise, wie Menschen Kontrolle und Macht übereinander ausüben" (111/112). Er setzt Erfahrung im Bereich von Kommunikation an: "Personale Beziehung ist nicht nur Transaktion, sondern auch Transerfahrung und darin spezifisch human" (45). Der Therapeut will helfen bei der Reise nach innen, aber er weiß auch, daß die entfremdete soziale Realität eine Macht ist, der sich unser normales Ego, das falsche Selbst, völlig angepaßt hat (133). So ist der tiefste Grund menschlichen Seins keine äußerliche Allmacht, die die Entwicklung eigenständiger Identität durch die Anbindung an eine solche äußere Macht gerade verhindern würde, sondern er ist in der "Erfahrung des Geistes" (132) real als die tiefste Möglichkeit des Menschen.

5.2. Der Anspruch des einzelnen

Der Vorwurf, den Ansprüchen des konkreten einzelnen nicht gerecht zu werden, wird sowohl aus pädagogischer Sicht vorgebracht (wie von U.Cillien) als auch politisch/sozial präzisiert: Die konkreten Bedürfnisse des einzelnen werden als entfremdete und uneigentliche abgewertet. Der einzelne wird auf wahre Bedürfnisse, die er aber noch gar nicht hat, orientiert. Der entsprechende Emanzipationsprozeß ist dann ein Manipulationsvorgang.

Diese vordergründige Argumentation läßt sich leicht widerlegen: Keiner kann in Abrede stellen, daß Beeinflussungsprozesse bereits vor aller Artikulation von Bedürfnissen im Gange sind und sich die Bedingungen der Entfremdung immer schon in den Bedürfnissen niederschlagen.

Dennoch ist der Aufweis von Entfremdung etwas anderes als ihr Bewußtwerden in der Reflexion des Individuums. Von dieser Differenz her könnte sich die Berechtigung ergeben, vermehrtes Gewicht auf die Bedeutung kognitiver Prozesse im Emanzipationsprozeß zu legen und rein deterministische Erklärungen menschlichen Verhaltens abzuwehren. K.Eyferth hat dann auch die Einseitigkeit des deterministischen Ansatzes in Psychologie und Soziologie kritisiert, nach dem das Verhalten lediglich "als Funktion von Umweltbedingungen zu interpretieren sei"⁷³.

73 K.Eyferth, Psychologie und Emanzipation, In: Greiffenhagen, Emanzipation (s.o.Anm.14), 263. Die folgenden Zitate sind dort belegt.

Die Wahrnehmung von Interessen und Abhängigkeiten wird oft als bloße "Spiegelung der objektiven Produktionsbedingungen" verstanden. Aber "objektive" Produktionsbedingungen existieren wieder nur im Bewußtsein der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft. Es gibt "keine schlüssige kausale Reduktion (sc. des Bewußtseins) auf ökonomische Fakten"; denn die "blanken Daten" tragen nur minimal zu einem Bewußtwerden der Benachteiligung bei". Deshalb sind "interpretierende aufklärende Aktionen" notwendig.

Eyferth fragt, was "eine objektive, subjektiv aber nicht erfahrene Fremdbestimmtheit" ist und geht damit auf das alte Problem ein, ob "richtiges" von "falschem" Bewußtsein unterschieden werden darf. Er behandelt dieses Problem als Teil der Überlegung, wie Erfahrung von Identität möglich ist: "Emanzipation als ein politisches Programm ist angewiesen auf die Identifizierung der Abhängigen mit ihrer gesellschaftlichen Gruppe." Eine solche Erfahrungsorientierung betrifft alle Bedürfnisse des einzelnen: Werden politische Ziele "abstrakt, ohne Berücksichtigung der Bedürfnisse der zu Berechtigenden" definiert, so kommt dies "einer Manipulation gleich. Die angeblich objektiven Kriterien für die Ablehnung von Herrschaft sind solange Ideologie, wie sie nicht zugleich für die der Macht Unterworfenen in ihrer Situation erfahrbar sind". Die Erfahrbarkeit von Armut und Unterdrückung ist darin ermöglicht, daß der einzelne vergleichen lernt, obwohl dieser Vergleich durch viele Verzerrungen sehr erschwert sein kann. Bedürfnisse sind Ausdruck ökonomischer Verhältnisse, sozialer Erwartungen ("Rolle"), individueller Kommunikation und persönlicher Lebensgeschichte. Der Mangel wird bewußt im Hinblick auf Ganzheit, das Wachstum von Bedürfnissen im Hinblick auf ein Ziel. Durch Vermittlung von "Einsicht in die Inhalte und Strukturen von Einstellungen" und Einstellungswandel werden emanzipatorische Lernprozesse vor reiner Manipulation zu schützen sein. Auch durch Eyferths Einwände gegen den Determinismus stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Entwicklung kognitiver Kompetenz für den emanzipatorischen Prozeß der Ich-Entwicklung. Daß Emanzipation noch eine tiefere Dimension hat, als sie Eyferth aufweist, zeigen die Ausführungen von Laing. Aber es hat den An-

schein, als könnten sich beide Positionen sinnvoll ergänzen.

6. Emanzipation als logische Entwicklung

Neuerdings wird auch im Umkreis der Kritischen Theorie Emanzipation in verstärktem Maße mit Gesetzmäßigkeiten (Grundregeln) der Ich-Entwicklung in Verbindung gebracht.

J.Kreft⁷⁴ sieht (wie nun auch J.Habermas) die Ich-Entwicklung (Ontogenese) stärker als Entwicklungslogik, d.h. "als Prozeß der fortschreitenden, stufenweisen, einer Logik folgenden Abgrenzung des Ichs von spezifischen Umweltregionen" (31). Der einzelne erlangt Ich-Identität in der Befreiung von seiner Umwelt. Diese Befreiung ist jedoch nichts anderes, als daß die vier Regionen der Umwelt (Äußere Natur, Gesellschaft, Sprache, innere Natur) "im Prozeß der Abgrenzung erfahren und für das Ich zugleich mit dem Ich progressiv konstituiert bzw. herausgearbeitet (werden)" (ebd.). Das Ich konstituiert sich, indem es sich abgrenzt, und konstituiert zugleich die Umweltregionen. Dieser "Prozeß der Objektivierung und Gewinnung von Verfügungsgewalt" realisiert sich als Erwerb verschiedener Kompetenzen (Regelkompetenzen): der kognitiven Kompetenz, der interaktiven Kompetenz, der linguistischen Kompetenz, der ästhetischen Kompetenz (31 u.82). Die Frage ist allerdings, ob nicht die innere Natur, die als Subjektivität gegeben ist, wieder zur äußeren Natur wird, wenn wir lernen, uns ihr gegenüber immer mehr objektivierend zu verhalten (83): "Die Objektivierung der Natur, die der Emanzipation der Subjekte von ihr dienen sollte, schlägt als Objektivierung der Subjekte auf diese zurück" (84). Diese Objektivierung kann und darf deshalb nicht beliebig fortgesetzt werden.

Krefts Überlegungen zur Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen greifen auf Vorarbeiten von Piaget, Kohlberg, Habermas, G.H.Mead, Chomsky, Austin/Searle u.a. zurück. Auf der Basis dieser Forschungsarbeiten konstatiert Kreft bei der Ontogenese des Individuums eine Entwicklungslogik. Entwicklungen stellen keinen kausalen Mechanismus dar. Sie schließen "Lernprozesse mit kognitivem Gehalt, steigender Bewußtheit und wiederholtem

74 J.Kreft, (s.o.Anm.66, daraus die folgenden Zitate).

Reflexiv-Werden" ein (86f.). Die ontogenetische evolutive Entwicklung ist natürlich auf der Ebene der Lernprozesse kombiniert oder verschränkt mit kausalen Mechanismen.

"Diese empirisch-kontingenten Ereignisse stellen aber die Logik der Entwicklung nicht in Frage" (88). Die Stufen der Entwicklung sind nicht umkehrbar, auch wenn "unter bestimmten empirischen Bedingungen eine Regression, ein Verlust bereits erreichter Niveaus möglich (ist)" (ebd.). In diesem Sinne hängt die "Chance eines Individuums, in seiner Ich-Entwicklung bestimmte Stufen und Niveaus zu erreichen ... von der Gesellschaftsformation, von dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, von der Stellung im Produktionsprozeß, also von Klassen- und Schichtzugehörigkeit und im Zusammenhang mit alledem von soziokulturellen Traditionen ab" (102).

Bemerkenswert pointiert formuliert Kreft als Ergebnis: "Ich-Entwicklung ist also etwas anderes als Sozialisation im Sinne der Prägung eines Individuums durch soziale Strukturen oder durch Übernahme der tradierten soziokulturellen Gehalte oder durch soziales Lernen im Sinne behavioristischer Lerntheorien. Eine direkte Ableitung der Eigenschaften von Individuen aus Gehalten oder Strukturen des gesellschaftlichen Bestandes, aus jeweils gegenwärtigen Produktionsverhältnissen, Situationen am Arbeitsplatz, klassenspezifischen Verhaltens- und Denkweisen der Erwachsenen usw. muß vom Standpunkt einer Theorie der Ich-Entwicklung als grundsätzlich verfehlt zurückgewiesen werden, die Ich-Entwicklung als einen Prozeß der Formierung und Transformierung von Strukturen begreift, der einem sehr komplexen universalen Muster (Logik) folgt und grundsätzlich kognitiven Charakter hat" (101). Allerdings ist die Ich-Entwicklung "immer zugleich eine individuelle Biographie, die nicht wie die Entwicklungslogik rekonstruiert, sondern nur erzählt und reflexiv erinnert werden kann" (ebd.). Nun gilt, was für die Ontogenese gilt, auch für die Gattungsgeschichte (soziale Evolution): Auch hier ist eine Entwicklungslogik festzustellen. Z.B. folgt die moralische Entwicklung im sozialen Bereich "den gleichen Tendenzen der Inferiorisierung, Formalisierung und Universalisierung" (104). Aber auch dabei ist die Frage, "inwiefern sie (sc. die

Verhältnisse faktischer Entfremdung) die Produktivkräfte und ihre Entwicklung fördern oder behindern" (111). Emanzipation wird allerdings erst über die Erkenntnis (das Verstehen) solcher Zusammenhänge in Gang gesetzt. Die Emanzipation des Individuums wird sich im Gewinn von Regelkompetenzen realisieren, wobei die ontogenetische Evolution solcher Kompetenzen und der Ich-Abgrenzung natürlich auf die soziale Evolution bezogen ist, "die in der faktischen Entwicklung allerdings nur verzerrt zutage tritt" (223).

Um die ruinöse Konsequenz der Dialektik der Aufklärung zu vermeiden, daß die totale Objektivierung von Subjekt und Gesellschaft "schließlich auf die Zerstörung beider hinausläuft" (84), fordert Kreft "eine andere, eine kommunikative Einstellung zur Natur" (120). Er scheut sich nicht zu formulieren: "Ästhetisch-mimetische Kommunikation mit der Natur ist, obgleich nicht auf Naturbeherrschung zielend, vielmehr immer ein Moment der Hingabe einschließend, auf ihre Weise erkennend. In ihrem Erkanntwerden durch den Menschen wird auch die Natur humanisiert, kommt zu sich selbst als 'Subjekt'" (ebd.).

7. Folgerungen und Ausblick

In seinen Überlegungen zur Kommunikation mit der Natur zeigt Kreft einen Aspekt seines Systems, der - angewendet auch auf die innere Natur und Subjektivität - durchaus Parallelen zu den Ausführungen Laings ermöglicht. Eine vorschnelle theologische "Ausbeutung" der Position von Kreft halte ich zwar für problematisch, aber die Möglichkeit eines Gesprächs etwa auf der Basis von Altners Formel Mitkreatürlichkeit⁷⁵ ist m.E. gegeben. Jedenfalls zeigen sich bei Kreft Perspektiven, von denen aus die Emanzipationsfrage in ein neues Licht kommen kann. Sie können jetzt nur angedeutet werden. Hinzuweisen ist nicht nur auf die Ausführungen zur Logik der Identitätsentwicklung und zum Verhältnis von Ich-Identität und Sozialisation. Von großer Bedeutung ist, daß nach seiner Vorstellung

75 G. Altner, Schöpfung am Abgrund. Die Theologie vor der Umweltfrage, Neukirchen-Vluyn 1974.

kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zur Hingabe an die Subjektivität des anderen, der äußeren Natur und wohl auch der inneren Natur einschließt. Hier kommt nicht nur der konkrete andere und die Natur zu seinem und ihrem Recht, sondern es dürfte auch von der Unverfügbarkeit des Menschen über sich selbst geredet werden können. Keineswegs jedoch darf die andere Bedingung der Emanzipation, die Abgrenzung und Verfügbarmachung der Umweltregionen durch das Ich übersehen werden. Die Idee der Dialektik der Aufklärung, daß die menschliche Emanzipation an die Kommunikation mit der Natur gebunden ist (Idee der Versöhnung), wird von Kreft nicht aufgegeben. Sie schließt die Dialektik ein von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit.

Die Versöhnung mit der Natur setzt eine (relativ) repressionsfreie Kommunikation voraus, eine ihr zugehörige universale Moral (116) bzw. die Fähigkeit, sich mit jedem anderen Menschen identifizieren zu können (117). Dadurch wäre eine Hingabe möglich, die keine infantile Selbstaufgabe darstellt, sondern erst ein wahrhaft humanes Leben erreichbar macht. Wen wundert es, daß Kreft daher auch der kontemplativen Hingabe eine kritisch-emanzipative Funktion zuspricht als Möglichkeit, etwa im Hinblick auf einen Text, "Wahrnehmungen zu machen, ihn zu verstehen und die eigene bornierte Subjektivität, die freilich ihr Recht hat, zu transzendieren" (214). Aber Hingabe kann nie die Abhängigkeit von einer mächtigen/allmächtigen Autorität bedeuten, sondern nur als Freiheitsmöglichkeit verstanden werden. Das heißt z.B., daß auf der höchsten Stufe der Ich-Entwicklung der einzelne lernt, von bestimmten Prinzipien her (Liebe, Gerechtigkeit usw.) sein Handeln vor sich selbst und jedem anderen Menschen zu verantworten. Natürlich sucht er sich dabei Orientierungsmöglichkeiten (etwa bei bestimmten historischen, personell vertretenen Konkretionen von Liebe, Gerechtigkeit usw.). Aber das Prinzip kann nicht historisch endgültig fixiert und damit total verfügbar gemacht werden. Andererseits kann der Mensch seine Endlichkeit nicht übersehen. Er braucht immer wieder Absicherung, Halt usw. bei anderen und durch andere.

Wird damit nicht eine theologische Perspektive eröffnet?

Läßt sich die Hingabe innerhalb wahrhaft brüderlicher Kommunikation an eine letzte unverfügbare Subjektivität aller Menschen und aller Natur als den eigentlichen Grund aller Emanzipation auch religiös interpretieren? Kann in diesem Zusammenhang nicht an theologische Aussagen erinnert werden wie z.B.: "Keiner gehört sich selbst. Keiner lebt sich selbst"? Und könnten der Hinweis auf die Prinzipienorientierung als Basis von Ich-Identität und universalistischer Moral sowie der Rückgriff auf die historische Konkretion des Prinzips Liebe usw. nicht christologisch ausgelegt werden? Erinnert die Rede von Absicherung, Halt usw. bei anderen und durch andere nicht an Vierzigs Ausführungen zum Religionsbegriff? Und schließlich ließe sich im Zusammenhang der Relativität der brüderlichen, repressionsfreien Kommunikationsgemeinschaft vielleicht die theologische These des eschatologischen Vorbehalts heranziehen.

Aber für eine vorschnelle theologische Aneignung der Ausführungen über Emanzipation als Ich-Entwicklung ist es m.E. zu früh. Hier stellen sich aus der Sicht der Theologie und aus der Sicht des dargestellten Emanzipationsansatzes von Kreft noch viele Fragen und Probleme in den Weg. Wenn z.B. die emanzipatorische Herausbildung des Erwachsenen-Ich die "Destruktion" der präödipalen und konventionellen Stufe der Ich-Entwicklung einschließt, so fragt sich doch, ob damit nicht auch die positive Seite und Bedeutung des "Eltern-Ich" und "Kindheits-Ich" für die jeweilige Ganzheit der Person aus dem Blick geraten. Hier könnte eine wichtige Ergänzung aus der Perspektive der Transaktionsanalyse erfolgen.⁷⁶

Ich meine aber, daß in diesem Beitrag neue Möglichkeiten und Chancen für einen emanzipatorischen RU aufgezeigt wurden, der sich weder in dem pädagogischen Dilemma deterministischer Sozialisationstheorien verliert noch sich von dem naiven Ruf beirren läßt: "Zurück zu den Realitäten" und "Zurück zu dem wirklichen Menschen" im Sinne derer, die die "Tendenzwende" proklamieren. Ich habe versucht, die Bedingungen eines (emanzipatorischen) Lernprozesses zu erörtern, der auf den Gewinn von Ich-Identität zielt, und gleichzeitig anzudeuten, daß im

76 Vgl. z.B. Th. A. Harris, Ich bin o.k. Du bist o.k. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse (rororo 6916), Hamburg 1973 (1975).

Zusammenhang eines solchen Emanzipationsprozesses die spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts ihren gewichtigen Stellenwert haben.

Prof. Dr. Dietrich Zilleßen
Goldbornstr. 80
5060 Bergisch Gladbach 2

HARALD OBERHEM

DIE BESTIMMUNG DES MORALISCHEN BEWUSSTSEINS UND DAS
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE POSTULAT "SITTLICHER AUTONOMIE"

THEORIEKRITISCHE ANMERKUNGEN ZU EINEM THEOLOGISCHEN PROGRAMM

In Erweiterung des didaktischen Konzepts des "problemorientierten Religionsunterrichtes" und unter Bezug auf die wachsende Dringlichkeit ethischer Orientierung, die Notwendigkeit einer pädagogischen Antwort auf die Herausforderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation und mit Berufung auf den sachlich unauflösbaren Zusammenhang von Glaube und Ethos in der jüdisch-christlichen Tradition¹ wird in den letzten Jahren von Theologen und Religionspädagogen verstärkt die Forderung nach der Erneuerung schulischer Moralerziehung "auch im Religionsunterricht" erhoben.²

Das Anliegen verdient zweifellos Beachtung. Es hat Tradition und es scheint auch dringlich, da ähnliche Postulate von Vertretern recht verschiedener pädagogischer Richtungen außerhalb der Religionspädagogik ebenfalls ausgesprochen wurden.³ Die angelsächsischen Forschungen zur "Moral Education" ver-

1 Vgl. A. Exeler, Gestaltetes Leben - Grundlinien einer Moralphädagogik, in: KatBl 102 (1977) 6-23, hier 7f.

2 Moralerziehung im Religionsunterricht, hg. v. A. Auer/A. Biesinger/H. Gutschera, Freiburg/Br. 1975; J. Gründel, Die zehn Gebote in der Erziehung, München 1975; A. Biesinger, Moralerziehung - systematisiert und/oder problemorientiert?, in: rhs 19 (1976) 78-82; R. Ott/D. Mieth, Moralpädagogik zwischen Konformismus und Kreativität, in: ChpB 89 (1976) 16-20 u. KatBl 101 (1976) 41-44 (=Handeln, s.u., 20-32); G. Stachel, Der ethische Bereich in Religionsunterricht und Katechese, in: ChpB 89 (1976) 20-26; D. Mieth, Theologische Ethik und Religionsunterricht, in: EvErz 28 (1976) 202-216 (= Handeln, s.u., 168-183); G. Stachel/D. Mieth, Ethisch handeln lernen: Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978 (=Handeln); J. Hoffmann, Moralpädagogik, 3 Bde. (angekündigt).

3 O.F. Bollnow, Maß und Vermessenheit des Menschen, Göttingen 1962; K. Schaller, Prolegomena zu einer Theorie der sittlichen Erziehung, Studien zur systematischen Pädagogik, Heidelberg 1966; H. Schaal, Sittliche Erziehung, Essen 1968; F. Kümmel, Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung, Essen 1968; Th.W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1971; Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, hg. v. E. Weber, Donauwörth 1973 (vgl. Exeler, Moralpädagogik, - s.o. Anm. 1 -, 23).

sprechen außerdem wichtige neue Informationen,⁴ durch die frühere Engführungen der Moralpädagogik überwunden werden könnten.

Es ist zu erwarten, daß besonders von Seiten des Religionslehrers und Katecheten deartigen Forderungen einige Reserve entgegengebracht wird. Das wäre zum Teil durch frühere, oft wenig wirklichkeitsnahe moralpädagogische Zielsetzungen des Religionsunterrichtes zu erklären,⁵ die auf didaktischen Konzepten neuscholastischer Autoren aufbauten, falls es sich nicht überhaupt um einfache Umformulierungen von Aussagen moraltheologischer Handbücher handelte.⁶ Dazu müßte die Skepsis gegenüber doch etwas unvermittelt auftretenden Entwürfen mit umfassendem programmatischem Anspruch treten.⁷ Trotzdem überwiegt wohl ein positives Interesse. Die gegenwärtige Situation der deutschen Schule läßt die pädagogische Frage nach moralischer Orientierung

4 Exemplarisch seien angeführt: L. Kohlberg, Moral Education in the Schools, in: The School Rev. 74 (1966) 1-30; Moral Education, hg. v. C.M. Beck/B.S. Crittenden/E.V. Sullivan 1971 (vgl. G. Stachel, Moralpädagogischer Intellektualismus und kritisch-emanzipatorische Konzepte des Lernens, in: Handeln - s.o. Anm. 2 -, 61-85).

5 Vgl. K. Hilpert, Theologische Ethik und der Erfahrungsansatz des Religionsunterrichtes, in: rhs 19 (1976) 63-71, bes. 96 ff.

6 Vgl. J. Göttler, Religions- und Moralpädagogik, Münster ²1923; J. Mausbach, Christentum und Weltmoral, Münster 1897; ders., Die moderne Moral der Lebenssteigerung vom Standpunkte christlicher Ethik und Pädagogik (1913), in: Aus kath. Ideenwelt, Münster 1921. - Diese Arbeiten sind nur auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit popularwissenschaftlichen Schriften liberaler Autoren verstehbar (vgl. etwa A. Döring, Handbuch der menschlichen natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher, Stuttgart 1899; P. Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, Tübingen ²1908; G. Hauffe, Volkstümliches Handbuch der humanen Ethik auf wissenschaftlicher Grundlage, das Eltern und Lehrer anleitet, einen von trennenden Voraussetzungen religiöser oder metaphysischer Art freien ethischen Unterricht zu geben, 4 Bde., Leipzig 1908) - Eine von der offiziellen Religionspädagogik nicht anerkannte vermittelnde Position nahm F.W. Foerster ein (Jugendlehre, Berlin 1904; Schule und Charakter, Recklinghausen ¹⁵1953).

7 Im Handbuch der Religionspädagogik, hg. v. E. Feifel u.a., 3 Bde., Einsiedeln 1973/75, fehlt eine Behandlung des Themas. A. Exeler vertrat noch die Auffassung, daß man "zu einer soliden christlichen Lebenslehre, zu einer gültigen Moralpädagogik ... noch längst nicht vorgestoßen (ist). Hier ist die Religionspädagogik über die allerersten Anfänge noch nicht hinausgekommen." (Inhalte des Religionsunterrichts, ebd., Bd. 2, 90-118, hier ⁹⁵1923).

und einem möglichen religionspädagogischen Beitrag dazu tatsächlich als Desiderat erscheinen.

I. Zum Problem eines didaktischen Konzepts von Moralpädagogik

Der Ansatz, die didaktische Grundlegung einer christlichen Moralpädagogik in interdisziplinärer Kooperation von Religionspädagogik und theologischer Ethik durchzuführen, ist nicht nur begrüßenswert, sondern sachlich notwendig. Denn nur der Ethiker ist in der Lage, begrifflich darzutun, was als Moral zum Gegenstand von Erziehung und organisiertem Lernen werden könnte, nur der Religionspädagoge hingegen vermag zu beurteilen, inwieweit Moral überhaupt lehrbar sei.⁸ Ein so verstandener "Regelkreis von Ethik und Didaktik" (G. STACHEL) ergibt sich aus der Sache. Er lädt jedoch zu einer kritischen Anfrage ein, wenn er die Bestimmung des Moralischen durch Rekurs auf die fundamental-moraltheologische Konzeption "Autonomer Moral" zu lösen versucht. Damit gerät Moralpädagogik nämlich in jenen "Grundlagenstreit der theologischen Ethik" (D. MIETH), der sich an der Rede von "Autonomer Moral" entzündet hat.⁹

8 Interessanterweise wird dieses klassische Problem der Ethik in den neuen Konzepten der Moralpädagogik nicht erörtert.

9 A. Auer, Die Erfahrung der Geschichtlichkeit und die Krise der Moral, in: ThQ 149 (1969) 4-22; ders., Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971; ders., Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: 'Autonome Moral', in: Moralerziehung (s.o. Anm. 2), 27-57; ders., Autonome Moral und christlicher Glaube, in: KatBl 102 (1977) 60-76; ders., Die Autonomie des Sittlichen nach Thomas von Aquin, in: Christlich glauben und handeln, hg. v. K. Demmer/B. Schüller, Düsseldorf 1977, 31-54. - Eine gute Übersicht bietet D. Mieth, Autonome Moral im christlichen Kontext, in: Orientierung 40 (1976) 31-34. - Zur keineswegs einheitlichen Gegenposition vgl. B. Stoeckle, Autonome Moral: Kritische Befragung des Versuchs zur Verselbständigung des Ethischen, in: StdZ 191 (1973) 723-736; ders., Grenzen der autonomen Moral, Einsiedeln 1974; J. Ratzinger/H. Schürmann/H.U.v.Balthasar, Prinzipien christlicher Moral, Einsiedeln 1975; K. Hilpert, Autonomie, in: Wörterbuch christlicher Ethik, hg. v. B. Stoeckle, Freiburg/Br. 1975, 28-34; ders., Die Theologische Ethik und der Autonomieanspruch, in: MThZ 28 (1977) 329-366. - Die auf dem Kongreß der Moraltheologen und Sozialethiker in Freiburg i.Ue. 1977 vorgelegten Diskussionsbeiträge zeigten das Bemühen, die beiden "Modelle" theologischer Ethik auch in ihren komplementären Aspekten zu würdigen (vgl. E. Schillebeeckx, Glaube und Moral, in: Ethik im Kontext des Glaubens, hg. v. D. Mieth/F. Compagnoni, Freiburg i.Ue./Freiburg i.Br. 1978, 17-45; J. Fuchs, Autonome Moral und Glaubensethik, ebd., 46-74; T. Styczeń, Autonome Ethik mit einem christlichen Proprium als methodologisches Problem, ebd., 76-101.

Dieser Disput zwischen "Vernunftmoral" und "Glaubensmoral", um die gängigen, aber wenig hilfreichen plakativen Bezeichnungen einmal zu gebrauchen, leidet immer noch an der Unklarheit unausgesprochener Prämissen. Voraussetzungen tauchen aber nicht selten im Gewand von Ableitungen bzw. "Konkretisierungen" auf. Der Moralthologe kann es daher nur begrüßen, wenn Moralpädagogen sich in "praktischer Anwendung" das zu erfüllen anheischig machen, was "Autonome Moral" als Theorie vom Zentrum ihres Selbstverständnisses her als Aufgabe beansprucht, ja als prinzipiell schon erreichtes Ziel für sich reklamiert: umfassende Bestimmung und Legitimation sittlichen Handelns auf dem Weg rationaler Theoriebildung - und zwar in Treue zur Tradition theologischer Ethik.

"Autonome Moral" im Kontext neuerer katholischer Moralthologie stellt nach A. AUER ein "Modell theologisch-ethischer Argumentation" dar, das vernunftgemäße Begründung des sittlichen Anspruchs und der das Sollen transformierenden Normen leistet. Dieses Ziel erscheint unter spezifisch theoriekritischen, insbesondere erkenntnistheoretischen und methodologischen Aspekten noch nicht erreicht.¹⁰

Die im Entwurf "Autonomer Moral" angelegten Probleme zeigen sich jedoch auch und gerade in der Anstrengung, moralische Praxis auf dem Weg über die Konstituierung ihres Trägers, d.h. pädagogisch, bestimmen zu wollen.¹¹

Das Unternehmen, "Autonome Moral" mit einem Konzept von Moralerziehung zu verbinden, unterliegt - das ist die primär zu belebende Basishypothese der im folgenden entwickelten Überlegungen - einer, den beteiligten Autoren wohl weithin unbewußten, hintergründigen problemgeschichtlichen Logik. Diese expliziert sich in einem durch die Formulierung des philosophischen Autonomie-Theorems bedingten und von "Autonomer Moral" zumindest implizit anerkannten Paradigmenwechsel der Ethik. Nach T. S. KUHNs Theorie der Wissenschaftsentwicklung definieren Paradigmata "die legitimen Probleme und Methoden eines Forschungsbereiches ... Wenn

10 Vgl. dazu meine Dissertation "Norm und Geltung: Untersuchungen zur Logik und legitimatorischen Kompetenz theologischer Ethik", die in Kürze vorgelegt wird.

11 D. Mieth stellt ausdrücklich eine Beziehung zwischen "Autonomer Moral" und der Programmatik ich-identitätsstiftender "sittlicher Autonomie" her (Autorität und Autonomie, in: Handeln - s.o. Anm. 2 -, 13-20, hier 13).

Paradigmata wechseln, hat man im allgemeinen signifikante Verschiebungen der Kriterien, die die Legitimität sowohl von Problemen wie von vorgeschlagenen Lösungen bestimmen".¹² Wer in diesem Sinne die sittliche Autonomie des Menschen zum Paradigma der Ethik erklärt, unterschätzt nicht nur - so behaupten wir - das Problem materialer Normen in der Moraltheorie, sondern nötigt sich zugleich durch Theorie, die bloß faktische aber nichtsdestoweniger noch herrschende sittliche Heteronomie durch aufklärende Praxis zu beenden. Die Folge daraus war und ist ein neuartiges Verständnis des Zusammenhangs von Theorie und Praxis, nach dem Pädagogik als ein funktionales Äquivalent (neben anderen) an den Platz tritt, den ehemals normative Ethik einnahm. Die Hauptthese im Hinblick auf unsere nähere Problemstellung lautet:

Wenn Moralphädagogik primär einer strikten Begründung sittlicher Autonomie überhaupt als ihrer konstitutiven Bedingung bedarf, so ist diese nur im Kontext der philosophischen Tradition von Autonomie zu leisten; didaktische Aussagen müssen sich dann formal auf die Definition von Erziehungszielen und die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten allgemeiner Art ("moralisches Urteil") beschränken. Werden hingegen inhaltliche Lernziele benötigt, so könnten diese nur durch eine bereits in ihrem Ansatz konkretgeschichtlich gebundene, normative Ethik - im Fall der Theologie also einer Glaubensethik - gewonnen werden. Zum ersten sieht sich "Autonome Moral in christlichem Kontext" nicht berechtigt, zum zweiten ist sie nicht befähigt. Sie erweist sich damit - so folgern wir - in ihrer bisherigen Gestalt als unzureichend für eine Begründung moralphädagogischer Didaktik.

Der Mangel "Autonomer Moral" gerade im Hinblick auf Moralphädagogik resultiert aus der unrichtigen Selbsteinschätzung ihrer

12 T.S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1968 (orig.: The Structure of Scientific Revolutions, Chicago 1964), 28; 150.

Begründungskraft. Da aber der Modus der Begründung ihr Paradigma - also "Autonomie" - ausmacht, muß dieses auf seine Konsistenz und besonders auf seine systemnotwendigen Folgen untersucht werden, die zugleich die revolutionäre Abhebung der modernen von der traditionellen, normativen Morallehre bezeichnen.

Das entscheidende Datum im Prozeß des Paradimenwechsels bildet KANTS Theorem praktischer Vernunft in Form der Autonomie des Willens unter gleichzeitiger Verdrängung von Theologie aus dem System wissenschaftlicher Ethik. Es markiert die Zurücknahme der Vernunft auf Akte des menschlichen Bewußtseins. Damit sind zugleich neue Maßstäbe für die Begründung von Geltungsansprüchen praktischer Forderungen gesetzt. "Vernünftiges Denken" bedeutet seitdem, daß einerseits empirisches Wissen ausschließlich die Ebene hypothetischer Sätze erreicht, andererseits aber freigesetzt wird von einer vorkonstruierten ontologischen Ordnungsmatrix, schließlich sogar von jener quasi-objektiven Struktur, die KANT in der transzendentalen Bestimmung seiner Rede von "Autonomie" noch ausmachen zu können glaubte. Damit ist prinzipiell die Brücke zur gegenwärtigen, empirisch orientierten Wissenschaftspraxis geschlagen, aber auch die klassische Figur von Ethik im historischen Prozeß der "Autonomisierung" als auf ihre eigene Reduktion festgelegt ausgesagt.

Begriff wie Sache "sittlicher Autonomie" stellen also jene Klammer dar, durch die der fortlaufende Emanzipationsprozeß ethischer Reflexion von der Theologie über die philosophisch-rationale Spekulation bis hin zur Auflösung ihrer traditionellen Gestalt in den empirischen Handlungswissenschaften¹³ als theoriegeschichtliche Entwicklung faßbar wird.

Unser Interesse konzentriert sich auf die Frage, inwieweit und ob überhaupt "Autonome Moral" dieses Prozesses ansichtig wird und ihn von seiner sachlichen Unbeliebigkeit her zu begreifen und aufzuarbeiten sucht. Als Kriterium soll die theoretische Begründungsleistung dienen, die das Konzept der Fundamentalmoral für eine Theorie der Moralerziehung zu erbringen vermag.

¹³ Vgl. K. Hilpert/H. Oberhem, Ethik, in: Wörterbuch (s.o. Anm. 9), 63-71.

Wir fragen darum nach dem Kern des inhaltlichen Verständnisses, das KANT dem Begriff "sittlicher Autonomie" beilegt (II), zeigen seine Überführung von der transzendental-philosophischen Thematisierung in eine empirische Problemstellung (III) und kontrastieren ihn mit seiner Umformulierung im Konzept "Autonomer Moral" (IV). Abschließend folgen einige Thesen zu praktischen Konsequenzen aus dem Faktum "Autonomie" im Hinblick auf christliche Moralerziehung (V).

II. Was beinhaltet die Rede von "sittlicher Autonomie"?

Das philosophische Theorem "sittlicher Autonomie" in der KANTSchen Ursprungsfassung muß als "ideenpolitisches" bezeichnet werden.¹⁴ Es wird nur unter Berücksichtigung des ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhanges seiner ersten Formulierung wie seiner weiteren Auslegungen und sonstigen Wirkungen angemessen erfaßt.¹⁵ Dadurch wird der methodische Zugang zum eigentlichen Sachproblem zwar erschwert, was sich leicht am Beispiel jüngst erschienener theologischer Arbeiten zum Autonomieverständnis KANTs illustrieren läßt,¹⁶ andererseits offenbart sich aber erst dann der eigentliche Erkenntniswert des Theorems.

14 Vgl. H. Lübbes Interpretation des Säkularisierungsbegriffes (Säkularisierung: Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs, Freiburg/Br. 21975, 22).

15 Auf den Zusammenhang zwischen dem theoretischen Begründungsproblem der Ethik und der Entstehung des theoretischen Atheismus hat B. Girardi aufmerksam gemacht (Der Atheismus und das Moralproblem, in: Internat. Dialogzeitschrift 1 (1968) 407-411).

16 M. Welker, Der Vorgang Autonomie: Philosophische Beiträge zur Einsicht in theologische Rezeption und Kritik, Neukirchen-Vluyn 1975, bes. 19-51: Das Faktum der Vernunft (Kant); C. Keller, Das Theologische in der Moralthologie, Göttingen 1976, bes. 19-86: Die Disqualifizierung theologischer Moral durch die autonome Grundlegung der Ethik (Kant) - Keller folgt der Tradition kath. Kantexegese, indem er die unproblematische Einheit von Morallehre und Moralität unterstellt (vgl. 372 f.). Sein Versuch, eine theologische Meta-Theorie über das bei Kant unterstellte ethische Begründungsprogramm hinausgehend zu rekonstruieren, fällt darum logisch und historisch hinter Kant zurück. Demgegenüber verzichtet Welker von vornherein auf eine theoretische Systematisierung philosophischer und theologischer Autonomie-Konzepte. - Vgl. auch D. Henrich, Das Problem der Grundlegung der Ethik bei Kant und im spekulativen Idealismus, in: Sein und Ethos, hg. v. P. Engelhard, Mainz 1963, 350-386.

Unzweifelhaft findet die von KANT selbst als "Kopernikanische Wende" in der Geschichte des Denkens apostrophierte Transzendentalphilosophie im Begriff der "Autonomie" als Freiheit ihren Schlußstein.¹⁷ Auf welche Weise der Mensch als eigenkausales Subjekt in einer natürlichen Welt denkbar sei, lautet das dahinter stehende Problem. Seine Beantwortung findet es im Konzept des "Vermögens Wille", das, unabhängig von sinnlichen Wahrnehmungen und "natürlichen Neigungen", als zugleich bestimmende ("Freiheit") und bestimmte ("Gesetz") Aktivität entworfen wird.¹⁸ Die Suche nach dem "notwendigen Prinzip jeder Handlung aller Handelnden" (M. WELKER) führt schließlich zum Kategorischen Imperativ, der in allen seinen Formulierungen die Forderung ausdrückt, Handlung und Theorie originär und aktuell miteinander zu verbinden. Handeln kann erst dann und nur so lange als "sittlich" gelten, als es Konsequenz gedanklicher Anstrengungen ist, die sich weder auf autoritäre Weisung oder bloße Konvention, noch auf einen vorher beschafften Regelvorrat berufen.

Ohne das Theorem "sittlicher Autonomie" extensiv auf seine Gehalte zu befragen, läßt sich doch feststellen, daß sich mit ihm in der Ethik ein neues Denken etabliert, das am Schlußpunkt des je zu leistenden Begründungszusammenhangs nach den Möglichkeitsbedingungen subjektiver Freiheit statt nach der Geltung jeweils schon bestimmter, "heteronomer" normativer Ordnungen fragt. Auf diese Weise läutet - historisch betrachtet - von Theologie emanzipierte und in diesem Sinne "autonome" Lehre über Moralität jene "sittliche" Autonomie ein, die sie zuvor als transzendente Bedingung ihrer selbst ausgemacht hat.

Die Rede von "sittlicher Autonomie" bezeichnet also, verkürzt gesagt, primär einen Sachverhalt in der Geschichte der philosophischen Theoriebildung, der sich dann allerdings in der Folgezeit als ungemein wirksam in der Formulierung von Ansätzen empirischer Handlungswissenschaften erwies. Das Faktum des Erfolges im doppelten Sinne - dem des Theorems und der dadurch

17 Wir beziehen uns hier auf die Untersuchungen Hilperts, Autonomie (s.o. Anm. 9), 29; Autonomie-Anspruch (s.o. Anm. 9), 342 ff.

18 Vgl. Welker (s.o. Anm. 16), 21 ff.

induzierten empirischen Wissenschaften - legt die Annahme nahe, daß dem Theorem ein realer Sachverhalt korrespondiert, der durch vorkritische Typen wissenschaftlicher Theoriebildung nicht bzw. nicht mehr erfaßt werden kann.

Theologie müßte darum, wenn sie nicht endgültig als unverständlich oder sinnlos aus dem Kontext ethischer Argumentationen ausgeschlossen werden und auf diese Weise selbst "Autonomismus" provozieren soll, die eigene Position als Wissenschaft im Hinblick auf modernes Theorieverständnis grundsätzlich neu bestimmen.

Zwei "denkbare" Rückzugspositionen sind der Theologie dabei verstellt. Zuerst diejenige, die unter Vermeidung der KANTSchen Verdikte nach wie vor "Vernunft" und "Offenbarung" als unterscheidbare "gegenständliche" Erkenntnisquellen auffassen zu können glaubt; eine Alternation von "Offenbarung oder autonomer Vernunft"¹⁹ endet für Theologie zwangsläufig aporetisch.²⁰ Ein zweiter Weg führt ebenfalls nicht zum Ziel, wenn nämlich theologischerseits die bleibende Relevanz von KANTS Autonomie-Theorem²¹ schon methodisch, durch eine reduktive, rein philologisch verfahrenende, "geistesgeschichtliche" Auslegung verkürzt würde. Der oben angedeutete "reale" Sachverhalt, dem das Theorem zuzuordnen ist, weist auf Zusammenhänge hin, die durch spekulative Interpretamente allein sicher nicht begriffen werden können.²² Der Bezug auf das Autonomie-Theorem läßt sich nur unter Berücksichtigung jenes spezifisch theoretischen Interesses an

19 Vgl. den immer noch aktuellen Beitrag Th.W. Adornos und E. Kogons, in: FH 13 (1958) 392-402; 484-498.

20 Kants Basispostulat nach Theoriekritik ergibt sich aus der Unbeliebigkeit der Problemlage, die im Autonomie-Theorem ausgedrückt wird. Das scheint in Kellers Schrift nicht berücksichtigt.

21 Unverständlich angesichts der Wirkungsgeschichte des Autonomie-Theorems Kants bleibt die Behauptung D. Mieths, christliche Theologie finde hier keinen lohnenden Gegenstand der Apologetik mehr (Konformismus - s.o. Anm. 2 -, 22).

22 Dazu gehört auch, daß Kant mit seiner Kritik auf dieselbe Religion und ihre institutionelle Struktur zielte, auf deren Traditionen sich heutige christliche Theologie beruft (vgl. Hilpert, Autonomie-Anspruch - s.o. Anm. 9 -, 347 ff.). Daß hier willkürliche Uminterpretationen aussichtslos sind, konzidiert sogar Keller (s.o. Anm. 16, 45 ff.).

Selbstbegründung von Wissenschaft gewinnen, aus dem gegenwärtig Wissenschaftstheoretiker und Ethiker aus ihrer Tradition heraus ein historisch legitimierbares Konzept der Geistes- und Sozialwissenschaften zu erarbeiten suchen.²³

Daß derartige Programme gute Gründe haben und der theologische Ethiker darum gut beraten wäre, wenn er diese zur Kenntnis nähme, soll ein Blick auf erfolg- und folgenreiche erfahrungswissenschaftliche Transformationen des philosophischen Autonomie-Theorems belegen.

III. Eine anthropologische Wendung: Empirische Theorien der moralischen Bewußtseinsbildung

Der Hiatus, der sich in KANTS Ethik zwischen die transzendente Instanz praktischer Vernunft und die Empirie schiebt, wird hauptsächlich unter zwei Aspekten kritisiert. Einerseits heißt es vom Kategorischen Imperativ, er gelange schlechterdings zu keinen ethischen Folgerungen,²⁴ andererseits werden die Beispiele, die KANT als Konkretisierungen des Sittengesetzes anführt, als im Widerspruch zu seiner eigenen Theorie stehend bezeichnet. Man wirft KANT vor, er gebrauche Empirie lediglich zur Verdeckung der leeren Formalität des Sittengesetzes; nur dadurch könne der ontologische Abgrund zwischen praktischer Vernunft und Seiendem verborgen bleiben.²⁵

In der Tat vermag KANTS Autonomie-Theorem als ideales Konstrukt nicht mehr deutlich zu machen, worin die Konstitutionsbedingungen von Handlungsketten bestehen, die sich eben nicht, wie hier unterstellt, als eine rein summarische Folge von subjektiv gesteuerten Akten erklären lassen. Praktische Vernunft kann nur dann zu Urteilen und Folgerungen gelangen, wenn vorausgesetzt wird, daß sie im Vollzug psychischen und sozialen Konditionie-

23 So etwa P. Lorenzer, O. Schwemmer, K.O. Apel, F. Kambartel, J. Mittelstraß, J. Habermas u.a.

24 Vgl. schon F. Brentano, Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis, hg. v. D. Kraus, Hamburg 1955, 51, Anm. 14.

25 Vgl. Th.W. Adorno, Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966, 220 ff; Welker (s.o. Anm. 16), 23 f.

rungen unterliegt, die nach KANTS Wissenschaftsbegriff genau zwischen die Gegenstandsbereiche von Ethik und Anthropologie fallen. Die Kenntnis dieser Bedingungen müßte gerade angesichts der letzten Fassung des Autonomie-Theorems mit ihrer Betonung des Vernunftgebrauches und der Befolgung des Gesetzes zur Grundlegung einer Handlungstheorie herangezogen werden.²⁶

An diesem Punkt setzen die Überlegungen des französischen Soziologen EMILE DURKHEIM ein.²⁷ Er sieht die Basis regelgeleiteten, spezifisch moralischen Verhaltens in drei interdependenten, aber nicht aufeinander reduzierbaren Faktoren: dem "Geist der Disziplin" (1), dem "Anschluß an soziale Gruppen" (2) und der "Autonomie des Willens" (3).²⁸

26 Zu den drei Versionen des Autonomie-Theorems bei Kant vgl. Welker (s.o. Anm. 16), 47 ff - W. sieht in der letzten einen "Zusatz zur Persönlichkeit" unterstellt.

27 D. war vor seiner Berufung an die Sorbonne lange Zeit an einem Lehrerseminar in Bordeaux tätig. Seit dieser Zeit beschäftigte er sich bis zu seinem Lebensende neben mit soziologischen auch mit pädagogischen Fragen.- Ohne Berücksichtigung der zeitgeschichtlichen Begleitumstände der Kulturpolitik der III. Republik unter Ferry und seinen Nachfolgern läßt sich D.'s wissenschaftlicher Werdegang nicht verstehen. Unter Berufung auf die von Morin, Massol und Coignet auf positivistischer Grundlage entwickelte "Morale indépendante", auf sittliche Autonomie und Selbstverantwortung (gegenüber einer theologischerseits als "theokratisch" apostrophierten religiösen Moral) wurde zuerst der kirchliche Religionsunterricht durch einen Moralunterricht ("Enseignement morale et civique") dann das bis dahin fast rein kirchliche Schulwesen völlig verstaatlicht. Der politisch-ideologische Charakter dieser Art von "Ethiken" ist unübersehbar.- Interesse verdient auch der Tatbestand, daß sich historisch die Forderung nach einem Moralunterricht "auf rein humaner Grundlage" - erstmals im stark von Condorcet beeinflussten Bericht des Comité d'Instruction Publique vom 21.4.1792 an die Assemblée Nationale enthalten - immer primär gegen den kirchlichen Religionsunterricht richtete. Dieselben Tendenzen lagen auch den gleichlautenden Forderungen der "Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur" (gegr. 1892) und des "Deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht" (gegr. 1906) zugrunde. Ähnliches gilt für die in den USA von F. Adlers "Societies for Ethical Culture" eingeführte "Moral Education" (vgl. dazu F. Jodl, Geschichte der Ethik, Bd. 2, Stuttgart/Berlin 21923, Kap. XVIII: Ethik und Pädagogik, 548-571). - D.'s Vorlesungen zur Moralphädagogik dienten unmittelbar der Lehrerbildung. Der Lehrplan des Faches basierte auf einer Pflichtethik, die im Aufbau der Lebenskreise fast genau denen moraltheologischer Handbücher entsprach. (Die "Pflichten gegen Gott" entfielen jedoch nach der Trennung von Staat und Kirche 1905). Desgleichen waren die im "Enseignement morale" benutzten Lehrbücher katholischen Katechismen nachgebildet.

28 Vgl. E. Durkheim, Erziehung, Moral u. Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/03, Neuwied/Rh. 1973, 72 ff; 100 ff; 143 ff.

Der "Geist der Disziplin", mit dem DURKHEIM die Regelhaftigkeit des Verhaltens insoweit erklärt, als es durch Sanktionen - äußere, autoritäre Garantien - bedingt ist, weist unmittelbar auf die Gesellschaft hin, die Quelle jeglicher Verpflichtung ("obligation"). Die Rede von "Gesellschaft" und der sich in ihr manifestierenden Zwangsgewalt "erschöpft sich darin, daß die kollektiven Handlungs- und Denkweisen eine Realität außerhalb der Individuen besitzen, die sich ihnen jederzeit anpassen müssen".²⁹ Moral geht jedoch über "Gesellschaft", die "säkularisierte göttliche Autorität", erheblich hinaus. Neben die Pflicht als Wirkung sozialen, rationalen Zwanges tritt die gefühlsmäßige Bindung aus innerem Bedürfnis; das habe KANT nicht angemessen berücksichtigt.³⁰ Befriedigt wird dieses Streben nach dem "Guten" durch den Anschluß an soziale Gruppen, denen der Zwangscharakter von Gesellschaft fehlt. In beiden Elementen des Moralischen - der Gesellschaftsunterworfenheit und der Gruppenzugehörigkeit - spiegeln sich aber letztlich zwei verschiedene Seiten ein und derselben Wirklichkeit.³¹ DURKHEIM hält diese Unterscheidung aber schon in der Theorie nicht durch. Moral als "eine Summe von allgemeinen Urteilen, von allgemeinen Maximen"³² deckt sich eben doch fast völlig mit der "Natur" der gesellschaftlichen Tatsachen. Ihre Ausarbeitung geschieht, trotz einer gewissen Mitarbeit, in weitgehender Passivität des einzelnen Handelnden. Die "Autonomie des Willens" reduziert sich unter solchen Voraussetzungen, die durch die hochgradig arbeitsteilige Gesellschaft noch verstärkt werden, auf die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis und Einsicht in die "Natur" der Moralregeln. Die Regeln selbst verlieren dadurch nach DURKHEIMs Auffassung nichts an Geltung, ja der auf diese Weise "befreite" Gehorsam ist für ihn die einzige, "progressive Autonomie, die wir beanspruchen können, und die einzige, die für uns einen Wert hat ... Wir machen sie uns selber in dem Maße, wie wir die Dinge nach und nach besser begreifen".³³

29 Ders., Die Regeln der soziologischen Methode, hg. v. R. König, Neuwied/Rh. 41976, 99.

30 Ebd., 98; ders., Erziehung (s.o. Anm. 28), 243 f; ders., Soziologie und Philosophie, Frankfurt/M. 1976, 85.

31 Ders., Erziehung (s.o. Anm. 28), 115 ff.

32 Ebd., 144.

33 Ebd., 163.

Autonomie besteht also im Bewußtsein der - "gegenständlichen" - Notwendigkeiten, die subjektives Handeln bis an die Grenze vollständiger Determination bestimmen. KANTs Theorem dagegen sei bloß logisch möglich, ohne Wirkung, eigentlich metaphysisch und darum in jeder Hinsicht kompromittierend für die Moraliideen selbst, da es den Fakten widerspreche.³⁴

DURKHEIMS soziologische Interpretation moralischer "Autonomie" bleibt unzweifelhaft hinter den Anforderungen der Erkenntnistheorie KANTs zurück und weist daher entscheidende methodische Mängel auf. Das hat ihm den teilweise berechtigten Vorwurf des Soziologismus eingebracht.³⁵ Andererseits gelingt es ihm aber, den von KANT nur dunkel angedeuteten "Zusatz zur Persönlichkeit" bei der erfolgreichen Bestimmung des Willens auf einer im Kausalschema nicht ausmachbaren Ebene zwischen Gesellschaftsunterworfenheit und Gruppenzugehörigkeit als prozessuale Variable zu lokalisieren. Durch die Hinwendung zur empirischen Erforschung der kindlichen Sozialisation als Paradigma des zu bestimmenden Persönlichkeitssubstrats wird außerdem der Weg zur Erforschung der Bewußtseinsgenese geöffnet.

JEAN PIAGET verbindet in seinem Autonomie-Konzept, das er als Theorie der Genese des moralischen Urteils beim Kinde entwickelt,³⁶ DURKHEIMS Moralpädagogik mit P. BOVETS Individual-

34 Ebd., 159

35 Für das ethische Begründungsproblem zumal in der Moraltheologie ist aber festzuhalten, daß D.'s prinzipielle Gleichsetzung der Ordnungsstrukturen der moralischen und der physikalischen Welt exakt dem Gesetzesverständnis ("lex aeterna") neuscholastischer Theologie entspricht. D.'s zu Recht als konservativ bezeichneter Entwurf einer "morale laïque" will bewußt Äquivalent religiöser Moral sein. Die Differenz liegt in der jeweiligen Position gegenüber dem ideenpolitisch wirkenden Autonomie-Theorem. Die normsetzende (!) Kompetenz muß nach D. vom Priester auf den Wissenschaftler übergehen, nachdem der Begründungszusammenhang der Moral von der quasi naturalen Vorstellung göttlich-kausaler Setzung in die "Autonomie" methodisch-wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse überführt sei. D.'s Theorie sozialer Differenzierung, deren politisch-moralischer Aspekt in der Entwicklung von der Heteronomie zur Autonomie besteht, stellten die zeitgenössischen Theologen unter Berufung auf die übernatürliche Qualität der Offenbarungszugnisse einen strikt autoritär bestimmten Wahrheitsbegriff entgegen.

36 J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973.

psychologie³⁷ zu einer Synthese.³⁸ Bei DURKHEIM kritisiert er, daß er nur einen einzigen Typus von Autorität und darum auch nur einen Typus von Regeln zulasse. Gegenüber der "dogmatischen" Auffassung DURKHEIMs von "der Gesellschaft" betont er den Faktor der Gruppenzugehörigkeit. Für die pädagogische Theorie folgt daraus die Ablehnung eines staatlichen Schulmonopols und die Kritik an einer quasi priesterlichen, durchgängig autoritär interpretierten Lehrerrolle.³⁹

Bei PIAGET verschiebt sich gegenüber DURKHEIM der Fragenansatz. Er geht von dem Problem aus, "wie das Bewußtsein dazu kommt, Regeln zu achten,"⁴⁰ wenn es sich bei "Moral" tatsächlich um ein System von Regeln handelt, die sich dadurch auszeichnen, daß die Individuen ihnen gegenüber spontane Achtung empfinden ("Sittlichkeit"). Die Grundhypothese lautet - im Anschluß an DURKHEIM, daß sich beim Kind strukturgleiche "Logiken" des Denkens und der Moral interdependent ausbilden, nachdem sich schon in der senso-motorischen Intelligenz funktionale Äquivalente zur Logik der Klassen und der Beziehungen nachweisen ließen.⁴¹ Es zeigt sich, daß die Kontrollregeln der

37 Ebd., 422 ff.

38 P.'s Arbeiten übten großen Einfluß auf ähnlich angelegte angelsächsische Forschungen aus. Zum dortigen Diskussionsstand vgl. M.L. Hoffmann, Moral Development, in: Carmichael's Manual of Child Development, hg. v. P.H. Mussen, New York 1970, 267-359 - W. Kay führt sechs verschiedene Modelle zur Erklärung "moralischer Entwicklung" an (Die moralische Entwicklung des Kindes, Düsseldorf, 1975, 194 ff). - Wichtigste Autoren neben P. sind L. Kohlberg, J.K. Baldwin, D. Ausubel, A. Gesell, R.F. Peck, R.J. Havigjurst, R.R. Sears, M.C. Hoffmann (vgl. die Übersicht bei B. Caesar, Autorität in der Familie, Reinbek 1972, 77-93 und bei S. Gehlert, Die Entwicklung des moralischen Bewußtseins und des Verhaltens, in: Moralische Erziehung - s.o. Anm. 3 -, 128-157). - Kritik an P. üben: L. Kohlberg, Moral Development and Identification, in: Yearbook of the National Society for the Study of Education I., Child Psychology, hg. v. H.W. Stevenson, Chicago 1963, 277-333; ders., Development of Moral Character and Moral Ideology, in: Rev. of Child Development Research I, hg. v. Hoffmann und Hoffmann, New York 1964, 383-431; ders., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974. Vgl. auch R. Johnson, A Study of Children's Moral Judgement, in: Child Development 33 (1962) 327-354; D. McRae, A Test of Piaget's Theories of Moral Development, in: Journal of Abnormal Psychology 49 (1954) 14-18. - Seitens kath. Religionspädagogik vgl. G. Stachel, Intellektualismus (s.o. Anm. 4), 74 ff.

39 Piaget, Urteil (s.o. Anm. 36), 406 ff.

40 Ebd., 2.

41 P. hat sich später wegen methodologischer Schwierigkeiten

Intelligenz ("Logik") und des Affektlebens ("Moral") sich in einem zweiphasigen Prozeß ausbilden. In der ersten Phase, die PIAGET als "heteronome" bezeichnet, verhält sich der Vier- bis Achtjährige "egozentrisch" und "realisistisch", d.h. er verwechselt seine eigene Perspektive der Wahrnehmung und Erfahrung mit der anderer, und er ist noch unfähig, Verhaltensorientierungen als relativ zu verschiedenen Personen und Zwecken zu erkennen. Der "heteronom" Bestimmte sieht Verhaltensbewertungen bzw. -erwartungen zudem als Ausdruck "ewiger", gleichsam physischer normativer Gegebenheiten an, die durch Autoritätspersonen repräsentiert werden.

Den Ursprung eines solchen verdinglichenden Realismus sieht PIAGET in der Person des Erziehers als Erwachsenen, der dem Kind die "Gesetze" einer fremden Welt aufzwingt. Die - dem Erwachsenen in der Regel unbewußte - Übertragung von Wirklichkeitsauffassung, Sprach- und Verkehrsformen, Gefühlsäußerungen etc. auf das Kind folgt primär daraus, daß bei diesem allein schon aufgrund der "natürlichen" Ungleichheit Vorstellungen von Grenzen des subjektiv dem Selbst zugeschriebenen Erlebens und Handelns entstehen. Manche Erziehungsstile sind außerdem noch dazu geeignet, die Auswirkungen dieses Sachverhaltes zu verstärken.

Hauptmoment des kindlichen Realismus ist der Glaube an die "objektive Verantwortung", die sich in bedingungslosem Gehorsam gegenüber Autoritäten äußert. Der Wert einer Handlung "offenbart" sich diesem Denken in Art und Umfang der zu erwartenden Sanktion, die damit zum - einzigen - Kriterium der "Wahrheit" aufsteigt. Devianz und Strafe bilden eine natürliche Einheit ("immanente Gerechtigkeit").

"Autonomie" kann sich demgegenüber erst und ausschließlich in der selbstregulativen, solidarischen Peer-Group entwickeln, in der das ältere Kind bis zum zwölften Lebensjahr im Spiel - im Kennenlernen und Gestalten seiner Regeln - eine neue Haltung einnimmt, "die wir durch das Billigkeitsgefühl kennzeichnen können und die nur eine Entwicklung des Gleichheitsgedankens

teilweise von diesen Forschungsergebnissen distanziert. Für unsere prinzipielle ethische bzw. moralpädagogische Fragestellung ist das jedoch ohne Belang.

in Richtung der Relativität ist: anstatt die Gleichheit in der Identität zu suchen, begreift das Kind das gleiche Recht der Individuen nur noch mit Berücksichtigung der besonderen Lage eines jeden einzelnen".⁴² An die Stelle von Autorität und Fremdbestimmung treten Sympathie und Zusammenarbeit; experimentelles Verhalten, provisorisch angenommene Wahrheiten und Regeln der gegenseitigen Kontrolle ersetzen "dogmatischen Glauben" und obligatorischen Konformismus. Nach PIAGET "besitzt man auf dem moralischen wie auf geistigem Gebiet nur das wirklich, was man selbst erobert hat".⁴³ Das macht das Wesen sittlicher "Autonomie" aus.

Zusammenfassend läßt sich die anthropologische Wendung der transzendental-philosophischen Problemstellung vernünftiger Bestimmung des freien Willens folgendermaßen interpretieren:

Während KANTS Fassung des Theorems "Autonomie" des Willens als subjektkonstituierenden "Vorgang" (M. WELKER) beschreibt, der sich jedoch als In-Beziehung-Setzen von Bestimmen und Bestimmtwerden menschlicher Aktivität im Denken nicht lokalisieren ließ, fand DURKHEIM im Regelungsmechanismus "Gesellschaft" eine eigenständige Bestimmungsinstanz von Handeln, die selbst wiederum historischen, von menschlicher Erkenntnis und ihrem möglichen Anwendungsbereich abhängigen Wandlungsprozessen unterliegt. Mit seiner Substantialisierung von "Gesellschaft" und ihrer Fassung als "sichtbarem Gott" fiel er jedoch hinter KANT zurück; die Frage nach Möglichkeitsbedingungen wurde nämlich wieder auf die "realistische" nach Substanzen umgebogen.

PIAGET setzt das von KANT befreite Denken wieder in sein Recht ein: subjektive Freiheit wird jetzt als Resultat eines "endogenen" (psychischen) und "exogenen" (sozialen) Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung begriffen, in dessen Verlauf sich kognitive und affektive Ich-Struktur zu einem logischen Muster verbinden, das weder als Ausdruck rein energetischer Triebentfaltung noch purer Adaption oder Internalisierung von Außenbestimmungen begreifbar ist. Auf diese Weise lassen sich die

42 Piaget, Urteil (s.o. Anm. 36), 358 f.

43 Ebd., 415.

transzendentalen Bedingungen von Wille und Bewußtsein als "empirische" interpretieren, insofern sie differenten, aber doch - durch das Subjekt - integrierten Sinnzusammenhängen und naturalen Strukturen zugehören. Das Ergebnis derartiger Integrationsvorgänge wird üblicherweise unter dem Begriff der Ich-Identität abgehandelt.⁴⁴

Für eine moralische Pädagogik, so lautet eine praktische Forderung PIAGETs, darf Erziehung, auch die schulische, nicht mehr Sozialisation im Sinne einer Festlegung auf soziale Rollennormen ("Werte") intendieren, sondern Entwicklungshilfe zum Aufbau von Peer-Group-Solidarität, kreativer kognitiver Lern- und affektiver Erlebnisfähigkeit, wobei der Vermittlung differenzierter sprachlicher Standards besondere Relevanz zukommt. "Sittliche Autonomie" bedeutet in diesem Kontext die endlich erworbene Fähigkeit des Subjekts, durch rationale Urteilsfindung ein Gleichgewicht zwischen sozialen Erwartungen, Triebansprüchen und subjektiven Sinnerfahrungen und damit den Vorgang der Selbstverantwortung herzustellen.

IV. Das Problem des Theoriestatus von "Autonomer Moral in christlichem Kontext"⁴⁵

Nach D. MIETH besteht der programmatische Kern "Autonomer Moral in christlichem Kontext" in folgenden Aussagen:⁴⁶

1. "Autonome Moral" geht davon aus, daß "Wahrheit" und "Rationalität" Eigenschaften der Wirklichkeit selbst sind, die sich der Vernunft unmittelbar erschließen. Der Erkenntnisprozeß verläuft evolutionär im Sinne einer progressiven Annäherung an die vorgegebene Wirklichkeit. Ethische Erkenntnis als verbindliche Sinnvermittlung ist darum prinzipiell unproblematisch;

44 Vgl. J. Habermas, Moralentwicklung und Ich-Identität, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 21976, 63-91 - Die Theoriekonzepte der in Anm. 38 genannten amerikanischen Sozialpsychologen weisen dagegen stark behavioristische Tendenzen auf oder zielen auf eine eindeutig konformitätserzeugende "Moral Orientation" ab. - Ihre realistische Theorie von Normativität läßt gegensätzliche Interpretationen zu (vgl. etwa die unterschiedlichen Erweiterungen der Stufen-Theorie Kohlbergs durch Habermas, ebd. 84 f, und Stachel, Intellektualismus - s.o. Anm. 4 -, 77 ff).

45 Auf die grundsätzliche Problematik der Begriffsrezeption von "Autonomie" durch kath. Moraltheologie kann hier nur hingewiesen werden (vgl. dazu treffend Hilpert, Autonomie-Anspruch - s.o. Anm. 9 -). Ergänzend zu der dort (334 ff) genannten pole-

Veränderungen ergeben sich nur in der Methode der Vermittlung ("hermeneutischer Argumentation") ("Erkenntnis-These"; "These von der Geschichtlichkeit der Erkenntnis"; ethische These).

2. Die "Autonomie" der sittlichen Vernunft zeigt sich als begrenzte, weil durch die "Entordnung der Sünde" die Erkenntnis (und der Vollzug) der schöpfungsmäßigen Ordnung ("natürliches Sittengesetz"?) einen "aufklärenden Verweisungszusammenhang zum Glauben hin" benötigt. Das "eigentlich Christliche" besteht darum nicht in einer besonderen Struktur von Rationalität, sondern in der "entschiedenen Bedrängnis sittlicher Weisung", im "neuen Sinnhorizont" und einer "spezifischen unausweichlichen Motivation". Aussagen der christlichen Offenbarung bilden eine "verstärkende Kraft", beinhalten einen "entscheidenden Impetus" für die sittliche Handlung. Der theologische Kontext liefert eine "bestimmte umfassende Intentionalität des Sittlichen" und geht dadurch in "die argumentative Begründung des Sittlichen konkret mit ein", daß er "kritisch sondert", "interpretierend verlängert" und "stimulierend die Ergebnisse der autonomen Moral verschärft" (theologische These; These von der christlichen Eigenart des Sittlichen).

3. Die Kompetenz des kirchlichen Lehramtes erstreckt sich prinzipiell auf alle Fragen der Sittlichkeit, gliedert sich aber in eine "originäre" im "geistlichen Bereich des spezifisch christlichen guten Rates" und eine "subsidiäre" im "welt-ethischen Bereich". Die konkrete Wahrnehmung der Kompetenz hängt davon ab, in welchem Umfang "die autonome Moral selbst die Argumente liefert" bzw. "eine Defizienz des sittlichen Bewußtseins" besteht (Lehramts-These).

mischen Literatur gegen autonome Moral vgl. Ph. Kneib, Die "Heteronomie" der christlichen Moral, Wien 1903; L. Ihmels, Theonomie und Autonomie im Lichte der christlichen Ethik, Leipzig 1905; V. Cathrein, Religion und Moral oder Gibt es eine religionslose Moral, Freiburg/Br. 1904; W. Schneider, Göttliche Weltordnung und religionslose Sittlichkeit, Paderborn 1909; J. Mausbach, Die katholische Moral und ihre Gegner, Köln 1911; A. Messer/M. Pribilla, Katholisches und modernes Denken: Ein Gedankenaustausch über Gotteserkenntnis und Sittlichkeit, Stuttgart 1924. - Eine Anwendung auf die Moralpädagogik, die sich durch argumentativen Stil auszeichnet, unternimmt F.W. Foerster, Die pädagogische Unentbehrlichkeit der religiösen Moralbegründung, in: Hochland 6,1 (1908/09) 30-43.

46 Mieth, Autonome Moral (s.o. Anm. 9), 31 f.

"Autonome Moral" als Grundlegungs- bzw. Begründungskonzept theologischer Ethik verfolgt damit drei Interessen, die wir das wissenschaftstheoretische (a), das theologiekritische (b) und das legitimatorische Interesse (c) nennen wollen.

a. Das "wissenschaftstheoretische Interesse" versucht Geltungsansprüche theologischer Ethik dadurch wiederherzustellen, daß es sie als vernünftige - im Sinne ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit - auszuweisen unternimmt. Die ontologische Voraussetzung in der Anerkennung, daß "Welt" einer Eigengesetzlichkeit unterliege, wird hingegen aufgrund des gleichzeitig erhobenen Postulats letztlicher "Theonomie" nur bedingt bejaht.⁴⁷ Da außerdem "Autonomie" als prozessuale Variable mit dem wissenschaftlichen Progreß der Naturerkenntnis in Verbindung gebracht wird, entsteht der Eindruck, die Bedeutung des "Heiligen" für die Gewinnung sittlich-normativer Bestimmungen entwickle sich reduktiv.⁴⁸ Was "Theonomie" für (normative) ethische Erkenntnis dann noch bedeuten kann, bleibt unklar.

Zu wenig beachtet wird vor allem die Tatsache, daß normative Ethiken überhaupt nach gegenwärtigen Standards nicht mehr als im strikten Sinne, d.h. wissenschaftlich, wahrheitsfähig gelten. Die ihnen ehemals vindizierte eigenständige Leistung bei der Formulierung allgemeiner Prinzipien ist durch die schrittweise Aneignung der materialen Elemente dieser Aussagen durch erfahrungswissenschaftliche Erklärungen grundsätzlich in Frage gestellt.⁴⁹ Philosophische Ethik gerinnt daher mehr und mehr entweder zur Meta-Ethik, politischen oder Wissenschaftstheorie.

47 Die Unterscheidung eines "Weltethos" und eines "Heilsethos" bei Auer bleibt wegen des nicht entfalteten interpretativen Rahmens undeutlich. Der alleinige Hinweis auf die beiden Tafeln des Dekalogs (Autonome Moral, 1971 - s.o. Anm. 9 -, 56 f) genügt nicht. Wenig hilfreich wäre eine von A. sicher nicht intendierte triviale Identifizierung von Welt- und Heilsordnung mit dem Gegenüber von "Gesellschaft" und "Kirche".

48 Erkenntnisfortschritte wissenschaftlicher Vernunft gibt es danach aber nur bzgl. der "äußeren" Natur des Menschen ("Physiologisch-biologische", "psychologische" und "soziologische" Gegebenheit - Auer), die als "Daten" in ethische Urteilsbildung eingehen sollen, während der (metaphysische) "Personkern" identisch bleibt.

49 F. Böckle weist ebenfalls auf diese Probleme hin (Theonomie und Autonomie der Vernunft, in: Fortschritt wohin?, hg. v. W. Oelmüller, Düsseldorf 1972, 63-86, hier 65).

Angesichts dieser wahrscheinlich irreversiblen Entwicklung erweist sich die erste Intention "Autonomer Moral" als zumindest wissenschaftsgeschichtlich unzeitgemäß. Auf jeden Fall fehlt dem neuen Typ rationaler theologischer Ethik der adäquate Gesprächspartner.

b. Dem "theologiekritischen Interesse" geht es um die Herausstellung der "Rationalität" auch der Traditionen des jüdisch-christlichen Ethos. Der gewählte Beweisgang wirft jedoch methodologische Probleme auf, weil die zu diesem Zweck durchgeführte Auftrennung der Geschichte in eine allgemeine Kultur- und eine Religionsgeschichte zu viel empirischen Erklärungswert einbüßt. Sie verbindet sich außerdem mit der keineswegs unproblematischen Unterscheidung von Normsätzen und Normen und der damit verbundenen Hypothese, Normbegründung sei ausschließlich teleologismöglich - ein Verfahren, das ethischer Reflexion letztlich ihre Substrate zu entziehen droht.⁵⁰ Die Kriterien ethischen Denkens tendieren dann dazu, sich in pragmatisch begründete Teilperspektiven aufzulösen, die sich als auslegungsgeschichtlicher Kontext darstellen. Die Verwendung einer historisch verfahrenenden Argumentationsweise verlangt auch der Moralthologie, sofern diese sich überhaupt darauf einlassen kann, die Erarbeitung einer genetisch entworfenen Erklärungsmatrix ab, die Entwicklung ("historischen Wandel") als Strukturwandel von Beziehungszusammenhängen auffaßt.⁵¹ Die methodisch bedingte Antiethik, die "Autonome Moral" zwischen Welt- und Heilsethos, Vernunft und Glaube errichtet, führt spätestens dann in größte Schwierigkeiten, wenn die "Inhalte" spezifisch christlicher Ethik bestimmt werden sollen.

50 Die Differenzierung unterstellt wohl, daß zwischen Normen i.S. von "praktischen Universalien" und Normsätzen i.S. von moralsprachlichen Formulierungen praktischer Urteile kein strikter, begrifflich (deduktiv) bestimmbarer Bezug hergestellt werden kann. In diesem Falle würden Normen tatsächlich zu beliebig füllbaren Leerformeln.

51 Es hat den Anschein, als ob sich die "theologische These" und die "These von der christlichen Eigenart des Sittlichen" (D. Mieth) eigentlich gegen eine befürchtete Vereinnahmung der gesamten biblischen Tradition unter das offenbarungsauslegende Privileg des Lehramtes richten. "Autonome Moral" vermischt hier aber u.E. die Frage der Zwei-Quellen-Theorie der sittlichen Erkenntnis (s.o. Anm. 19) mit der Kritik protestantischer Theologen (etwa G.v. Rads, W. Eichrodts und H.v. Oyens) an einer ethischen Reduktion der christlichen Heilsbotschaft.

Entweder ist der "aus dem Raum der Vernunft herausgezogene Glaube" (J. RATZINGER) der Welt entfremdet, indem er sich als motivierende Kraft (innerlicher) Haltungen erschöpft, oder aber er unterstellt fraglose Anerkennung der durchaus auch innerweltlich wirkenden Institutionalisierungen positiver Offenbarungsreligion.⁵² Das intendierte Begründungsverfahren endet auf jeden Fall mit seinem Abbruch. Damit entgleitet dem "theologiekritischen Interesse" nicht nur der eigentlich theologische Gehalt, sondern darüber hinaus auch der Anspruch auf Rationalität der Argumentation.

c. "Legitimatorische Interessen" richten sich auf die Bewältigung aktueller Krisen durch die Bereitstellung von Erklärungen und reformulierten Begründungen praktischer Forderungen.⁵³ "Autonome Moral" muß auch in diesem ihrem ureigenen - pastoralen - Anliegen als Theoriekonzept unzureichend bleiben, solange sie in ihrer Selbstbestimmung auf der Basis eines "gereinigten" Thomismus die historische, wissenssoziologisch beschreibbare Interdependenz von Neuscholastik und einer als lehramtspositivistisch bezeichneten Autoritätsauffassung nicht berücksichtigt.⁵⁴ Alle nachmittelalterlichen Thomisten in der Ethik verdanken ihre Existenz dem Postulat konstruktiver Ableitbarkeit situationsspezifischer Normsätze aus allgemeinen Gesetzen oder Prinzipien und dem damit korrespondierenden Anspruch auf ein der Kritik entzogenes institutionelles Interpretationsprivileg. Nach Verkündigung von "Aeterni Patris" (1879) unter Berufung auf Thomas von Aquin gegen Ansprüche des Lehramtes argumentieren zu wollen, ist darum legitimatorisch in sich inkonsequent.

52 Vgl. Ratzinger (s.o. Anm. 9), 64.- Mieths Deutung "Autonomer Moral" läuft auf Gesinnungsethik hinaus, weil er Glaube in ethischer Perspektive auf eine Art innerpsychische "moralische" Antriebsenergie reduziert. Vgl. hierzu G. Kehrner, Wie christlich ist die christliche Ethik? oder Auf der Suche nach dem Proprium, in: ZEE 16 (1972) 1-14; B. Schüller, Zur Rede von der radikalen sittlichen Forderung, in: ThPh 46 (1971) 321-341.

53 Zum Begriff der Legitimation vgl. J. Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973, 131 ff.

54 Vgl. F.-X. Kaufmann, Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg/Br. 1973, 79 ff; ders., Wissenssoziologische Überlegungen zu Renaissance und Niedergang des kath. Naturrechtsdenkens im 19. und 20. Jahrhundert, in: Naturrecht in der Kritik, hg. v. F. Böckle u. E.W. Böckenförde, Mainz 1973, 126-164.

Verständigungsschwierigkeiten dürften auch im ökumenischen bzw. im Dialog mit nicht-theologischen Ethikern auftreten. Ein wichtiger Grund dafür liegt darin, daß "Autonome Moral" den grundsätzlichen Anspruch auf (implizit) objektiv-normative Bestimmung von Handlungssituationen keineswegs aufgibt.⁵⁵

Außerdem bleibt sie jenen, außerhalb katholischer Moral eher als ethische Randprobleme qualifizierten Themen verhaftet, an denen sich der neuere Streit um die lehramtliche Kompetenz entzündet hat. Der im Kern konservative Charakter "Autonomer Moral" blockiert ihr so das eigene Anliegen; sie glaubt den offensichtlichen Korrosionsprozeß einer autoritativen, de facto normativistischen Moralauffassung als geschichtlich notwendig noch legitimieren zu sollen in einer Situation, in der dem gesellschaftlichen Bewußtsein, das angesprochen werden soll, die Vorstellung "autonomer" Selbstbestimmung in allen Bereichen menschlicher Wirklichkeit ohnehin längst zum selbstverständlichen geistigen Besitz geworden ist.

Uns ist nicht erkennbar, wie "Autonome Moral" jene Wissenschaft im modernen Verständnis konstituierenden Bedingungen von "Theorie" erfüllen kann, die auch auf Philosophie in Anwendung zu bringen sind.⁵⁶ Bisher stellt sie eher eine Art

55 Das theoretische Problem "Autonomer Moral" hängt u.E. wesentlich von ihrem unklaren Begriff des Normativen ab, der als einfache deskriptive Kategorie gebraucht wird. "Normen" sind aber selbst normativ bestimmt. Da dieser Sachverhalt hier nicht systematisch entwickelt werden kann, sei er an einem moralpädagogischen Anwendungsfall illustriert: G. Stachel, Ethik als Lernprozeß, in: Handeln - s.o. Anm. 2-33-61, hier 49, Anm. 33) bezieht sich in seiner Kritik am "emanzipatorischen Programm der Sexualdidaktik auf die psychologisch ausweisbare Notwendigkeit der Askese. Er übersieht, daß Psychologie - wie jede empirische Wissenschaft - durchaus kulturvariante, normative Basisannahmen ihrer Hypothesenformulierung methodisch zugrundelegt (z.B. "Ich-Identität"). Ihre Aussagen wären also für eine Gesellschaft mit weniger stark ausgeprägten individuellen sondern eher kollektiven Identitätsmustern kulturell-endogen nicht aussagbar bzw. kulturell-exogen ausgesagt nicht gültig bzw. sinnlos. Die psychische Verarbeitung von Triebkomponenten etwa ist nicht unabhängig von ihrer sozial-normativ vermittelten Interpretation als zulässige Bedürfnisse. Auch moralische Werturteile beziehen sich aus denselben Gründen auf implizit normative Sachverhalte. Moralische Werte basieren auf Normen, nicht umgekehrt. Die mehrdimensionale Struktur von Normativität konnte in der klassischen, ontologischen Wirklichkeitsauffassung nicht dargestellt werden.

56 Vgl. H.F. Spinner, Theorie, in: HPhG V (Studienausg.), 1486-1514, hier 1488 ff.

"argumentativer Konzeptualisierung" in ideenpolitischen Kontext dar. Deshalb kann sie keine hinreichende Leistungskraft in der Herstellung eines Begründungszusammenhangs entwickeln.⁵⁷ Damit treffen wir uns im Resultat mit K. HILPERT, der in einer Gesamtwertung "Autonomer Moral" zu der Feststellung gelangt, sie müsse "typologisch ... als eine Form von vorkantischem rationalem Naturrecht eingestuft werden, historisch allerdings als (bereits von der Situationsethik unternommener) Versuch, die tradierte neuscholastische Moraltheologie in Richtung auf die gesellschaftliche Faktizität und wissenschaftlichen Befund hin zu revidieren".⁵⁸ Ihre Erfolgchancen müssen aus den oben dargelegten Gründen skeptisch beurteilt werden.

V. "Sittliche Autonomie" als praktisches Problem

Das Interesse einer im Sinne des Programms A. EXELERS⁵⁹ formulierten christlichen Moralpädagogik richtet sich auf drei Begründungsleistungen, die "Autonomer Moral" in folgenden Problemkreisen abgefordert sind:

1. Begründung der sittlichen Autonomie des individuellen Selbst

Die aufklärerisch bestimmte Tradition der Moralpädagogik basiert auf der anthropologischen Auffassung von der natürlichen Gutheit des Menschen, die jedoch der pädagogischen Formung und Förderung bedürfe. Ziel der Erziehung ist damit Mündigkeit und Befähigung zur kritischen, persönlich geleisteten Integration in die bestehenden Ordnungen in Kirche, Staat und Gesellschaft. Da die Begründung der sittlichen Autonomie als solche in den Zuständigkeitsbereich der Anthropologie fällt, wird theologische Ethik als Deutung des Anspruches des Guten nur subsidiär als mit dem anthropologischen Postulat kompatible

57 Vgl. dazu die von O. Schwemmer genannten Kriterien (Rationalität und Moral, in: Ethik - s.o. Anm. 9 -, 135-137; Praktische Vernunft und Normbegründung, ebd., 138-156).

58 Hilpert, Autonomie (s.o. Anm. 9), 54. - Zur Situation scholastischen Naturrechtsdenkens vgl. R. Specht, Über philosophische und theologische Voraussetzungen der scholastischen Naturrechtslehre, in: Naturrecht (s.o. Anm. 54), 39-60.

59 Exeler, Moralpädagogik (s.o. Anm. 1), 10 ff.

benötigt.⁶⁰ - D. MIETH hält diese Bedingung durch "Autonome Moral" erfüllt.⁶¹ Auf die ausdrückliche, von "Autonomer Moral" ansonsten beanspruchte, letztlich exklusive theologische Begründungskompetenz für sittliche Autonomie wird in diesem Zusammenhang nicht verwiesen.

2. Begründung der Form "ethischen Lernens":

Da Moralpädagogik das Gute primär nicht als Qualität von Handlungen, sondern von Gesinnungen begreift, benötigt sie Kriterien zu deren spezifisch ethischen Auszeichnungen. Motive für Gesinnungen aber sind Werte, die sich intuitiv mitteilen ("Werteinsicht"). Rationale Begründungsleistung kommt auch hier nur hilfsweise zum Zuge. Die Vermittlung zwischen Werten und Gesinnungen in der Konstitution von Haltungen ("Erziehungsstile") hingegen fällt als eigentlich praktische Aufgabe in die Zuständigkeit von Pädagogik.⁶² - "Autonome Moral" hat hier (wie bei 1.) nur eine affirmative Funktion zu erfüllen: Als "Möglichkeitsethik" (D. MIETH) beschränkt sie sich - in kritischer Abwendung von der traditionellen normativen bzw. Pflichtethik - auf die Qualifizierung von (Grund-)Wert-Haltungen.⁶³ Durch die Analogisierung der von ihr rezipierten Theorie sittlicher Urteile mit der Entwicklungstheorie moralischer Urteilsfähigkeit beim Kinde in der kognitiven Entwicklungspsychologie (Piaget, Kohlberg) scheint sie - zumindest in

60 Vgl. Stachel, Ethik (s.o. Anm. 55), 34 ff.

61 D. Mieth, Autorität und Autonomie, in: Handeln (s.o. Anm. 2), 13-20, hier 13; ders., Theologische Ethik, ebd., 168-183, hier 175 f.

62 Vgl. G. Stachels Forderung nach einem "Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen" (ebd., 86-106), die im Anschluß an J.F. Herbart und A. Pfänder den pädagogischen Kompetenzanspruch (gegenüber dem ethischen, z.B. bei M. Scheler) auf den Bereich der Gesinnungen zu beinhalten scheint (ebd., 86-91).

63 Schon vor Mieths Vorschlag zur Modifikation des Modells "Autonomer Moral" (Konformismus - s.o. Anm. 2 -, 21) betonte H. Gutschera die vorrangige Notwendigkeit der "einsichtigen und eigenständigen Übernahme von Werthaltungen" und exemplifizierte sie an der "Identifikation und Wertorientierung" im Bereich der Sexualerziehung (Was kann eine "christliche Moralerziehung" leisten?, in: Moralerziehung - s.o. Anm. 2 -, 113-138, hier 125 ff); ähnlich lautet die Forderung nach "einsichtigem Motivlernen" im Moralunterricht (W. Zyska, Motive und Motivation in ihrer Bedeutung für wertorientiertes Handeln, ebd., 139-151, hier 145).

der Interpretation MIETHs - außerdem auch die Favorisierung bestimmter Erziehungsstile innerhalb der Moralpädagogik zu stützen.

3. Begründung der Legitimität faktisch gelebter Überzeugungen:

Die neu zu erarbeitende christliche Moralpädagogik soll nicht nur binnenkirchlich verständlich sein, nicht auf sündenloses sondern auf gestaltetes Leben hinzielen, Wahlmöglichkeiten aufzeigen und nicht für, sondern mit jungen Menschen entwickelt werden.⁶⁴ Dem steht offensichtlich insbesondere die Diskrepanz zwischen offizieller kirchlicher Morallehre und den gesellschaftlich geltenden Normen und Moralauffassungen im Wege.⁶⁵ Moralpädagogik kann im oben zitierten Sinn nur dann als christliche bezeichnet werden, wenn sie sich zuvor der Legitimität ihres - gegenüber bisherigem Verständnis zumindest partiell säkularisiert-autonomen - anthropologisch begründeten und historisch-gesellschaftlich faktisch gegebenen Anknüpfungspunktes versichert.⁶⁶

Damit ist die prekäre Frage aufgeworfen, ob "Autonome Moral" im Gegensatz zu den beiden ersten, eher nachrangigen Begründungserfordernissen der Moralpädagogik in der Entlastung der Moraldidaktik von traditionellen Inhalten kirchlicher Morallehre und -verkündigung ihre Aufgabe sehen kann. Der Eindruck ist nicht von der Hand zu weisen, daß sie vermittels einer meta-theoretischen Kritik des wissenschaftlichen Begründungsganges bisheriger Moralthologie⁶⁷ den Beweis erbringen will, daß dadurch auch die Inhaltlichkeit traditioneller sittlicher Forderungen den verpflichtenden Charakter verloren hätte.

64 Exeler, Moralpädagogik (s.o. Anm. 1), 10, 17, 18, 20.

65 G. Stachel, Ethische Erziehung und religiöse Erziehung, in: Handeln (s.o. Anm. 2), 9-13, hier 10 f; ders., Intellektualismus (s.o. Anm. 4), 85; D. Mieth, Normative Sittlichkeit und ethisches Lernen, in: Handeln (s.o. Anm. 2), 183-201, bes. 183-188; vgl. Auer, Autonome Moral (1977) - s.o. Anm. 9 -, 69 ff), der dieses Problem dem sittlichen Vorverständnis zuweist.

66 Vielleicht spielt in diesem Zusammenhang ein strategisches Interesse an der gesellschaftlich-politisch plausiblen moralpädagogischen Legitimation eines von den Zielen der öffentlichen Schule her definierten "problemorientierten Religionsunterrichts" eine Rolle.

67 Vgl. Mieth, Normative Sittlichkeit (s.o. Anm. 65), 188 ff; ders., Begründung sittlicher Urteile in der Moralthologie, in: KatBl 102 (1977) 57-60.

Eine so verstandene Begründungskritik verwechselt jedoch den spezifischen Gegenstand theologischer Ethik mit ihrer Methode, wie R. SPAEMANN luzide aufgezeigt hat. Er folgert: "Ethik muß immer eine Lehre von Handlungsregeln sein ... Die christliche Moraltheologie ist dadurch charakterisiert, daß sie zwar eine teleologische Moralbegründung liefert, das Telos aber so formuliert, daß das Resultat auf eine partiell deontologische Moral mit ausnahmslos geltenden Gesetzen hinausläuft."⁶⁸

Die Aussagen theologischer Ethik unterliegen - wie auch wir unterstellen - notwendig der Dialektik von Gesetz und Freiheit, Norm und Haltung, Tat und Gesinnung. Als normative Ethik zeichnet sie in erster Linie menschliche Handlungen als sittlich geboten, verboten oder indifferent aus. Da der Sinn, der die Gutheit von Handlungen bestimmt, nicht im Abstrakt-Allgemeinen einer Naturordnung - wie die scholastische Tradition zu unterstellen scheint -, sondern nur im singulare tantum der durch Christus geschichtlich erlösten Existenz aufgefunden wird,⁶⁹ kann Moraltheologie kein geschlossenes System ausbilden: sie weist kategorisch-konkret fordernde Gebote und hypothetisch geltende, im Sinne von Klugheitsregeln anzuwendende Normen auf. Vor allem aber beschränkt sie sich auf das ihr Eigentliche: die Reflexion auf das handelnd zu Verwirklichende, was der Wille Gottes als unbedingte Forderung im Glauben dem, der aus Glauben handelt, auferlegt.

Daraus folgt für die theologische Ethik:

1. Fundamentale Moraltheologie muß auf den Anspruch verzichten, eine universale Theorie normativer, auf Situationen hin deduktiv ableitbarer Handlungsregeln entwickeln zu können, wie er dem barock- und neuscholastischen Naturrechtsdenken zugrunde lag. Als Basistheorie über die für menschliche Freiheit relevanten Bedingungen des Handelns jenseits von Anthropologie und Sozialtheorie hat sie die Grenzen zwischen "Welt" und "Ich" auf der einen, der Transzendenz der hereinbrechenden Gottes-

68 R. Spaemann, Wovon handelt die Moraltheologie?, in: IKaZ 6 (1977) 289-311, hier 301.

69 Ebd., 298 ff.

herrschaft auf der anderen Seite zu bestimmen. Dies geschieht in der Auslegung heilsgeschichtlicher Erfahrungen des Gottesvolkes.

Als Theorie-Typus bewegt sich theologische Ethik in solchem Verständnis auf zwei Ebenen, die nicht auf dem Weg der Reduktion als Einheit interpretiert werden dürfen: der einer theologischen Deutung auf sich selbst reflektierender institutioneller Praxis unter Einschluß wissenschaftlichen und philosophischen Handelns und der einer Auslegung von Traditionen moralischer Alltagserfahrung im Kontext gelebten christlichen Glaubens. In der eigentlich problematischen Vermittlung beider Perspektiven im Hinblick auf subjektive Verstehbarkeit, Kommunikabilität und begründungsbezogene Anerkennung normativer Aussagen liegt ihre zentrale Funktion.⁷⁰

2. Theologische Ethik im Dienst "praktischer Hermeneutik" bedarf im Vergleich mit traditioneller Moraltheologie eines veränderten Modus des Praxisverständnisses. Moralität wird ihr nicht im Postulat der Einheit (fremd-)bestimmten "Verhaltens" und rechter Gesinnung zum Gegenstand, sondern als Ausdruck eines individuellen Reifungsprozesses, der nur unter Voraussetzung der Freiheit von sozialer "Heteronomie" glücken kann. Die Kritik bloß faktischer sozialer Normativität bildet daher für theologische Ethik ein konstitutives Element bei der Begründung sittlicher Normen. Die Legitimation sozialer Ordnungsstrukturen bleibt jenen Instanzen überlassen, die rechtfertigungsbedürftige Ansprüche von Handlungsbestimmungen stellen (Staat, Schule, Kirche, Gemeinde, Familie etc.).

⁷⁰ In der Begriffsbildung theologischer Ethik müssen Äquivalente für das "Natur"-Theorem der Tradition erarbeitet werden. Auf andere Art und Weise läßt sich die nur noch logisch konsistente, formalistische Leerheit moralischer Normen, wie sie die nachmittelalterlichen Moraltheorien charakterisiert, nicht überwinden. Der Rekurs auf alltägliche und material darum triviale subjektive Wert-Einsichten führt de facto letztlich zu einer psychologistischen Moralauffassung. Rationale Moralbegründung hingegen wird ermöglicht durch die Systematisierung empirisch gehaltvoller, Freiheit, Normativität, Pflicht etc. betreffender Theoriestücke, wie sie methodisch paradigmatisch im (normativen !) Konzept der "universalen Sprachethik" von J. Habermas vorliegt (die wir ansonsten nicht für vereinbar mit theologischer Ethik halten).

Theologische Ethik dagegen problematisiert soziale Normen im Horizont der Offenbarungsbotschaft und ihrer zentralen Kategorien (Heil, Gottesherrschaft, Schuld, Sünde, Rechtfertigung usw.). Für den Begründungszusammenhang christlicher Moralpädagogik bedeutet das:

1. Als Pädagogik bedarf sie keiner theologisch-ethischen, sondern einer theologisch-anthropologischen Begründung. Als Erziehungslehre zur Moralität ist sie genötigt, das zu ihrer Aufgabe zu machen, was in der aufklärerischen Tradition ohnehin ihre Obliegenheit ist: durch erzieherische Praxis zur Freiheit des Handelns zu befähigen.

2. Zur Praxis der Moralpädagogik sollte sich theologische Ethik - abgesehen von Aussagen mit beschränkter Reichweite zum Berufsethos des Pädagogen - ihres Urteils enthalten. Das gilt insbesondere für das Gebiet der Methodenlehre.⁷¹ Moralpädagogik als Pädagogik ist autonome Wissenschaft.

3. Auch zur Formulierung der didaktischen Prinzipien einer Moralpädagogik hat theologische Ethik keinen direkten Beitrag zu leisten. Ethik fordert immer den bereits moralisch freien, d.h. erwachsenen Menschen. Das Verständnis und die Geltung des Anspruches ihrer Forderungen bedingen sich wechselseitig. Weder das Kind oder der Heranwachsende noch erst - stellvertretend - der Erzieher können diese Dialektik antizipieren.⁷²

71 Die berechnete Kritik der Religionspädagogik an der ehemals üblichen einfachen Übertragung von Normsätzen moraltheologischer Handbücher in Schulbücher trifft erst dann das eigentliche Problem, wenn sie berücksichtigt, daß ethische Aussagen über bestehende Normen nur relativ zum Sprecher auf ihre Gültigkeit befragt werden können. Das dazu erforderliche Subjekt muß also schon "erzeugt" sein. Die Handbuchtradition befestigt die Wertungen von Handlungen problematischerweise an rein äußerlichen Verhaltens-Analoga. Hinsichtlich einer Moralpädagogik, die etwas anderes als soziale Rollenkonditionierung sein sollte, war dieses Verfahren immer unsinnig. Der Pädagoge muß entscheiden, welches Verhalten dem jeweiligen Entwicklungsstand im kognitiven Abstraktions-, moralischen Urteilsvermögen und Bedürfnispotential des Edukanden entspricht und als Mittel zur Gewinnung von Moralität dienlich ist. Er dürfte dabei schon beim Versuch der Transformation von Verhaltensnormen auf die jeweils höheren Stufen (Kohlbergs "stages") der moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter auf erhebliche Konsistenzprobleme stoßen, ohne daß er sich überhaupt um die Klärung wirklicher Moralprobleme müht.

72 Das scheint Mieth zu unterstellen (Konformismus - s.o. Anm. 2 -, 23 f.).

4. Ethik kann nur bedingt Bestandteil schulischer Unterrichtung werden. Als systematische Reflexion über Handlungsnormen setzt sie ja Freiheit als Resultat von Erfahrung, tatsächlicher Praxis und der Integration beider vermittelt des moralischen Urteilsvermögens bereits voraus.⁷³ Für manche Problembereiche (z.B. Autorität, Partnerschaft, religiöser Sinn) sind solche Voraussetzungen in der Sekundarstufe II erfüllt; sie können daher zum Objekt ethisch-thematischer Behandlung im Religionsunterricht werden. Die pädagogische Hilfe zur Entfaltung von Moralität dagegen wird wohl nur in der Realisierung des Prinzips "Erziehung" geleistet - in der gegenwärtigen Lernschule eine wahrscheinlich kaum zu verwirklichende Zielsetzung pädagogischen Handelns.

Wiss. Mitarbeiter Dipl.-Theol. Harald Oberhem, M.A.
 Georg-Raloff-Ring 17
 2000 Hamburg 60

73 Dieser Sachverhalt legt dringend die nicht zufällig unterlassene begriffliche Unterscheidung von Ethik und Moral nahe. - Bzgl. "sozial-ethischer" Themen im Religionsunterricht ist aus demselben Grund Zurückhaltung geboten. Die Verbindung politologisch- bzw. soziologisch-deskriptiv systematisierter Sachverhalte mit moralischen Prädikaten hat mit Ethik wenig zu tun.

KONRAD HILPERT

ERFAHRUNG UND RELIGIONSKRITIK

1. Der religionsdidaktische Zugang zur Fragestellung

1.1 Erfahrung

Die Berufung auf Erfahrung ist aus sich selbst heraus noch keineswegs etwas Eindeutiges. Wer sich auf seine oder anderer Erfahrungen beruft, kann sich z.B. dadurch der Forderung nach rationaler Argumentation entziehen oder sich vor Zweifel und Alternativen abschirmen wollen. Solche Opposition kann bis zur Verweigerung der weiteren Diskussion überhaupt (z.B. bei Erziehungskonflikten), ja bis zur prinzipiellen Reserviertheit und Verdächtigung von Theorie gehen. Der Verweis auf Erfahrung kann aber auch gerade umgekehrt dazu dienen, gegen theoretisch formulierte Tradition bzw. Autorität den Anspruch "der" Realität geltend machen. In diesem Falle braucht hinter dem Wort Erfahrung nicht schon unbedingt die Vorstellung eines unmittelbar-vorreflexen Widerfahrnisses zu stehen; es kann auch die unverstellte, auf Wahrnehmung beruhende und durch Vernunft strukturierte Kenntnis der "Wirklichkeit" meinen.

Gemeinsam ist beiden Verwendungszusammenhängen, daß Erfahrung in ihnen jeweils erstens eine legitimatorische und zweitens eine kritische Funktion innehat. Demnach streitet man immer um Geltungen, wo man Erfahrungen oder aber 'die' Erfahrung als Argument ins Feld führt. Das Besondere an diesem Streit ist, daß er sich gerade nicht bloß zwischen einzelnen und auf der Ebene von mehr oder minder eindeutig als wahr oder falsch klassifizierbaren Argumenten abspielt, sondern diese Ebene selbst noch einmal problematisiert. Das ist ein Hinweis dafür, daß allgemeine Anerkennung verloren gegangen oder zumindest brüchig geworden ist, bislang Selbstverständliches aufgehört hat, selbstverständlich zu sein. Gleichzeitig wird eine neue Basis, eben Erfahrung, ins Spiel gebracht mit dem Ziel, eine Gemeinsamkeit wieder zu ermöglichen, sei es die früher gehabte oder eine neue.

1.2 Erfahrung und Religionsdidaktik

Ohne Zweifel ist Erfahrung in den letzten Jahren zum Schlüsselwort der Religionsdidaktik¹ geworden, ja darüber hinaus zu einem Grundbegriff der Theologie² insgesamt. Schlüsselworte haben es allerdings an sich, daß sie nur selten bezüglich ihres Inhaltes und Theoriestatus abgeklärt und eindeutig sind, mögen sie inzwischen auch mit noch so großer Selbstverständlichkeit gebraucht werden. Immerhin scheint innerhalb der bisherigen religionsdidaktischen Überlegungen zum Erfahrungsbezug soweit Einigkeit zu bestehen, daß es hierbei um die Frage geht, wie die Inhalte des überlieferten Glaubens einen Status (wieder)gewinnen können, der die Jemeinigkeit individueller Überzeugungen bzw. das Proprium eines minoritätsspezifischen Bekenntnisses übersteigt.

Wenn sich schon die Vermittlung der Zentralgehalte des christlichen Glaubens - auch aus theologischen Gründen - niemals rein diskursiv leisten läßt, scheint diese von der christlichen Tradition selbst her unerläßliche Aufgabe gelingen zu müssen, sobald man zeigen kann, daß die Sätze des Glaubens eigentlich Zeugnisse über Erfahrungen und daß die Glaubenszeugen selbst glaubwürdig sind. Diese Erwartung geht - die helfende Gnade einmal vorausgesetzt - jedoch nicht automatisch in Erfüllung, wie beispielsweise die nach dem II. Vaticanum verbreitete Praxis eines weitgehend exegese-orientierten Religionsunterrichts vielen Lehrern enttäuschungsvoll zur Kenntnis brachte. Die mit großem methodologischen und didaktischen Aufwand eruierte Erfahrung der ursprünglichen Glaubenszeugen war weder schon diejenige der Schüler (oder auch die der heutigen Erwachsenen) noch ließ sie sich offensichtlich einfach in diese überführen. Was R.D. Laing von den Erfahrungen der anderen generell sagt, gilt hier entsprechend: Wir vermögen ihre

1 S. dazu die jüngst bei Th. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe, München 1978 (bes. 132-158 und 188-194) und bei W. Simon, Religiöse Erfahrung - ihre Genese und Erfassbarkeit, in: RPB 2/1978, 3-30, genannte Literatur.

2 S. z.B.: K. Lehmann, Art. Erfahrung, in: SM I, 1117-1123; W. Kasper, Möglichkeiten der Gotteserfahrung heute, in: GuL 42 (1969) 328-349; G. Hasenhüttl, Erfahrung als Ort der Theologie, in: F. Klostermann/R. Zerfaß (Hg.), Praktische Theologie heute, München/Mainz 1974, 624-637; E. Schillebeeckx, Christus

Erfahrung niemals erfahren, allenfalls erfahren wir sie als Erfahrende³.

Eine im Kontext christlicher Kirche und Theologie betriebene Religionsdidaktik kann sich der geschilderten Aufgabe niemals entziehen, um damit dem Problem zu entrinnen, nicht einmal für den Fall, daß ihr unmittelbare Gotteserfahrungen die Arbeit erleichtern würden; der Bezug auf das historische Leben und Wirken des Jesus von Nazaret erweist sich nämlich als konstitutiv für ihr Selbstverständnis. Dieser Nichthintergebarkeit hat Lessing mit seinem berühmten Ausspruch: "Das, das ist der garstige breite Graben, über den ich nicht kommen kann, sooft und ernstlich ich auch den Sprung versucht habe"⁴ einen dramatischen und existentiell zugespitzten Ausdruck verliehen. Für Kierkegaard gar gilt die Spannung zwischen Jesu historischer Faktizität und deren absoluter Bedeutung für uns Menschen als das Proprium des Christentums gegenüber jeder Art von Metaphysik; sie auszuhalten als der entscheidende Akt des Glaubens. Der diesem Paradox (Kierkegaard spricht sogar vom "absoluten Faktum"⁵) gewidmeten Schrift "Philosophische Brocken" stellt er deshalb im unmittelbaren sachlichen Anschluß an Lessing als Motto die Frage voran:

"Kann es einen historischen Ausgangspunkt für ein ewiges Bewußtsein geben; wie kann ein solches mehr als historisch interessieren (...)"⁶

Auch wenn Kierkegaard durch sein Verständnis von Glauben das Vermittlungsproblem völlig relativiert, wenn nicht sogar als Unglaube diskreditiert, bringen seine Überlegungen hierzu ein Stück weiter. Es gibt nämlich für ihn bzgl. des historischen Faktums nicht bloß den Unterschied zwischen den Augenzeugen und denen, die die Bedeutung des Geschehenen erst lernen müssen,

und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis, Freiburg/Basel/Wien 1977, 24-71 (Lit.!); P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977 (bes. 21-57).

3 R.D. Laing, Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt 1969, 13.

4 G.E. Lessing, Über den Beweis des Geistes und der Kraft. An den Herrn Direktor Schumann zu Hannover, in: Werke. Vollständige Ausgabe, hg. J. Petersen/W.v. Olshausen, Berlin 1907-35, Bd. 23, 49.

5 S. Kierkegaard, Philosophische Brocken oder Ein Bißchen Philosophie, übers. u. hg. v. L. Richter, Reinbek 1967 (orig.: Philosphiske Smuler eller En Smule Philosophie, Kjøbenhavn 1844), 90. 91 u.ö.

6 Ebd., 5.

sondern er differenziert die zweite Gruppe nochmals in die der "gleichzeitigen Schüler" und in die "Schüler zweiter Hand"⁷.

"Wünscht man das Verhältnis des Späteren zum Gleichzeitigen so kurz wie möglich auszudrücken, ohne doch über die Kürze die Richtigkeit aufgeben zu wollen, dann kann man sagen: Der Spätere glaubt vermittels (auf Veranlassung) der Nachricht des Gleichzeitigen kraft der Bedingung, die er selbst von Gott empfängt. Die Nachricht des Gleichzeitigen ist der Anlaß für den Späteren (...)." ⁸

Der Spätere kann ein Gleichzeitiger im unmittelbaren Sinn nie werden (sondern nur mittelbar durch den "Sprung" des Glaubens). Der Unterschied zwischen dem Schüler erster und zweiter Hand besteht also nicht allein in dem Mehr an zeitlicher Distanz, sondern gleichzeitig in einer zusätzlichen Vermitteltheit; war es für den Schüler erster Hand noch immerhin möglich, den Glaubenszeugen als Erfahrenden bzw. Erfahrenen zu erfahren, so besteht zumindest diese eine Möglichkeit für den Schüler zweiter Hand nicht mehr. Generalisiert man diesen Unterschied, so bedeutet das: Die Erfahrungsmöglichkeit des heutigen Glaubensschülers ist derjenigen des damaligen nicht kongruent; Erfahrung ist also trotz all ihrer Ursprünglichkeit immer in die jeweilige Situation sowohl des Erfahrungsgeschehens wie des Erfahrenden eingebunden bzw. (hierin gehen wir über Kierkegaard hinaus) geschichtlich und sozial vermittelt. Erfahrung ist nicht einfach die Aktualisierung eines für alle Individuen, zu allen Zeiten, in allen Kulturen und Religionen gleichen, festumgrenzten Erfahrbarkeits-Potentials, wenigstens nicht in dem Sinne, daß jederzeit für jeden jede Erfahrung möglich wäre. Was jeweils erfahren werden kann, ist schon kanalisiert und vorgeprägt, die einzelne Erfahrung, die gemacht wird, ist einem über sie weit hinausreichenden, geschichtlich und sozial spezifischen Weltbild zugehörig. Wir lernen Geschichte und Glaube nur über Erfahrungen kennen, aber auch umgekehrt ist der Ort unserer Erfahrungen die Geschichte. Die Erfahrungspotenz des einzelnen und der einzelnen in einer bestimmten Zeit sind geringer als das, was sich z.B. vom Gesamt der Geschichte her anbietet. Diese Situiertheit des Erfahrenkönnens besagt

7 Ebd., 52-100.

8 Ebd., 94.

nicht, daß sich die Grenzen des jeweils faktisch Erfahrbaren nicht durch Lernen verändern ließen (wie es die umgangssprachliche Wendung "Der heutige Mensch ..." oft suggeriert) oder gar verändert werden sollten; aber in beliebigem Umfang und ohne erhebliche Anstrengungen gelingt solches nicht.

Unter Aufnahme der Kierkegaardschen Differenzierung stellt sich die Frage des Bezugs von Glaube und Erfahrung demnach auf drei Ebenen:

- Gibt es innere, erlebnishaft Erfahrungen Gottes? (Diese Frage soll im folgenden nicht berücksichtigt werden, da in ihr nicht das heutige Problem liegt.)
- Worin besteht der Erfahrungsgehalt dessen, was in der Theologie "Offenbarung" genannt wird?
- Wie läßt sich heute die Erfahrungshaltigkeit der Offenbarung und der sie aktualisierenden christlichen Tradition erfahren, oder: Wie können die von den Zeugen damals gemachten Erfahrungen unter den Bedingungen, unter denen wir heute Welt erfahren und der Realität innwerden, die Qualität gültiger, authentischer Erfahrung bewahren, wie mit unserer menschlichen Erfahrungswirklichkeit zusammengebracht werden?

Nun sah sich Religionsdidaktik neben der Aufgabe der altersphasenentsprechenden und individuellen Erschließung des Glaubens schon immer auch mit der Notwendigkeit der Überbrückung der historischen Distanz konfrontiert. Daß die Besinnung auf den Erfahrungsbezug in den letzten Jahren trotzdem derart in den Mittelpunkt gerückt ist, kann somit wohl kaum zufällig sein. Von dem eingangs skizzierten Zusammenhang zwischen Thematisierung der Erfahrungsdimension und Infragestellung von Gültigkeit her bleibt dann aber als Erklärung nur noch die Vermutung übrig, daß die entwickelte dritte Ebene, eben die Erfahrbarkeit geschichtlicher Glaubenserfahrungen, zur Diskussion stehe. Tatsächlich hat die ältere Religionsdidaktik zwar schon lange die Vermittlung als notwendige Aufgabe erkannt, aber ohne in deren Gelingenkönnen ein Problem zu sehen. Dementsprechend stehen Inhalt und Methode ganz im Vordergrund ihres Interesses.⁹ Das

9 Die dem Inhalt untergeordnete, rein dienende Funktion der didaktischen Fragestellung zeigt sich beispielsweise in dem wichtigen Lehrbuch von J. Göttler (Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik, Münster 1923) schon äußerlich daran, daß Inhaltliches mit 24 und Methodisches mit 47 Seiten abgehandelt wird gegenüber nur 11 Seiten über den "Zögling" und 9 über "Träger und Organe der Erziehungsgewalt, Faktoren und Formen religiös-sittlicher Erziehung".

Ziel kommt in bildhaften Formulierungen wie "Aneignung", "Aufnahme", "Anerkennung", "Annahme" bzw. "Mitteilung", "Übertragung", "Darbietung", "Unterweisung" u.ä.m. deutlich zum Ausdruck. Wenn dieses Ziel nicht erreicht werden kann, liegt dies an der Verweigerung der Adressaten oder am Ausfall institutioneller Vorgaben, also an als schuldhaft qualifizierbaren Ursachen. So finden sich in einem wichtigen älteren Werk zur Theorie des Religionsunterrichts folgende Sätze:

"Auch der trockenste und hölzernste Religionsunterricht kann von größtem Segen sein, wenn bei den Kindern selber die nötige Bereitschaft vorliegt. Diese Bereitschaft (...) zu schaffen, ist die erste Aufgabe. Daß diese vielerorts nicht mehr da war, oft wegen der Schulreformerei (nicht wegen der Schulreform), war das große Kreuz der Katecheten. Sie haben eine missio und die ist sachbestimmt."¹⁰

Theologisch gerechtfertigt wird dies zum einen durch die Annahme einer "religiösen Anlage" als Bestandteil der menschlichen Natur, die auf das Endziel des Menschen im christlichen Sinne hingerichtet ist (anima naturaliter christiana)¹¹:

"Der Katechet weiß, daß er nicht mit einem artfremden Inhalt die ahnungslosen Seelen der Kinder überfällt, er weiß, daß die Fragen schon in den Kindern schlummern, auf die der Katechismus die Antworten hat."¹²

Dazu tritt als zweite Rechtfertigung die Einheit von Erkenntnis- und Seinsprinzip: die menschliche Vernunft gilt als von Gesetzmäßigkeiten geleitet, die mit den objektiven Seinsgründen der Welt a priori harmonisieren, da beide, subjektive Vernunft und das Seiende, ontologischen Strukturprinzipien gehorchen, die analogerweise auch ihrem gemeinsamen transzendenten Schöpfer eigen sind, so daß dieses apriorische Entsprechungsverhältnis sogar (per analogiam) für das Geoffenbarte gilt.¹³ Wenn aber seitens der Offenbarung die Verstehbarkeit

10 M. Pfliegler, Der Religionsunterricht. Seine Besinnung auf die psychologischen, pädagogischen und didaktischen Erkenntnisse seit der Bildungslehre Otto Willmanns, 3 Bd.e, Innsbruck/Wien/München 1935, hier Bd. I, 184 (im Anschluß an Willmann). - Wenn aus dem genannten Werk Pflieglers im folgenden öfters zitiert wird, so dient es lediglich als repräsentatives Beispiel, ohne daß die Leistung dieses Mannes irgendwie geschmälert werden soll.

11 Vgl. ebd. II, 167-182; III, 22-30.

12 Ebd. II, 171.

13 Vgl. ebd. III, 55.

und seitens ihrer Adressaten die Disposition zum Verstehen können nach diesem Muster als natural und damit auch aktual gegeben feststeht, so ist Vermittlung, selbst wenn sie über die Kenntnisnahme hinaus zu einer umfassenden Handlungsperspektive führen soll, im Grunde nur noch ein methodisches (und auch terminologisches¹⁴) Problem:

"Der Unterrichtende muß sich fragen, wie er den Inhalt am wirksamsten und eindrucksvollsten übermittelt, er muß wissen, wieviel er bei den Schülern voraussetzen kann, woran er anknüpfen kann, er muß in ständiger lebendiger Frage- und Antwortstellung seinen Schülern auch dann gegenüberstehen, wenn diese nur zuhören. Er muß sozusagen die Fragen beantworten, die sie stellen würden."¹⁵

1.3 Religionsdidaktik und Religionskritik

Allein schon die Tatsache der derzeitigen Erfahrungsdiskussion in der Religionsdidaktik macht offenkundig, daß die fast ausschließlich methodische Inangriffnahme der Aufgabe in der Vergangenheit nicht genügt. Die Bemühung muß auch die sozialen Bedingungen des Verstehen- und Erfahrenkönnens selber umfassen. Der Erfolg religiöser Lernprozesse, d.h. die Chance, daß sie auch in die subjektive Wirklichkeit ihrer Adressaten integriert werden, hängt eben maßgeblich davon ab, ob zwischen den Inhalten des Glaubens und dem, was allgemein als wirklich gilt, eine Beziehung besteht bzw. sich herstellen läßt. Eine solche Beziehung erscheint heute vielen als nicht (mehr) gegeben. Auf die Berücksichtigung bzw. Erörterung der Bedingungen des Verstehens und Erfahrenvermögens der heutigen Adressaten kann nicht verzichtet werden, soll die lehrend-lernende Erschließung von christlichem Glauben gelingen und zwar gewaltlos: Welches ist der Horizont, innerhalb dessen für die Betroffenen etwas als gewiß gilt? Welches ist ihre Alltagswelt, welches der "allgemeine Wissensvorrat"¹⁶? Welches sind die Strukturen der Welt, nach denen sie ordnen, was sich in dem von ihnen alltäglich erlebten Ausschnitt (in ihrer "subjektiven Welt") ab-

14 Vgl. ebd. III, 113-117.

15 Ebd. III, 22.

16 P. L. Berger/Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1969 (orig.: The social construction of reality, New York 1966), 57 u.ö.

spielt? Welche Auswahl wird vorgenommen? Über welche Muster verfügen sie, nach denen sie neu Erlebtes interpretieren? Welches ist der Bezugsrahmen für ihr Handeln, den sie mit anderen gemeinsam haben? Welches sind die Wert- und Sinnvorstellungen der Gesellschaft?¹⁷

Man mag einwenden, daß die Antworten darauf immer nur Ausschnitte und hierbei noch einmal Ausschnitte mit perspektivischen Verzerrungen der Wirklichkeit "an sich" oder auch schon der objektiv denkbaren Welt sind, aber sie machen gerade das aus, was dem Menschen als vertraut und gewiß gilt; somit sind sie also auch eine unüberspringbare Voraussetzung dafür, den Horizont des als wirklich Geltenden zu erweitern. "Die subjektive Wirklichkeit ist (...) immer an besondere Plausibilitätsstrukturen gebunden, das heißt: an die gesellschaftliche Grundlage und die gesellschaftlichen Prozesse, die für ihren Bestand erforderlich sind."¹⁸

Von den aufgeführten Fragen her ergibt sich als ein Teil der zu lösenden Aufgabe die religionsdidaktische Notwendigkeit zur Wahrnehmung der Religionskritik. Denn es gibt in unserer Gesellschaft nun einmal Wirklichkeitsbestimmungen, die mit Religion (vor allem in der traditionellen Gestalt der christlichen Kirchen) konkurrieren, und es gibt sie ebenso - höchstens weniger explizit - in der größten Adressatengruppe derzeitiger religionsdidaktischer Praxis: den Teilnehmern am ordentlichen Lehrfach Religionsunterricht in der staatlichen Schule. Aber selbst wo die Positionen ausdrücklicher Religionskritik nicht eingenommen oder sogar abgelehnt werden, bilden Argumentationsgänge der Religionskritik und von ihr ins Feld geführte Erfahrungen in mehr oder weniger reflektierter Form wichtige Momente des über die Differenzen der religiösen Standorte hinaus gemeinsamen öffentlichen Bewußtseins. Ihre Wahrnehmung ist deshalb für die Religionsdidaktik genauso unverzichtbar wie hilfreich, auch wenn sie selber und die Glaubensgehalte dadurch vielleicht merklicher in die Situation der

17 Die Fragen sind formuliert auf der Grundlage von: Berger/Luckmann (s.o. Anm. 16), 139-185, und: P.L. Berger/B. Berger, Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie - entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbek 1976 (orig.: Sociology - a biographical approach, New York/London o.J.), 39-54.

18 Berger/Luckmann (s.o. Anm. 16), 165; vgl. 163: "Unsere Wirklichkeitsbestimmung vollzieht sich (...) vor dem Hintergrund einer Welt, die schweigend für gewiß gehalten wird."

Anfechtung geraten mögen. Zwar liefert die Analyse der Religionskritik von sich her noch keine Theorie der Vermittelt- und Vermittelbarkeit von Erfahrung oder gar Strategien zur Bewältigung dieses Aufgabenkomplexes, aber sie zeigt unbestechlich jene Stellen auf, wo von der Religion vorausgesetzte Plausibilität aufgrund von Erfahrungen verloren gegangen ist oder zu gehen droht und wo infolgedessen religiöses Unterrichten sein Ziel nicht (mehr) erreicht.

Es ist die Aufgabe des folgenden zweiten Teils dieses Aufsatzes, einige dieser Stellen des Übergangs von Erfahrung zu Religionskritik herauszuarbeiten, die für die Bewußtseins-epoche typisch sind, der wir uns zugehörig fühlen und die wir üblicherweise als Neuzeit bezeichnen. Dieser Weg der Darstellung wird gewählt und nicht die denkbare Alternative einer authentischen Vorstellung der wichtigsten Positionen, weil letzteres in zahlreichen Veröffentlichungen aus den letzten Jahren bereits mehrfach geleistet wurde. Auch Vollständigkeit liegt nicht in der Intention dieses zweiten Teils; die Nennung von Autoren und das Zitieren von Originaltexten haben lediglich paradigmatische Funktion und ließen sich in fast allen Fällen durch andere Beispiele ersetzen. Zu berücksichtigen ist ferner, daß nicht zwischen Kritik der Religion und Christen-tumskritik unterschieden wird.

2. Die Erfahrungshintergründe für die neuzeitliche Kritik der Religion

2.1 Zusammenbruch der Kosmologie

In einem Brief an Kepler schrieb Galilei 1610: "Es gibt Menschen, die glauben, die Philosophie sei eine Art Buch, so wie die Äneis oder die Odyssee, und daß Wahrheit nicht im Welt-all, nicht in der Natur, sondern durch das Vergleichen von Texten gesucht werden muß."¹⁹ Was die neuzeitliche Naturwissenschaft von der vorhergehenden unterscheidet, ist damit deutlich gemacht: Nur mittels Erfahrung und Beobachtung läßt sich etwas über die Tatsachen in der Natur ausmachen; sie, nicht die Texte

¹⁹ Brief vom 10.8.1610, zitiert nach N.M. Wildiers, Weltbild und Theologie vom Mittelalter bis heute, Zürich/Einsiedeln/Köln 1974 (orig.: Wereldbeeld en teologie. Van de middeleeuwen tot vandaag, Antwerpen/Amsterdam 1974), 169.

der Autoritäten, bilden die Grundlage für die Beweise. Auf dem Boden dieser Einstellung hat Kopernikus den Beobachtungen früherer Astronomen eine adäquatere Interpretation gegeben, die die Sonne ins Zentrum des Alls setzte - eine Theorie, die (in Anwendung des gleichen methodischen Prinzips) Kepler präzisieren, Galilei mit Hilfe des Teleskops entscheidend bestätigen und erweitern, Newton schließlich beweisen konnte. Explizit religionskritisch umgesetzt wird diese durch Erfahrung eröffnete andersgeartete Welt- und Allerfahrung nur vereinzelt. Am ehesten ist dies der Fall, wo für 'Gott' ein Funktionsverlust festgestellt wird, wie dies in der bekannten Episode zum Ausdruck kommt, wonach Laplace auf Napoleons Frage nach dem Platz Gottes in seinem System geantwortet hat: "Sire, ich hatte diese Hypothese nicht nötig."²⁰ Immerhin vermochte zumindest eine beträchtliche Zeitlang der Deismus Schöpfungsglaube und neue naturwissenschaftliche Erkenntnis noch zu synthetisieren.

In ihrem ganzen Ausmaß werden die religionskritischen Konsequenzen indessen erst offenkundig, wenn man die Erfahrung des Neuen als vollständige Destruktion der bisher geltenden Kosmologie versteht, nicht nur als deren Überholung oder gar Ergänzung:

"Die zentrale Stellung der Erde, die vollkommene Kreisbahn der Himmelskörper, die höhere Würde des oben Stehenden, das Eingreifen himmlischer Geister und der Abschluß der Welt durch ein Firmament: das ganze Weltbild der Antike und des Altertums (s. 21.) scheint jetzt ein vollkommener Irrtum gewesen zu sein."²¹

Zunächst bedeuten die neuen, durch Erfahrung gewonnenen Einsichten deshalb eine experimentelle Widerlegung bestimmter Bibelstellen (bzw. deren geltender Lesart), was auf Dauer jedoch den Wahrheitsanspruch der Bibel insgesamt bedrohen mußte. In den Prozessen gegen Galilei wurde dies entsprechend als Hauptargument angeführt. Das Beharren auf dem traditionellen Standpunkt kirchlicherseits institutionalisierte den Konflikt, verstrickte in immer neue Aporien und ließ die Kosmologie geradezu zu einem

²⁰ Zitiert nach H. Küng, Existiert Gott? Antwort auf die Gottesfrage der Neuzeit, München/Zürich 1978, 117.

²¹ Wildiers (s.o. Anm. 19), 178.

der klassischen Repertoires religionskritischer Einwände werden.

Die impliziten religionskritischen Konsequenzen der Falsifizierung des Überkommenen Weltbildes (damit aber auch die Gründe für die Weigerung, es als erledigt aufzugeben) gehen freilich über die prinzipielle Bedrohung des autoritativen Wahrheitsanspruchs von Bibel und Kirche hinaus. Denn Kosmologie beinhaltet für die Tradition eben nicht einfach die Beschreibung eines Sektors der Wirklichkeit, vielmehr galt der Kosmos auch als Fundament des moralisch-praktischen Daseins, da es nur einen von Gott gestifteten Ordo gibt, der sich sowohl im Kosmos wie in der sittlichen Anforderung manifestiert. Der Ordo des Kosmos ist "All-Zusammenhang"²², dessen fundamentale Bedeutung noch deutlicher wird, wenn man sich bewußt ist, daß dieser Kosmos begrenzt, in sich geschlossen, im Grunde überschaubar ist. Da er von Gott geschaffen ist, ist er eine Urgegebenheit und das heißt wie bei allem Göttlichen: substantiell-unveränderlich. Wesen und Ort des Menschen sind von diesem Ganzen her bestimmt. Ethisch gutes Verhalten besteht in der Eihordnung' in die kosmisch-natürliche Ordnung; m.a.W. der Mensch hat sich nach den (als Wesensnatur des Ganzen wie seiner Teile) vorgegebenen Gesetzen zu richten. - Daß es unmöglich war, die neuen Erkenntnisse und deren Erklärung auf dem Wege einer Korrektur in die traditionelle Kosmologie zu integrieren, stellte sich sehr bald heraus. Mit der infolgedessen eintretenden Revolutionierung des Weltbildes seit Kopernikus wurde daher "der Horizont weggewischt"²³, der die moralischen Forderungen wie die gesellschaftliche und staatliche Ordnung auch für den Ungebildeten plausibel gemacht und ihnen "Natürlichkeit", transzendente Würde, Unveränderlichkeit, Unantastbarkeit, alles in allem also eine indiskutable Legitimation verliehen hatte. Der nicht bewältigte Konflikt zwischen unwiderruflichem Verlust der Überzeugungskraft der alten Kosmologie und ihrer Behauptung aus praktisch-moralischen Interessen bringt der Neuzeit die

22 G. Krüger, Grundfragen der Philosophie. Geschichte - Wahrheit - Wissenschaft, Frankfurt 1958, 100.

23 F. Nietzsche, Die Fröhliche Wissenschaft, in: Werke in drei Bänden, hg. v. K. Schlechta, München 1969, Bd. 2, 127.

Trennung und das weitgehend antagonistische Verhältnis zwischen Theologie und Philosophie als der traditionellerweise für das Ethos zuständigen Instanzen ein. In der Philosophie verliert die Kosmologie schnell an Boden. Sie ist meist wie z.B. bei Kant (als "bloße Idee der absoluten Totalität"²⁴) zwar noch irgendwie vorhanden, aber weder von erkenntnistheoretischer noch von handlungsorientierender oder verbindlichkeitsbegründender Bedeutung. Den astronomischen Erkenntnissen aber steht die Philosophie gleichgültig gegenüber, denn sie gelten nurmehr als "wahrheitsindifferente"²⁵ Hypothesen; d.h. von ihrer Richtigkeit oder Falschheit hängt philosophisch nichts ab. Kosmologie hört auf, eine philosophische Disziplin zu sein. Inwiefern ist nun aber der spätestens mit Kant vollzogene "Verzicht auf eine Gesamtordnung, in welcher der Mensch und alle irdischen Lebewesen einen bestimmten Ort im lebendigen Ganzen des Kosmos haben könnten"²⁶, auch von religionskritischer Relevanz? Er bestreitet sowohl die Erkennbarkeit Gottes aus der Erfahrung der Kontingenz oder aber der Zweckmäßigkeit und Zielgerichtetheit der Dinge, also aus der Grundlage einer erfahrbaren und durch Regreß universalisierten kosmologischen Struktur²⁷, wie er die materiale Verknüpfung von Handlungsanforderungen und kosmologischer Struktur verwirft als Orientierung an Schein-Wirklichkeit, an Artefakten oder an geschickt getarnten Interessen, auf jeden Fall aber als irgendeine Form von Verfügtsein und von inadäquatem Verhalten zu den eigentlichen Aufgaben und Möglichkeiten. Feuerbachs sensualistische Reduktion auf das Leben der Gattung, Schopenhauers Rückführung auf das biologisch-physiologische Leben oder Nietzsches Herleitung aus der (historischen wie sozialpsycholo-

24 I. Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 538 (Text nach der Ausgabe von W. Weischedel, Wiesbaden/Frankfurt 1956-64, 6 Bde, Bd. 2).

25 H. Blumenberg, Kosmos und System. Aus der Genesis der kopernikanischen Welt, in: Studium Generale 10 (1957) 61-80, hier 78.

26 K. Löwith, Gott, Mensch und Welt in der Metaphysik von Descartes bis zu Nietzsche, Göttingen 1967, 82.

27 Vgl. z.B. Kant, Kritik der reinen Vernunft (s.o. Anm. 24), B 631-670.

gisch-gegenwärtigen) Dialektik zwischen Starken und Schwachen - dies sind nur drei, allerdings wichtige Beispiele, wie sich die 'Entkosmisierung' des Begriffs Natur vollzieht, und die zeigen, daß damit die Möglichkeitsbedingung für jede, irgendwie auf der Kategorie der Substanz basierende Ethik (wie es theologische immer waren) nicht mehr gegeben ist. Das Umfassende hat bei Feuerbach Bedürfnis-, bei Schopenhauer und Nietzsche Kampf-Charakter; Natur ist - bei allen Unterschieden im einzelnen - das Leidend-Unbefriedigte, das ziel- und endlos werdende und vergehende, ist Un-ordnung, Anti-'Kosmos', 'Immoralität, nicht Urbild des moralisch Guten'²⁸. Ordnung gilt bei den genannten Autoren nicht als der Natur schöpfungsmäßig eingestiftet, sondern als eine zum Gegebenen rein kompensatorische Funktion, die durch republikanische Politik (Feuerbach), alles vergleichgültigenden Verzicht (Schopenhauer) bzw. durch den hierarchisierenden Willen zur Macht (Nietzsche) geleistet werden kann.

Noch in einer dritten Hinsicht schließen sich an die Erfahrung, daß die Welt nicht der heimatgewährende und ordnende Kosmos ist, religionskritische Konsequenzen an: es ist die demütigende Relativierung des Menschen, die faktisch ein Verstoßenwerden aus der Mittelpunktstellung darstellt.

"Ach", klagt Nietzsche, "der Glaube an seine Würde, Einzigkeit, Unersetzlichkeit in der Rangabfolge der Wesen ist dahin - er ist Tier geworden, Tier, ohne Gleichnis, Abzug und Vorbehalt, er, der in seinem früheren Glauben beinahe Gott ("Kind Gottes", "Gottmensch") war ... Seit Kopernikus scheint der Mensch auf eine schiefe Ebene geraten - er rollt immer schneller, nunmehr aus dem Mittelpunkt weg - wohin? ins Nichts? (...)"²⁹.

Der Mensch nahm ja im überkommenen kosmischen Ordo nicht nur einen festen, in Raum und Zeit unersetzbaren Platz ein, sondern auch eine qualitativ einzigartige Vorzugs- und Mittelpunktstellung. Die Worte, die Brecht den "sehr alten Kardinal" zu Galilei sprechen läßt, machen deutlich, welche Bedrohung das neue Weltbild darstellte:

28 Vgl. Nietzsche, Götzen-Dämmerung, oder: Wie man mit dem Hammer philosophiert, in: Werke (s.o. Anm. 23), Bd. 2., 1023f.; Ders., Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre, in: Werke, Bd. 3, 573f. 616f.

29 Nietzsche, Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift, in: Werke (s.o. Anm. 23), Bd. 2, 893; Ders., Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre, in: Werke, Bd. 3, 882.

"Sie wollen die Erde erniedrigen (...). Ich bin nicht irgendein Wesen auf irgendeinem Gestirnen, das für kurze Zeit irgendwo kreist. Ich gehe auf einer festen Erde, in sicherem Schritt, sie ruht, sie ist der Mittelpunkt des Alls, ich bin im Mittelpunkt, und das Auge des Schöpfers ruht auf mir und auf mir allein. Um mich kreisen, fixiert an acht kristallene Schalen, die Fixsterne und die gewaltige Sonne, die geschaffen ist, meine Umgebung zu beleuchten. Und auch mich, damit Gott mich sieht. So kommt sichtbar und unwiderleglich alles auf mich, den Menschen, die Anstrengung Gottes, das Geschöpf in der Mitte, das Ebenbild Gottes, unvergänglich und ..." ³⁰.

Warum sollte, wenn die Erde nur ein Planet unter unzähligen ist, gerade sie und damit der Mensch auf ihr eine so herausragende Stellung in der Schöpfung einnehmen? Warum sollte gerade auf sie und für die kleinen und sterblichen Menschen Gott seinen Sohn gesendet haben? Wo überhaupt kann der Gott noch vorgestellt werden? - Dem religionskritischen Schock, der von der Erfahrung der Unendlichkeit des Alls und des Verlustes der metaphysischen Geborgenheit ausgeht, hat Jean Paul in seiner visionären "Rede des toten Christus vom Weltgebäude herab, daß kein Gott sei" geradezu schauerhaften Ausdruck verliehen, wenn dort etwa Christus zu den Toten sagt:

"Ich ging durch die Welten, ich stieg in die Sonnen und flog mit den Milchstraßen durch die Wüsten des Himmels; aber es ist kein Gott. Ich stieg herab, so weit das Sein seine Schatten wirft, und schauete in den Abgrund und rief: 'Vater, wo bist du?' aber ich hörte nur den ewigen Sturm, den niemand regiert, und der schimmernde Regenbogen aus Westen stand ohne eine Sonne, die ihn schuf, über dem Abgrunde und tropfte hinunter. Und als ich aufblickte zur unermeßlichen Welt nach dem göttlichen Auge, starrte sie mich mit einer leeren bodenlosen Augenhöhle an; und die Ewigkeit lag auf dem Chaos und zernagte es und wiederkäuete sich." ³¹ Und weiter: "Wie ist jeder so allein in der weiten Leichengruft des Alls! Ich bin nur neben mir (...)." ³²

2.2 Pluralisierung der Wirklichkeit

Die Bedeutung der durch technische Fortschritte ermöglichten Entdeckungen und Eroberungen zu Beginn der Neuzeit liegt nicht nur in einer beträchtlichen Steigerung von Wirtschaft und Handel; sie sprengten auch die europäisch-kontinentale Perspekti-

³⁰ B. Brecht, Leben des Galilei. Schauspiel, Berlin/Frankfurt 1965, 62.

³¹ J. Paul, Blumen-, Frucht- und Dornenstücke oder Ehestand, Tod und Hochzeit des Armenadvokaten F. St. Siebenkäs, in: Werke, hg. N. Miller, München ³1971, Bd. 2, 270-275, hier 273.

³² Ebd., 274.

ve der Welt auf und bewirkten weitreichende Veränderungen im Wirklichkeitsbewußtsein, indem sie Ozeane, Länder und Völker erschlossen, wo Menschen fremder Hautfarbe, fremder Sitten, fremder Wertvorstellungen, fremder Religionen, fremder Traditionen lebten. Berichte von Forschungsexpeditionen, Chroniken über Eroberung und Missionierung, zahlreiche Beschreibungen von Reisen inner- und außerhalb Europas³³, auch fiktive Schilderungen trugen eine ungeheure Masse an neuen Fakten zusammen, die dafür sorgten, daß eine Vielfalt von Menschentum sichtbar wurde, und das Gefühl entstand, in einer Welt zu leben, die ungleich größer und reicher, aber auch komplizierter und fremder war als das, worauf sich Kenntnis und Vorstellungskraft bisher bezogen hatten.

"(...) durch die weltweiten Fahrten zu Wasser und zu Lande, die in unserer Zeit so zugenommen haben, ist sehr vieles in der Natur entdeckt und aufgefunden worden, was über die Philosophie ein neues Licht ausbreiten kann. Es wäre ja auch eine Schande, wenn die Verhältnisse der materiellen Welt - nämlich der Länder, Meere und Gestirne - zu unserer Zeit bis ins Äußerste eröffnet und beschrieben worden sind, die Grenzen der geistigen Welt jedoch auf die Enge der alten Entdeckungen beschränkt bleiben sollten."³⁴

Solange die Abweichungen singulär blieben und nach den Kategorien wahr/falsch sortiert oder in ein lineares Entwicklungsschema eingeordnet werden konnten, entstand kaum eine Irritation. So war die Wahrnehmung fremder Völker im Mittelalter nicht nur auf Einzelfälle an der geographischen Peripherie begrenzt, sondern man hatte im genealogischen Schema von Gn 10 auch ein plausibles Erklärungsmuster zur Hand; die Berührung mit anderen Religionen blieb auf Judentum und Islam beschränkt, die beide als Entstellungen des Christentums verstanden werden konnten; die Götter der heidnischen Antike aber galten als überwunden. In dem Moment jedoch, wo man auf ähnlich hochentwickelte Kulturen und uralte, ja in bezug auf die eigenen vielleicht noch ältere Traditionen traf, versagten diese Schemata;

33 Einen ersten Überblick vermitteln: P. Hazard, *Die Krise des europäischen Geistes 1680-1715*, Hamburg 1939 (orig.: *La crise de la conscience européenne*, Paris o.J.), 31-55; H. Kellenbenz, *Die Rückwirkungen der Kolonien auf die Mutterländer*, in: *Saeculum Weltgeschichte*, hg. H. Franke u.a., Bd. 6, Freiburg/Basel/Wien 1971, 123-140. Eine interessante Detailstudie bietet P. Martino, *L'orient dans la littérature française au XVII^e et au XVIII^e siècle*, Paris 1906.

34 F. Bacon, *Novum Organum*, in: *The Works*, ed. J. Spedding/R.L. Ellis/D.D. Heath, Stuttgart/Bad Cannstatt 1963 (= Reprint

Vielfalt und Fremdheit wurden als Relativierung des Eigenen erfahren. Dieser Fall tritt spätestens mit der Kunde von den Hochkulturen Ostasiens ein.

Die Schockwirkung des Fremden wurde überlagert und daher wesentlich verstärkt durch die Aufspaltung der Christenheit in verschiedene Konfessionen. Verunsichernd wirkte diese vor allem deshalb, weil es nicht gelungen war, durch Rückgang auf die Fundamente Einheit zu bewahren oder wiederzufinden: Auslegung stand gegen Auslegung, Autorität gegen Autorität, Tradition gegen Tradition. Die angestrebte politisch-militärische Lösung der Wahrheitsfrage aber führte in die Katastrophe der Religionskriege.

Zumindest auf der Ebene des Faktischen war so die Pluralität von Wahrheiten eine erfahrene Realität geworden, von der her der traditionelle Wahrheitsanspruch, vor allem in Bezug auf Moral und Religion, in Frage gestellt werden konnte und mußte. An die Stelle der Wahrheit i.S. der *adaequatio rei et intellectus* tritt die Gewißheit des Subjekts, wie es in Descartes' *regula generalis* programmatisch für die Neuzeit formuliert wird: "*illud omne esse verum quod valde clare et distincte percipio*"³⁵. Die Selbstgewißheit ist unüberspringbares Prius vor jeder - auch der religiösen - Fremdgewißheit; Wahrheit ist nicht etwas, das schon an sich ist und im wahren Urteil bloß richtig abgebildet wird, sondern Wahrheit geschieht, wird erzeugt vom und im erkennenden Subjekt.

Der hier anknüpfende Rationalismus versucht, durch die Konzeption einer natürlichen oder Vernunft-religion das durch die Vielheit von Religionen und Konfessionen gegebene Problem zu bewältigen. Zu ihr gelangt man auf dem Weg der Reduktion, indem man die "populäre Vorstellungsart von ihrer mystischen Hülle entkleidet", wobei sich herausstellt, daß "sie (...) für alle Welt, zu aller Zeit praktisch gültig und verbindlich

der Ausgabe London 1857-74), Bd. 1, § 84; vgl. Ders., *Essays or counsels civil and moral*, in: *The Works*, Bd. 6, § 18.

35 R. Descartes, *Meditationes de prima philosophia*, in: *Oeuvres*, éd. Ch. Adam/P. Tannery, Paris 1897-1913, Bd. 7, 35. 69. 70; Ders., *Discours de la méthode*, in: *Oeuvres*, Bd. 6, 18.

gewesen" ist³⁶. Religionskritisch wirkt sich diese Position folglich vor allem in zwei Punkten aus: der kirchlichen Gestalt der Religion und der Offenbarung. Offenbarung wird weder der Tatsächlichkeit noch der Möglichkeit nach bestritten, aber funktionalisiert: sie gilt als pädagogische Antizipation für die ganze bisherige Menschheit³⁷ bzw. als Aushilfe für deren geistig schwächeren Teil³⁸, d.h. sie geht nicht über das hinaus, was der Mensch prinzipiell auch kraft seiner Vernunft erkennen kann und im Laufe seiner fortschreitenden Entwicklung auch tatsächlich tut. Gewinnt nun aber das als 'nur' historisch bedingt Erkannte, das allein mit Rücksicht auf die Unterentwickeltheit der Menschen einen Sinn hatte, die Bedeutung von Ewigem, Absolutem und Allgemeingültigem, so degeneriert - mit Kant zu sprechen - Religion zum "Afterdienst"³⁹. Nicht immer gilt bei solcher Reduktion auch das Christentum (in seiner ursprünglichen Gestalt) als die vollkommenste und "vollständige Religion, die allen Menschen durch ihre eigene Vernunft faßlich und überzeugend vorgelegt werden kann"⁴⁰; es kommt durchaus auch vor, daß die Frage nach der wahrsten Religion als (zumindest für uns Menschen) unbeantwortbar offengelassen wird, wie Lessing in der Ringparabel und schon anderthalb Jahrhunderte zuvor Bodin in seinem die Religionen vergleichenden "Heptaplomeres" nahelegen, oder sogar zugunsten einer anderen Religion beantwortet wird, wie Schopenhauer es für Buddhismus und Brahmanismus tut⁴¹. - Was die kirchliche Gestalt betrifft, so wird auch sie nicht pauschal verurteilt; die Kirche wird nur insofern kritisiert, als sie in ihrer Struktur und in ihren Statuten als von Gott so gewollt angesehen wird, wie sie derzeit verfaßt ist. Diese Einstellung mündet in fanatischer Rechtgläubigkeit, die die Welt und die Gesellschaft spaltet und zu katastrophalen Kon-

36 Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, B 114 (im Orig. z.T. hervorgehoben) (Text nach der Ausgabe von Weischedel, s.o. Anm. 24, Bd. 4).

37 Z.B. Lessing, Die Erziehung des Menschengeschlechts, in: Werke (s.o. Anm. 4), Bd. 6, §§ 1f.

38 Z.B. A. Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung II, in: Sämtliche Werke, hg. v. W.v. Löhneysen, 5 Bd.e, Darmstadt 1968, Bd. 2, 212 u.ö.; Ders., Parerga und Paralipomena. Kleine philosophische Schriften II, in: Werke, Bd. 5, 409.

39 Kant, Die Religion (s.o. Anm. 36), B 229. 250-287 u.ö.

40 Ebd., B 245.

41 Z.B. Die Welt als Wille und Vorstellung II, in: Werke

flikten führt, ganz davon abgesehen, daß sie die Menschen zu unterwürfigem Gehorsam erzieht⁴².

In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Gedanken einer allen positiven Religionen gemeinsamen oder ihnen zeitlich vorausliegenden und durch vernünftiges Nachdenken rekonstruierbaren Eigentlichkeitsreligion tritt die Konzeption von einer nur auf der in der Natur innewohnenden Ordnung oder auf Vernunft begründeten Moral- und Rechtslehre auf. Auch hierbei geht es darum, eine hinter den historisch-konkreten Ausformungen der Moralen und Ethiken liegende, allen gemeinsame Verbindlichkeitsinstanz zu finden, die durch die Erkenntnis der faktischen Diversität ihrer religiösen 'Einbettung' nicht berührt wird.

"Der Begriff, daß etwas gerecht ist, scheint mir so natürlich und so universal von allen Menschen erworben zu sein, daß er unabhängig von jedem Gesetz, jedem Vertrag, jeder Religion ist. Ob ich von einem Türken, einem Geber oder einem Malabaren Geld zurückfordere, das ich ihm geliehen habe, um sich zu ernähren und zu kleiden, niemals wird es ihm in den Sinn kommen, mir zu antworten: Warten Sie ab, bis ich weiß, ob Mahomet, Zoroaster oder Brahma befehlen, daß ich Ihnen Ihr Geld wiedergebe. Er wird zugestehen, daß es gerecht ist, daß er mich bezahlt; tut er es aber nicht, so deshalb, weil seine Armut oder sein Geiz den Sieg über die Gerechtigkeit, die er anerkennt, davontragen."⁴³

Der beißend-scharfe Kirchenkritiker Voltaire⁴⁴, der auf Ausgleich zwischen Rationalität und religiösen Traditionen bedachte Lessing⁴⁵, der atheistische Materialist Diderot⁴⁶ - sie alle treffen sich in der Überzeugung, daß die Antwort auf die Frage, ob man gerecht und gut sein müsse und wie diese Begriffe inhaltlich zu füllen seien, nicht von religiösen Prämissen abhängt, sofern man nur von den jeweiligen spezifisch

(s.o. Anm. 38), Bd. 2, 218f.

42 Vgl. z.B. Kant, Die Religion (s.o. Anm. 36), B 277f.

43 F.M. Voltaire, Le philosophe ignorant, in: Oeuvres, éd. M. Beuchot, Paris 1834-40, Bd. 42, 585, vgl. 594-596.

44 Z.B. Ebd., 583-585, 594-596. Über die Sitten der Völker hat Voltaire in seinem monumentalen Essai sur les moeurs et l'esprit des nations (in: Oeuvres, Bd. 15-18) gehandelt.

45 Lessing, Nathan der Weise. Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen, in: Werke (s.o. Anm. 4), Bd. 2, 213.

46 D. Diderot, Art. Irréligieux, in: Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, Paris/Neufchastel 1751-80, Bd. 8, 909.

religiösen Pflichten absieht; sie fällt bei allen gleich aus. Die literarischen Topoi des "edlen Wilden" und des orientalischen "Weisen", die in zahlreichen Werken der Aufklärung über die Vertreter von Offenbarungsreligionen, christlicher Moral, konkreter Gesetze und europäischer Zivilisation triumphieren, sowie Rousseaus Idealisierung des zivilisationslosen Urzustandes illustrieren sehr deutlich diese Suche nach Handlungsorientierung durch selbstrelativierenden Rückgang auf die für allen gemeinsam gehaltene Vernunft. Noch stärker tritt diese Tendenz im Bereich der politisch-rechtlichen Ordnung und der Beziehungen der Völker untereinander zutage. Angesichts selbst-erlebter Religionskriege formuliert etwa Hugo Grotius bereits 1625 in "De iure belli et pacis" den folgenreichen Gedanken eines uns schon immer einwohnenden "Naturrechts", das als so indispensabel angesehen wird, das es auch im Krieg, ja selbst "etsi Deus non daretur", gültig bleibt.

Noch in einer zweiten, ebenfalls religionskritischen Weise konnte auf die Erfahrung der Pluralität der auf die höchste Autorität gegründeten moralischen und rechtlichen Normen und ihrer katastrophalen Folgen reagiert werden: indem man sie als menschliche Artefakte betrachtete (und auf Grund dieser Einsicht eine praktikablere Ordnung zu konstruieren versuchte). So vertritt Hobbes, obschon er am Gedanken eines Naturrechts festhält (allerdings als etwas, dessen Inhalte ohne Konkretisierung durch staatliche Gesetze austauschbar bleiben), im "Leviathan" den Standpunkt:

"Gut und böse sind Namen, die unsere Zu- und Abneigungen bezeichnen; die innerhalb verschiedener Temperamente, Gewohnheiten und Lehren der Menschen verschieden sind; und verschiedene Menschen weichen nicht nur im Urteil ihrer Sinne voneinander ab über das, was dem Geschmack, dem Geruch, dem Gehör, dem Gefühl und dem Sehen angenehm oder unangenehm ist, sondern auch über das, was bei den Handlungen des täglichen Lebens mit der Vernunft übereinstimmt oder nicht. Ja, sogar ein und derselbe Mensch weicht zu verschiedenen Zeiten von sich selbst ab (...)"⁴⁷

Die Anerkennung, daß andere religiöse Positionen Ursprünge gleicher Berechtigung haben bzw. daß sie sich in ihren wesentlichen Inhalten (dazu zählen auf jeden Fall die moralischen)

47 Th. Hobbes, *Leviathan, or the matter, form, and power of a commonwealth ecclesiastical and civil*, in: *The English Works*, ed. W. Molesworth, Aalen 1966 (= zweiter Reprint der Ausgabe London 1839-45), Bd. 3, 146.

von der eigenen nicht unterscheiden, zieht die Zuerkennung auch eines Daseinsrechtes nach sich; die vordringlichste moralische und soziale Tugend wird daher in beiden Typen der Reaktion auf Pluralitätserfahrung die Toleranz. Von diesem Grundpostulat her verfällt aber zunächst die historische Praxis der positiven Religionen im Umgang mit den anderen Religionen, Konfessionen, abweichenden Einzelnen (Kreuzzüge, Missionierung, Religionskriege, Inquisition, Negersklaverei usw.) der Kritik. Solche unmoralische Intoleranz wird auf den Wahrheits- und Ausschließlichkeitsanspruch der religiösen Parteien zurückgeführt, die ja schon dem einzelnen Gläubigen das Recht einräumen, über gute und schlechte Taten des oder der anderen Richter zu sein⁴⁸.

"Der Glaube scheidet: das ist wahr, das falsch. (...) Der Glaube hat eine bestimmte, besondere Wahrheit, die daher notwendig mit Verneinung verbunden ist, zu seinem Inhalte. Der Glaube ist seiner Natur nach ausschließend. Eines nur ist Wahrheit, Einer nur ist Gott, (...) "⁴⁹

Seit Bayle kehrt in der Religionskritik sogar immer wieder der verschärfte und auch heute noch keineswegs verstummte⁵⁰ Vorwurf wieder, daß die durch den Glauben vermittelte Moralität häufig oder sogar notwendig hinter der Humanität des Atheisten zurückbleibe⁵¹. Die unvermeidliche Subordination der Sittlichkeit unter den Glauben bringe in jede konkrete Religion, und sei sie noch so moralisch, einen fundamentalen Widerspruch, weil "die Liebe (...) nur ein Prädikat (ist), Gott das Subjekt"⁵². Dadurch aber, daß Gott als Subjekt gedacht ist, und das heißt als etwas vom Prädikat wie vom Menschen Unterschiedenes, Selbständiges, Besonderes, spart der Religiöse in seinem Denken zwangsläufig einen Punkt aus, der für die Liebe

48 Ebd., 310f.

49 L. Feuerbach, Das Wesen des Christentums, in: Sämtliche Werke, hg. v. W. Bolin / F. Jodl, 10 Bd.e, Stuttgart/Bad Cannstatt 1959-64, Bd. 6, 298.

50 Z.B. G. Szczesny, Das sogenannte Gute. Vom Unvermögen der Ideologen, Reinbek 1971, 45-47. 81-93.

51 Z.B. P. Bayle, Pensées diverses, in: Oeuvres diverses, Hildesheim 1966 (= Reprint der Ausgabe Den Haag 1727-31), Bd. 3, §§ 129-131.

52 Feuerbach, Das Wesen des Christentums (s.o. Anm. 49), 318.

nicht frei verfügbar ist. Die Liebe aber kennt kein Gesetz als sich selbst, keine Beschränkung. Deshalb wird Liebe im Kontext des Glaubens engherzig und falsch; "sie ist nur gut, so lange der Glaube nicht verletzt wird"⁵³, sonst gerät sie sofort in Widerspruch zum Glauben.⁵⁴ Bereits an der Grenze zwischen Glaube und Nichtglaube muß sie ihren Platz dem Haß abtreten, ja sogar noch ihren Namen zur Legitimation desselben hergeben. Die auf den Glauben begründete Liebe vermag zu verdammen; in dem Moment, wo einer einen Glaubensartikel nicht anerkennt, sieht sie ihn als einen außer ihrem Geltungsbereich Stehenden an, so daß er jetzt ein Gegenstand des Fluchs Gottes ist, dem das Vorhandensein von Ungläubigen ein Ärgernis ist.⁵⁵

"Der Christ darf (...) den Christen lieben, den Anderen nur als möglichen Christen; er darf nur lieben, was der Glaube heiligt (...) Der Satz: 'liebet eure Feinde' bezieht sich nur auf persönliche Feinde, aber nicht auf die öffentlichen Feinde, die Feinde Gottes, die Feinde des Glaubens, die Ungläubigen. Wer den Menschen liebt, der Christus leugnet, Christus nicht glaubt, verleugnet seinen Herrn und Gott (...)"⁵⁶

Aber auch schon allein dadurch, daß sich die historischen Religionen auf irgendwelche Autoritäten, Personen oder Gruppen berufen, denen eine unüberbietbare und exklusive Bedeutung für alle Menschen oder die Bekenner des eigenen Glaubens zugesprochen wird, müssen Partikularismus und Fanatismus mit ihnen verbunden sein.⁵⁷ Denn

"stützt sich die Liebe auf (eine bestimmte) Person (oder Gruppe), so ist diese Liebe eine besondere, die nur so weit geht, wie die Anerkennung dieser Person (...)"⁵⁸.

2.3 Widerlegung der Theodizee

"Als Ursachen für den Niedergang des europäischen Theismus", die er "aus vielerlei Gesprächen, fragend, hinhorchend, aus-

53 Ebd., 319.

54 Vgl. ebd., 64-66. 297-325 (bes. 318-320). 386-393.

55 Vgl. ebd., 320.

56 Ebd., 305 (im Original z.T. hervorgehoben).

57 Vgl. ebd., 321.

58 Ebd., 321.

findig gemacht habe", zählt Nietzsche u.a. auf:

"'Der Vater' in Gott ist gründlich widerlegt; ebenso 'der Richter', 'der Belohner'. Insgleichen sein 'freier Wille': er hört nicht - und wenn er hörte, wüßte er trotzdem nicht zu helfen."⁵⁹

Die Erfahrung der leidvollen und ungerechten Welt wird gegen den Glauben an einen persönlichen Schöpfergott, der obendrein auch noch der Inbegriff moralischer Güte sein soll, angeführt.

Nicht erst in der Neuzeit wissen sich Menschen der Frage nach der Herkunft und nach dem Sinn von Leid ausgesetzt. Naturkatastrophen, Krankheiten, plötzlicher Tod, Krieg, soziale Ungerechtigkeit, Seuchen u.ä. waren schon immer Grund zum Nachdenken und zum Fragen, weil sie als Störungen des Lebens empfunden wurden. Trotzdem führen solche Erfahrungen im Mittelalter nicht zur fundamentalen Bedrohung des christlichen Glaubens, zumindest nicht zu einer sozial erheblichen. Offensichtlich lassen sich derartige Erfahrungen auffangen, solange eine kosmologisch-absolute Ordnung, die von Gott herkommt und von ihm fortlaufend geleitet wird, als fraglos sicher gilt. Zumindest gelang es vor allem im Anschluß an Augustinus wenigstens ein Jahrtausend lang, im Rahmen der christlich korrigierten und um heilsgeschichtliche Strukturen erweiterten Metaphysik die subjektiv unverdienten leidvollen Erfahrungen der Gegenwart und der Vergangenheit sowie die Sünde in die Weltordnung einzuordnen⁶⁰, ja sogar ihnen eine für den göttlichen Heilsplan letztlich notwendige Funktion bzgl. des Ganzen zu geben, obschon die Vorsehung ihre Absichten mit den einzelnen Ereignissen, Personen und Sozialgebilden vor den Menschen bis zum Gericht verbirgt.

Nun aber haben sich - wie die beiden vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben - zwei Rahmenbedingungen entschieden verändert:

59 Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*, in: *Werke* (s.o. Anm. 23), Bd. 2, 615.

60 Mit Berufung auf Augustinus bestreitet A. Arnauld in der Auseinandersetzung mit Malebranches "Traité de la nature et de la grâce" entschieden die Berechtigung, die Übel als wirkliche "irrégularités" und "désordres" zu betrachten; nur dem schwachen menschlichen Geist erschienen sie als solche (nach: F. Billicsich, *Das Problem des Übels in der Philosophie des Abendlandes*, Bd. 2, Wien/Köln 1952, 96).

Einerseits ist das antik-mittelalterliche Weltgebäude eingestürzt. Um die nihilistischen Konsequenzen des Weltbild-Wandels (Entstehung der Erde aus einem zufälligen Zusammentreffen von Atomen, Anfangslosigkeit der Welt, Möglichkeit mehrerer bewohnter Welten usw.) abzuwehren, bildet sich ein breiter Strom physikotheologischen Denkens⁶¹ aus; es versucht, unter Einbeziehung der neuen naturwissenschaftlichen Einsichten in Entstehung, Funktion und Eigenschaften bestimmter Geschöpfe und Organe die kunstvolle Weisheit und providentielle Einrichtung zu erkennen und auf ihnen - gleichsam als 'Leiter' - zu ihrem Urheber emporzusteigen. Die Spuren Gottes sind überall zu finden, Gott selber aber entrückt als der majestätische Baumeister, der im gesamten riesigen All seine Gesetze walten läßt, in eine respektheischende und geschichtsüberlegene Erhabenheit. Es liegt auf der Hand, daß diese betonte Sicht der aus jedem Geschöpf "hervorleuchtenden" "perfectissima bonitas - sapientia summa - insuperabilis potentia" des Schöpfers⁶² immer dann in Schwierigkeiten gerät, wenn die individuelle Erfahrung sich nicht in den prätendierten Zweck der Gattung oder gar des Ganzen einfügt - und das ist bei jeder Leiderfahrung der Fall.

Zum anderen ist Vernunft zum Kriterium des Wirklichen erhoben. Die ausnahmslose Geltung dieses Kriteriums macht es notwendig, auch "die geoffenbarten Wahrheiten dem Tribunal unserer Vernunft zu unterwerfen"⁶³, d.h. im Besonderen, die Vernünftigkeit der Schöpfung und die moralische Integrität des Schöpfers angesichts des erfahrenen Zweckwidrigen zu verteidigen. Die beeindruckenden Anstrengungen, erfahrene Realität des Übels in der Welt und Schöpfungsglaube rational vereinbar zu machen, scheint nur für eine kurze Zeit zu gelingen; dann jedoch wendet sie sich gegen sich selbst und paralyisiert

61 S. dazu bes. W. Philipp, Das Werden der Aufklärung in theologiegeschichtlicher Sicht, Göttingen 1957 (= Forschungen zur Syst. Theologie und Religionsphilosophie 3).

62 F. Hoffmann, De Atheo convincendo ex artificiosissima machinae humanae structura, Halle 1693, 22, zitiert nach Philipp (s.o. Anm. 61), 65.

63 G.W. Leibniz, Essais de Theodicée sur la bonté de dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal, in: Die philosophischen Schriften, hg. v. C.J. Gerhardt, Hildesheim 1960-61 (= Reprint der Ausgabe Berlin 1875-90), Bd. 6, 77.

die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit, insofern sie die traditionellen christlichen Antworten auf die Frage nach dem Übel und dem Leid einer Instanz überweist, vor der sie scheitern müssen: Rational, weil sie in das bereits von Epikur formulierte und von Bayle bis Camus in unzähligen Varianten wiederholte⁶⁴ Dilemma zwischen Ohnmacht oder Bosheit Gottes führt:

"Entweder will Gott die Übel beseitigen und kann es nicht, oder er kann es und will es nicht, oder er kann es nicht und will es nicht, oder er kann es und will es. Wenn er nun will und nicht kann, so ist er schwach, was auf Gott nicht zutrifft. Wenn er kann und nicht will, dann ist er mißgünstig, was ebenfalls Gott fremd ist. Wenn er nicht will und nicht kann, dann ist er sowohl mißgünstig wie auch schwach und dann auch nicht Gott. Wenn er aber will und kann, was allein sich für Gott ziemt, woher kommen dann die Übel und warum nimmt er sie nicht weg?"⁶⁵

Theologisch, weil zwar nicht der Glaube an Gottes Gerechtigkeit und Liebe (auch trotz und im Leid), wohl aber deren Verrechenbarkeit in der Art rationaler Spekulationen mit "Hiob" und dem Neuen Testament eine grundsätzliche Absage erteilt war. Eben dies ist auch der Standpunkt, den Kant in dem kleinen Aufsatz "Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee" bezieht: das Verfechten "der Sache Gottes"⁶⁶ vor dem "Gerichtshof der menschlichen Vernunft"⁶⁷ sei nichts

64 Z.B. P. Bayle, Art. Pauliciens, in: Ders., Dictionnaire historique et critique, Bd. III, Basel 1741, 624-636, hier: 625-628; D. Hume, Dialogues concerning natural religion, in: The Philosophical Works, ed. Th. H. Green/Th. H. Grose, Aalen 1964 (= Reprint der Ausgabe London 1882-86), Bd. 2, 440; A. Schopenhauer, Parerga und Paralipomena I, in: Werke (s.o. Anm. 38), Bd. 4, 151; Ders., Die Welt als Wille und Vorstellung I, in: Werke, Bd. 1, 552; Ders., Die Welt als Wille und Vorstellung II, in: Werke, Bd. 2, 452-466. 757. 825f.; Nietzsche, Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile, in: Werke (s.o. Anm. 23), Bd. 1, 1072; Ders., Die Fröhliche Wissenschaft, in: Werke, Bd. 2, 134; Ders., Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und Keinen, in: Werke, Bd. 2, 499f.; A. Camus, L'Homme révolté, in: Ders., Essais, Paris 1965 (Bibliothèque de Pléiade), 524.

65 Epikur, Incertae sedis fragmenta opinionumque testimonia, Nr. 374, in: H. Usener (Hg.), Epicurea, Stuttgart 1966. Übersetzung nach: O. Gigon (Hg.), Epikur. Von der Überwindung der Furcht, Zürich/Stuttgart 1968, 136.

66 Kant, Über das Mißlingen aller Philosophischen Versuche in der Theodizee (in: Werke - s.o. Anm. 24 - Bd. 6), A 195.

67 Ebd., A 196.

anderes "als die Sache unserer anmaßenden, hierbei aber ihre Schranken verkennenden Vernunft"⁶⁸. Dieser "Prozeß", der bisher immer so ausgegangen sei, daß die Theodizee nicht leisten konnte, was sie versprochen habe⁶⁹, sei "für immer zu endigen"⁷⁰, weil unsere auf den Bereich möglicher Erfahrung beschränkte menschliche Vernunft überhaupt zu keiner theoretischen Erkenntnis über Gott und die Absichten seines Willens fähig ist, folglich also auch "zur Einsicht des Verhältnisses, in welchem eine Welt, so wie wir sie durch Erfahrung immer kennen mögen, zu der höchsten Weisheit stehe, schlechterdings unvermögend"⁷¹ ist. Aus der authentischen Interpretation der Natur, wie sie "in einem alten heiligen Buch (eben dem alttestamentlichen Buch Hiob) allegorisch ausgedrückt" sei⁷², ergebe sich vielmehr:

"Die Theodizee hat es (...) nicht sowohl mit einer Aufgabe zum Vorteil der Wissenschaft, als vielmehr mit einer Glaubenssache zu tun. (Es zeigt sich,) daß es in solchen Dingen nicht so viel aufs Vernünfteln ankomme, als auf Aufrichtigkeit in Bemerkung des Unvermögens unserer Vernunft, und auf die Redlichkeit, seine Gedanken nicht in der Aussage zu verfälschen, geschehe dies auch in noch so frommer Absicht, als es immer wolle."⁷³

Hinsichtlich der Absichten des göttlichen Willens oder gar seiner Endabsicht kann allenfalls Gott selber, in der Weise, wie er als Autor unserer schlechthin gebietenden praktischen Vernunft geglaubt werden kann, seinen durch die Schöpfung verkündigten Willen authentisch auslegen. Eine stimmige doktrinale Theodizee hingegen sieht Kant stets erkauf mit Scheinbehauptungen, Heuchelung von Überzeugung und falscher Schmeichelei; sie nimmt das Leiden letztlich nicht ernst; ihr tiefster Grundzug ist nicht der "gute Lebenswandel", sondern "Gunstbewerbung".⁷⁴

Auf dem Hintergrund eines universellen Vertrauens in die Welt als ganze, in den als Fortschritt interpretierten Ablauf der Zeit und in die Bestimmung jedes Menschen, wie es wohl am

68 Ebd., A 196.

69 Ebd., A 209.

70 Ebd., A 210.

71 Ebd., A 210 (im Original z.T. hervorgehoben).

72 Ebd., A 213.

73 Ebd., A 218.

74 Vgl. ebd., A 215-217.

meisten in Leibniz' "Essais de Theodicée sur la bonté de dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal" (1710) und in Popes "Essay on Man" (1733) systematisierten Ausdruck gewonnen hatte, ist der Druck, den Erfahrungen von Leid jetzt ausüben, viel massiver; ja, durch die Zuspitzung des Problems und die Verwerfung traditioneller Antworten vor dem Forum der Vernunft gewinnen Übel und Leid eine andere Erfahrungsqualität. Das zeigt sich deutlich an der gewaltigen Erschütterung, die das Erdbeben von Lissabon vom 1. November 1755 ausgelöst hat und die jedes Vergleichs mit den geistigen Auswirkungen ähnlich verheerender Naturkatastrophen in früheren Zeiten entbehrt. Voltaire schrieb damals in einem Brief, nachdem er von dem Ereignis gehört hatte:

"(...) die Natur ist grausam. Man wird es schwerhaben sich vorzustellen, wie die Gesetze der Bewegung in der besten aller möglichen Welten solch schreckliche Katastrophen bewirken können (...) Was für ein erbärmliches Glücksspiel ist das Spiel des menschlichen Lebens!"⁷⁵

Der Gedanke des Deus malignus, bei Descartes noch bloßes Gedankenexperiment, tritt in Voltaires berühmtem "Poème sur le désastre de Lisbonne ou examen de cet axiome: Tout est bien" als realer Verdacht, d.h. als nicht von vornherein abweisbare Möglichkeit, auf den Plan:

"Seid ihr sicher, daß die ewige Ursache, die alles wirkt, die alles weiß, die alles für sie (sc. die Stadt Lissabon) schuf, uns nicht hätte in diese elende Welt setzen können, ohne brennende Vulkane unter unseren Füßen zu formen?"⁷⁶ "Ist das Böse vom Urheber des Guten gekommen? Ist es der schwarze Typhon oder der barbarische Ariman, deren tyrannisches Gesetz uns zum Leiden verdammt?"⁷⁷

Die skeptische Frage, die sich in diesem aufsehenerregenden Lehrgedicht und seiner erstaunlichen Anstoßwirkung⁷⁸ Bahn ge-

75 In: Oeuvres (s.o. Anm. 43), Bd. 38, 511.

76 In: Oeuvres (s.o. Anm. 43), Bd. 9, 470-480, hier 471.

77 Ebd., 474.

78 Th. Bestermann, Voltaire, München 1971 (orig.: Voltaire, London 1969), berichtet (S. 305), daß allein im folgenden Jahr 1756 das Voltaire-Gedicht in 20 Ausgaben erschien, daß sämtliche Zeitschriften und Gazetten Besprechungen und Berichte über die Katastrophe brachten, und daß ihm allein aus den Jahren 1756 und 1757 über 100 Flugschriften bekannt seien, ganz zu schweigen von theologischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen in Buchform. Auch unabhängig von Voltaire wurde die Katastrophe unter der Perspektive der Theodizee thematisiert. - "(...) daß das Ereignis nur deshalb die Phantasie so vieler Menschen beschäftigte, weil

brochen hat, wird schon bald nach Voltaire nicht mehr mit dessen trotzigem "Je respecte mon Dieu"⁷⁹ und der Hoffnung, daß eines Tages alles gut sein wird⁸⁰, beantwortet werden; Voltaire gibt sich ja noch mit der Rolle Hiobs zufrieden, er will nur klagen, aber nicht mit Gott hadern⁸¹. Die durch den Theodizeeanspruch bewirkte Sensibilisierung für das Problem und wohl auch das dank neuer Kommunikationsmittel erst wahrgenommene Ausmaß von menschlichem Leid lassen sich hinfort kaum mehr beruhigen: in Philosophie und Literatur wird die Theodizee-Spekulation abgelöst durch "die Mythologie der entgötterten Welt"⁸². "Die Verdüsterung, die pessimistische Färbung kommt notwendig im Gefolge der Aufklärung. Gegen 1770 bemerkte man bereits die Abnahme der Heiterkeit (...)"⁸³ An die Stelle des schweigenden Sichergebens in den unerklärlichen Willen Gottes, mit dem Voltaire noch in den ersten Ausgaben sein Poem beendete⁸⁴, tritt jetzt die schreiend-anklagende "metaphysische Revolte"⁸⁵. Der Verweis auf das Leiden der Unschuldigen ist seitdem ein geradezu klassischer Topos der Religionskritik. Der Revoltierende ist deshalb nicht unbedingt Atheist, aber er lästert Gott, den "Vater des Todes"⁸⁶, und verweigert sich dem, was ihm als Heil zgedacht ist. Eine der bewegendsten literarischen Gestaltungen dieses Protests hat Dostojewskij in der Gestalt des Iwan in den "Brüdern Karamasoff" geschaffen; nach erschütternden Schilderungen von Beispielen

Voltaire den Anstoß dazu gegeben hatte", wie Bestermann, ebd., behauptet, stellt allerdings eine Überschätzung der Bedeutung Voltaires dar und läßt den größeren geistesgeschichtlichen und thematischen Zusammenhang außer acht.

79 Voltaire, Poème sur le désastre de Lisbonne (s.o. Anm. 76), 471.

80 Ebd., 478.

81 Vgl. dazu H. Weinrich, Voltaire, Hiob und das Erdbeben von Lissabon, in: Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte 4 (1964) 96-104.

82 So der Titel der interessanten Studie von: K.S. Guthke, Die Mythologie der entgötterten Welt. Ein literarisches Thema von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Göttingen 1971.

83 Nietzsche, Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre, in: Werke (s.o. Anm. 23), Bd. 3, 453.

84 Voltaire, Poème sur le désastre de Lisbonne (s.o. Anm. 76), 480. Die scharfe Polemik ist hier primär gegen die philosophischen Vertreter des Optimismus gerichtet (vgl. dazu noch nachdrücklicher Voltaires Roman "Candide ou l'optimisme").

namenlosen Leids bricht es aus Iwan heraus:

"(...)Wenn alle leiden müssen, um durch Leiden ewige Harmonie zu erkaufen, was haben dann die Kinder damit zu schaffen? Sag es mir, bitte? Es ist ja durchaus unverständlich, wofür auch sie zu leiden hätten, und weshalb sie durch Leiden die Harmonie erkaufen müßten. Wofür sind denn auch sie unter das Material geraten, mit dem man für irgendwen eine zukünftige Harmonie 'düngt'? (...) Sie (sc. die für das Jenseits in Aussicht gestellte Harmonie) lohnt gar nicht das Tränchen, sei es auch nur eines einzigen gemarterten Kindchens (...)! Die Harmonie ist das nicht wert, weil eben diese Tränchen ungesühnt blieben. Sie müssen aber gesühnt werden, sonst kann es auch gar keine Harmonie geben. Wodurch aber, wodurch wirst du sie sühnen? Ist das denn überhaupt möglich? Doch nicht etwa dadurch, daß sie gerächt werden? Wozu soll mir denn ihr Gerächtwerden, wozu soll mir die Hölle für ihre Peiniger dienen? Was kann da die Hölle wiedergutmachen, wenn jene schon zu Tode gequält wurden? (...) Und wenn die Leiden der Kinder nötig waren, um jene Leidenssumme zu erfüllen, die unumgänglich ist, um die Wahrheit zu erkaufen, so behaupte ich schon im voraus, daß die ganze Wahrheit dann gar nicht wert ist eines solchen Kampfprieses? (...) Ja, und überhaupt hat man die Harmonie viel zu hoch bewertet, es ist überhaupt nicht unseren Vermögensverhältnissen angemessen, so viel für das Eintrittsbillet zu ihr zu zahlen. Deshalb beeile ich mich auch, mein Eintrittsbillet zurückzugeben. Und wenn ich auch nur eben ein anständiger Mensch bin, so bin ich sogar verpflichtet, es so rasch wie möglich zurückzugeben. Das tue ich denn auch. Nicht daß ich Gott meine Anerkennung verweigere, ich gebe 'Ihm' nur in aller Ehrerbietung mein Eintrittsbillet zurück."⁸⁷

Dieses Beispiel der Verurteilung Gottes im Namen der Gerechtigkeit, dem sich mühelos viele andere von Büchners "Dantons Tod" bis zu Camus' "La Peste" beigesellen ließen, zeigt, daß auch der Hinweis auf die Tatsache, daß sich die Menschen untereinander mehr Leid zufügen als die Natur, nicht mehr im Sinne der traditionellen Unterscheidung zwischen physischem und moralischem Übel als Entlastungsargument anerkannt wird. Der entscheidende Fehler bei dem von Menschen verursachten Übel wird nämlich nicht so sehr in der falschen Anwendung ihrer Fähigkeiten gesehen als in der schöpfungsmäßig empfangenen 'Ausstattung' der menschlichen 'Natur' bzw. in deren gänzlicher Überforderung durch die Realität⁸⁸; diese Wirklichkeit, die

85 A. Camus, *L'Homme révolté* (s.o. Anm. 64).

86 Ebd., 436 u.ö.

87 F. Dostojewskij, *Die Brüder Karamasoff*, übers. von K. Noetzel, 2 Bde., München o.J., Bd. 1, 304f.

88 Dies macht deutlich, daß die Frage nach dem Sinn von Leid nicht nur die sittliche Ordnungsmacht betrifft, sondern auch die freie menschliche Entscheidung. Tatsächlich läßt sich die Erörterung des Problems der Willensfreiheit für große Streck-

eben die Bedingung seines Lebens ist, zeigt sich nämlich als eine nicht nach Menschenmaß geschaffene, sondern den Menschen vernichtende, von Tod und gegenseitigem Tötenmüssen bestimmte 'Ordnung'.

"Die metaphysische Revolte ist die Bewegung, mit der ein Mensch sich gegen seine Lebensbedingung und die ganze Schöpfung auflehnt. Sie ist metaphysisch, weil sie die Ziele des Menschen und der Schöpfung bestreitet. (...) der metaphysisch Revoltierende (protestiert) gegen das Leben, das ihm als Menschen bereitet ist. (...er) erklärt sich von der Schöpfung betrogen."⁸⁹

Die Erfahrung der von Menschen inszenierten Katastrophen der jüngsten Geschichte hat selbst innerhalb der christlichen Theologie den Zweifel lautwerden lassen, "wie man nach Auschwitz den Gott loben soll, der alles so herrlich regiert"⁹⁰.

Die metaphysische Revolte spielt sich nun aber nicht bloß auf der Deutungs- und Sinnebene ab; vielmehr berührt sie unmittelbar auch das moralische Handeln und ethische Urteilen. Damit stellt sich aber ein weiteres repräsentatives Argument der Religionskritik ein: Glaube macht notwendig fatalistisch oder wenigstens quietistisch. Weil alles Leid als von Gott verursacht oder auch nur als zugelassen gilt, ist für die Religion die höchste Tugend die "acceptation totale"⁹¹. Das heißt, wie etwa der Jesuitenpater Paneloux aus Camus' "La Peste" in seiner zweiten Predigt ausführt⁹²: in die Erniedrigung und Demütigung einwilligen, sich ihr als Gottes Willen ganz überlassen, auch dann, wenn er ganz unverständlich ist, völlige Selbstaufgabe. Glauben bedeutet in dieser Sicht also gerade das Gegenteil von Revoltieren: Statt das Böse soweit wie möglich einzuschränken und mit ganzem Einsatz gegen die Schöpfung, so wie sie ist, zu arbeiten, überläßt der Gläubige die Sorge um die Gerechtigkeit Gott und seiner Gnade.

ken der europäischen Geistesgeschichte als Teilproblem der Theodizeefrage lesen. Hinweise dazu bei: Billicsich (s.o. Anm. 58), und: E. Topitsch, Mythos - Philosophie - Politik. Zur Naturgeschichte der Illusion, Freiburg 1969, 52.

89 Camus, L'Homme révolté (s.o. Anm. 64), 435.

90 D. Sölle am Beginn ihrer Kirchentagsrede in Köln 1965, zitiert nach: H. Gollwitzer, Von der Stellvertretung Gottes. Christlicher Glaube in der Erfahrung der Verborgenheit Gottes. Zum Gespräch mit D. Sölle, München 1967, 142.

91 Camus, La Peste. Chronique, in: Ders., Théâtre, Récits, Nouvelles, Paris 1962 (Bibliothèque de la Pléiade), hier 1401.

92 Ebd., 1397-1408.

"Wenn Gott existiert, hängt alles von ihm ab und wir vermögen nichts gegen seinen Willen. Wenn er nicht existiert, hängt alles von uns ab."⁹³

Nur auf dem zweiten Standpunkt weiß der Mensch um die Notwendigkeit, sein Schicksal kämpfend selber in die Hand zu nehmen und nicht zu resignieren. Von dem Arzt Rieux, der einen scheinbar aussichtslosen, aber unerbittlichen Kampf gegen die Pest kämpft, berichtet Camus, "daß er, wenn er an einen allmächtigen Gott glaubte, aufhören würde, die Menschen zu heilen und ihm diese Sorge überlassen würde"⁹⁴.

2.4 Produzierbarkeit der Wirklichkeit

Eine sehr nachhaltige Erschütterung, die vor allem im 19. und 20. Jh. zum Tragen kam, ging von der Erfahrung der Mächtigkeit der modernen Naturwissenschaften aus. Das Christentum, sagt Feuerbach, sei längst aus der Vernunft und aus dem Leben der Menschheit verschwunden, es sei nurmehr

"eine fixe (das meint: erstarrte, nicht mehr integrationsfähige) Idee, welche mit unseren Feuer- und Lebensversicherungs-Anstalten, unseren Eisenbahn- und Dampfwägen, unseren Pinakotheken und Glyptotheken, unseren Theatern und Naturalienkabinetten im schreiendsten Widerspruch steht"⁹⁵.

Im großen Stil möglich geworden war die neue Wissenschaft erst, als sich der Mensch der Notwendigkeit gegenüber sah, sein Wissen zu erarbeiten, sich Gewißheit zu verschaffen. Dies war im Großen und Ganzen erst in der Neuzeit der Fall. Das Mittelalter war überzeugt von der durchgängigen Transparenz der Dinge und von der Erkennbarkeit des Wesenhaften. Solche Erkenntnismöglichkeit ist theologisch begründet: Gott gewährt dem Menschen durch die Schöpfung Einblick in seine schöpferische Rationalität. Das Wesenhafte ist das Unveränderliche, das sowohl dem konkreten Objekt wie auch dem erkennenden Subjekt vorgängig ist. Es verweist auf eine transzendente universale Ordnung, deren Urheber und Ziel der Schöpfergott ist. Das Wesenhafte bietet sich von selbst dar und bewegt das Erkennen zu seinem

93 Camus, Le Mythe de Sisyphe. Essai sur L'Absurde, in: Ders., Essais (s.o. Anm. 85), 184.

94 Camus, La Peste (s.o. Anm. 91), 1320.

95 Feuerbach, Vorrede zur 2. Auflage vom "Wesen des Christentums", in: Sämtliche Werke (s.o. Anm. 49), Bd. 7, 294.

Erkanntwerden, weshalb das Wissen als grundsätzlich vollendbar gilt. "Das Mittelalter hat eine geklärte Welt."⁹⁶ Wissenschaft bemüht sich um die Anwendung bzw. das Auffinden der Wesensgestalten in den einzelnen sinnlichen Erfahrungen und um die Harmonisierung der sich widersprechenden Autoritäten; anders gesagt ist ihr Grundzug der, die Welt im Gesamten wie auch die einzelnen Dinge und Vorkommnisse aus ihrer Herkunft vom schöpferisch-absoluten Ursprung und aus ihrer innewohnenden Finalität verständlich zu machen. Das bloße Wissenwollen, die intellektuelle Wißbegierde (*curiositas*) kann folglich im Anschluß an Augustinus als etwas Lasterhaftes gelten⁹⁷. Die Vorstellung eines Fortschritts im Wissen insgesamt ist ebenso fremd wie die Kategorie der Neuheit nicht positiv bewertet; alle Wissenschaften schöpfen aus den Quellen der Autoritäten. - Die bei Descartes in paradigmatischer Reflektiertheit vollzogene Übertragung der Gewißheitsbegründung auf die subjektive Vernunft macht die darauf bauende Erkenntnisbemühung tendenziell zu einem definitiv nicht mehr abschließbaren, von forschendem Subjekt zu forschendem Subjekt weiterschreitenden Prozeß. Die Gegenstände des Erkennens kommen nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Wesensstruktur und ihres Ortes in einer an sich seienden Wirklichkeitsordnung in den Blick, sondern unter demjenigen ihrer Gewißheitsfähigkeit bzgl. des erkennenden Subjekts.

"Es muß das Ziel der wissenschaftlichen Studien sein, die Erkenntniskraft darauf auszurichten, daß sie über alles, was vorkommt, unerschütterliche und wahre Urteile herausbringt."⁹⁸

Von daher bedürfen die Erkenntnisakte, sollen sie nicht zufällig sein und nur auf einzelne Individuen beschränkt gelten, einer eigenen Ordnung; dies leistet die Methode, die Charakteristikum des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffs ist. Sie leitet nicht nur die Erkenntnis, sondern macht den Prozeß (im Erkennen) zur Denkform der wissenschaftlich-theoretischen

96 H. Rombach, *Substanz, System, Struktur*, 2 Bd.e, Freiburg/München 1965-66, Bd. 1, 77, vgl. 377-379.

97 Vgl. dazu Blumenberg, *Die Legitimität der Neuzeit*, Frankfurt 1966, 201-432.

98 So die erste Regel von Descartes' *Regulae ad directionem ingenii*, in: *Oeuvres* (s.o. Anm. 35), Bd. 10, 359.

Bemühung selbst. Für Kant und den Deutschen Idealismus wird sogar die "Welt" der Wahrnehmung erst vom transzendentalen Ich durch seine synthetischen Urteile aus dem sinnlich gegebenen, ungeordneten Material geschaffen. Es wird hier ganz deutlich, daß die Welt im Grunde eine dem Menschen ganz fremde (nicht auf ihn ausgerichtete und ihm durchsichtige) ist, als wahrnehmbare vom Ich erst hervorgebracht werden muß (wenn man scharf formulieren möchte). Erkennen ist zu einem Akt von Arbeit geworden, nicht mehr von Schauen.

"Das 'découvrir' - in der lateinischen Version des Discours de la Méthode das in apertum protrahere - wird zur signifikanten Vokabel des Erkennens. Daß die Wahrheit 'sich zeigt', wird dem geschichtlichen Selbstverständnis der Neuzeit (...) gerade zu dem Irrtum, in dem die Leichtfertigkeit des Mittelalters mit der Wahrheit als Grund seiner Selbstverdunkelung wurzelt."⁹⁹

Mögliche Seinszusammenhänge werden konstruiert, Grundoperation ist die Hypothese; Philosophie wird zur "Systematik des Möglichen"¹⁰⁰. Wissen ist immer weniger als Wesens- und Ursprungswissen verstanden, sondern mehr als Beziehungswissen, ja als Konstrukt, um Vorgänge, Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Phänomene zu erklären. Solche Einsicht ist aber zugleich Bedingung und Grundlage, diese Vorgänge und Zusammenhänge zu beherrschen, entsprechend der Comteschen Formel "savoir pour prévoir, afin de pourvoir"¹⁰¹.

Der durchgeführte Prototyp dieses philosophisch entwickelten Verfügungswissens¹⁰² sind - wie gesagt - die neuzeitlichen Naturwissenschaften. Ihre umwälzende Bedeutung wird durch die glänzenden Erfolge, vor allem in den Anwendungsbereichen Technik und Medizin, und deren immer schnellere Zunahme von

99 Blumenberg, Paradigmen zu einer Metaphorologie, in: Archiv für Begriffsgeschichte 6 (1960) 7-142. 301-305, hier: 32.

100 Blumenberg, "Nachahmung der Natur". Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen, in: Studium Generale 10 (1957) 266-283, hier: 280.

101 Zitiert (ohne genauen Nachweis) bei L. Lévy-Bruhl, Die Philosophie August Comte's, Leipzig 1902, 199.

102 Zur ausführlichen Begründung der hier nur angedeuteten Zusammenhänge s. Kap. 8 meiner Dissertation: Ethik und Rationalität. Untersuchungen zum Autonomieproblem und seiner Bedeutung für die Theologische Ethik, Düsseldorf 1979 (im Druck).

einer breiten Öffentlichkeit erfahren und zur Interpretationsfigur "Fortschritt"¹⁰³ verallgemeinert. Die von daher naheliegende und vielfach sich auch sofort als fruchtbar erweisende Übertragung von Betrachtungsweise und Methoden aus den Naturwissenschaften auf immer andere Bereiche der Wirklichkeit (außermenschliche Natur, organisches Leben, menschliche Physis, Politik, Ökonomie, Geschichte, Gesellschaft, Ethos, Psyche) läßt die gesamte Wirklichkeit als etwas erscheinen, das lückenlos den erkannten Kausalgesetzen unterliegt und das die Menschen deshalb nahezu unbegrenzt manipulieren oder sogar produzieren können. Vicos Axiom "ens et factum convertuntur"¹⁰⁴ (wobei "factum" eben nicht nur im Sinne des empirischen Geschehenseins, sondern auch der Gemachtheit zu verstehen ist) verleiht dieser Wirklichkeitserfahrung signifikanten Ausdruck, vor allem, wenn man es mit dem für die Scholastik grundlegenden Prinzip der Konvertibilität von "ens" und "verum" vergleicht.

Daß man aus dem Bewußtsein wissender Überlegenheit auch weltanschauliche Schlüsse zog, konnte kaum ausbleiben. Denn wenn immer mehr Bereiche der Wirklichkeit als durch Wissen feststellbar und für Handeln verfügbar erfahren werden, entsteht leicht die totalisierende Vermutung, alles ließe sich in dieser Art feststellbar und verfügbar machen; Einschränkungen werden allenfalls in quantitativer Hinsicht zugestanden. Dazu kommt, daß die Erfahrung der Produziertheit der Realität im allgemeinen Bewußtsein negativ, nämlich als fortschreitende Zurückdrängung religiöser Erklärungsprivilegien erfahren wird. Gott stirbt nach A. Flews bekannter Parabel den "Tod der tausend Qualifikationen"¹⁰⁵. Die Wissenschaft, und in ihrem Gefolge auch der einzelne Mensch haben gelernt, "in allen wichtigen Fragen mit sich selbst fertig zu werden ohne Zuhilfenahme der 'Arbeitshypothese: Gott' (...) es

103 S. bes. W. Lepehies, Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jh.s, Frankfurt 1978.

104 Vgl. Löwith, Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, Stuttgart 61973, 109-128.

105 A. Flew, Theology and falsification, in: Ders./A. MacIntyre (Hg.), New Essays in philosophical theology, London 1969, 96-99, hier: 97.

zeigt sich, daß alles auch ohne 'Gott' geht und zwar ebenso gut wie vorher".¹⁰⁶ -

Mehrere Typen von Religionskritik knüpfen hier an:

Jene Stelle, an der die beim Studium der Natur verwendeten Methoden auch im Bereich des Glaubens zuerst anwendbar erscheinen, ja praktiziert werden müssen, weil darin wichtige Gegenstände naturwissenschaftlichen Forschens abweichend von den neuen Erkenntnissen erklärt werden (besonders Wunder, Weissagung, Welterschaffung), ist die Auslegung der Bibel (erster Typ). Die mit Spinoza, Simon und Reimarus beginnende historische Kritik gründet sich allein auf den Text und die Grammatik und schließt die Rücksicht auf die Wahrung von Dogma und Moral sowie auf die bisherigen Interpretationen aus. Was sichtbar wird, sind Spuren von Eingriffen, Abänderungen, Zusammenfügungen verschiedener Quellen, auch Spannungen, Doppelungen, Brüche - alles also Zeugen menschlicher Eingriffe innerhalb eines langen Entstehungsprozesses. Auf dem Hintergrund der überkommenen und mit Hilfe strenger Sanktionen festgehaltenen Vorstellung, die Bibel sei das von Gott heiligen Autoren unmittelbar ein- und in seiner Urform bis auf uns weitergegebene Wort konnte diese Einsicht als faktische Bestreitung der göttlichen Urhebererschaft erfahren werden, auch wenn die historische Kritik nicht immer so weit ging wie bei Br. Bauer, der selbst die Geschichtlichkeit der Person Jesu in Zweifel zog.

Außer solchen 'regionalen' Konflikten zwischen Glaube und moderner Wissenschaft, die zwar nur Teilprobleme betreffen, aber durch ihren Präzedenzcharakter doch das Ganze infragestellen, gibt es noch generellere religionskritische Schlußfolgerungen: etwa in der Form, daß naturwissenschaftliche Thesen auf die Totalität des Wirklichen extrapoliert werden und sich so zu geschlossenen Weltanschauungen verdichten (zweiter Typ), wie es bei den zahlreichen Spielarten materialistischer Theorien von den französischen Enzyklopädisten bis zu Büchner und Haeckel der Fall ist. Die physikalische, biologische oder historische Naturgesetzlichkeit gilt so umfassend und lücken-

¹⁰⁶ D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, hg. E. Bethge, Neuausgabe München 1970, 356f.

los, daß die Maschine zur Metapher sowohl für die Welt wie für den Menschen werden kann.¹⁰⁷

Ein dritter Typ solcher Religionskritik, die auf die Erfahrungen mit der modernen Naturwissenschaft und der Produziertheit der Welt reagiert, geht so vor, daß er - im härtesten Widerspruch zum Selbstverständnis der Religion - die wirklichen, immanenten Ursprünge der Religionen, der religiösen Vorstellungen und Verhaltensweisen zu 'entlarven' sucht. Die großen religionskritischen Theorien des 19. Jh.s sind alle derartige genetische Erklärungen. Nachdem man alles andere ohne Gott erklärt hat, wird hier zuletzt die Religion selber ohne Gott erklärt¹⁰⁸; zugleich wird ihr Verschwinden thematisiert. Religionskritik wird jetzt zum Atheismus im strengen Sinn. Drei bezeichnende Gestaltungen seien kurz skizziert:

- Religion gilt lediglich als ein überwundenes Stadium des menschlichen Bewußtseins. Nur weil man damals noch keine oder nur sehr ungenügende Kenntnis von der Gesetzhaftigkeit und den Zusammenhängen zwischen den Dingen hatte, suchte man zu jedem Phänomen, das irgendwie beeindruckte, einen Wesensgrund. Die Einbildungskraft ermöglichte, daß

"dieses urtümliche Bedürfnis seine natürliche Befriedigung, soweit sie eine solche Situation erfordert, ja tatsächlich sogar soweit es jemals befriedigt werden (konnte), durch unsere anfängliche Neigung (fand), die menschliche Art und Weise auf alles zu übertragen, indem wir alle nur möglichen Phänomene denen angleichen, die wir selber produzieren und die uns daher auch als erste, infolge der unmittelbaren Intuition, die sie begleitet, ziemlich bekannt erscheinen"¹⁰⁹.

'Gott' ist nur eine zeitweise unvermeidliche, allerdings auch hilfreiche Fiktion. Im jetzt erreichten Gesamt des ausschließlich auf Beobachtung von Tatsachen beruhenden Wissens jedoch stellt sich nicht einmal mehr die Frage nach Gott; da unter

107 Vgl. z.B. J.O. de La Mettrie, *L'Homme machine*, in: *Oeuvres Philosophiques*, Hildesheim/New York 1970 (= Reprint der Ausgabe Berlin 1774), Bd. 1.

108 Vgl. W. Pannenberg, *Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze*, Göttingen ²1971, 347-360, hier: 348.

109 A. Comte, *Discours préliminaire sur l'esprit positif*, in: *Oeuvres. Réimpression anastaltique*, Paris 1968-70, Bd. 11, 2f.

'Welt' als dem Ganzen des Wirklichen die Gesamtheit der bestehenden Tatsachen verstanden wird¹¹⁰, gilt eben auch: "Zu einer Antwort, die man nicht aussprechen kann, kann man auch die Frage nicht aussprechen."¹¹¹

- Religion gilt nur als die "Vorspiegelung"¹¹² des im Menschen selbst liegenden Gattungswesens in sich selbst und dessen Vergegenständlichung. Ihren Möglichkeitsgrund hat sie im Gegensatz zwischen dem allein den Menschen auszeichnenden Bewußtsein von der Unendlichkeit seines Bewußtseins und dem Bewußtsein seiner Individualität. Statt sich die erfahrene eigene Beschränktheit als vor dem Hintergrund der Unendlichkeit des Bewußtseins ans Licht tretende der eigenen Individualität zu erklären, verallgemeinert der religiöse Mensch seine individuelle Begrenztheit zu der der Gattung und verobjektiviert die gewußte Unendlichkeit zu einer selbständigen, unendlichen Substanz. Schuld an dieser Verobjektivierung der quantitativen zur qualitativen Differenz ist die Einbildungskraft. In Wirklichkeit ist das göttliche Wesen also bloß das vergegenständlichte und von aller individuellen Beschränktheit abstrahierte Wesen des Menschen.

"Die Religion (...) ist das Verhalten des Menschen zu sich selbst, oder richtiger: zu seinem Wesen als zu einem anderen Wesen."¹¹³

Auch dieses Erklärungsschema spricht der Religion nicht jede Berechtigung ab, sondern differenziert die Legitimitätsfrage historisch: Es liegt an der Logik der Gattungsentwicklung, daß "der Mensch (...) sein Wesen zuerst außer sich (verlegt), ehe er es in sich findet."¹¹⁴ Erst der geschichtliche und individuelle Fortschritt macht es möglich, das in einem früheren Entwicklungsstadium als Objektives Geltende nunmehr auch als Subjektives zu erkennen und sich wieder anzueignen.

- Religion gilt als ein Produkt falscher politisch-ökonomischer Zustände. Wie bei der vorher beschriebenen Gestalt der Reli-

110 L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung, in: Schriften, Frankfurt 1960-78, Bd. 1, Satz 1 (S. 11).

111 Ebd., Satz 6.5 (S. 82).

112 Feuerbach, Das Wesen des Christentums (s.o. Anm. 49), 13. 77.

113 Ebd., 17 (im Orig. z.T. hervorgehoben) u.ö.

114 Ebd., 16.

gionskritik zählt Religion hiernach als "verkehrtes Bewußtsein", aber der Bewußtseinsträger, der Mensch, wird nicht als "abstraktes, außer der Welt hockendes Wesen"¹¹⁵ verstanden, sondern als "Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse"¹¹⁶; entsprechend gilt das Bewußtsein des Menschen als bestimmt durch das gesellschaftliche Sein. Dieses gesellschaftliche Sein ist im Falle der Religion eine durch Ausbeutung und Unterdrückung gekennzeichnete Klassengesellschaft, die die Phantasiewelt der Religion als Ersatz für die ausbleibende Befriedigung der wirklichen, diesseitigen Bedürfnisse des Menschen hervorbringt. Religion ist also Symptom der Mängel einer "verkehrten Welt", zugleich aber auch deren

"moralische Sanktion, ihre feierliche Ergänzung, ihr allgemeiner Trost- und Rechtfertigungsgrund. Sie ist die phantastische Verwirklichung des menschlichen Wesens, weil das menschliche Wesen keine wahre Wirklichkeit besitzt. (...) Das religiöse Elend ist in einem der Ausdruck des wirklichen Elendes und in einem die Protestation gegen das wirkliche Elend. Die Religion ist der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt, wie sie der Geist geistloser Zustände ist. Sie ist das Opium des Volks. Die Aufhebung der Religion als des illusorischen Glücks des Volkes ist die Forderung seines wirklichen Glücks."¹¹⁷

Mit der Schaffung des richtigen Zustands der Gesellschaft, durch den die Geschichte allein aufgrund menschlicher Leistung zu einem idealen Endzustand geführt wird, wird Religion von selbst absterben.

2.5 Legitimatorische Funktion für entfremdete Wirklichkeit

Die Bildung des verfestigten Bewußtseins oder auch nur die verallgemeinernde Mutmaßung der wissenschaftlich feststellbaren und deshalb für Handeln verfügbaren Welt schafft neue Erfahrungsdispositionen: So führt sie u.a. dazu, daß die faktische Beschränktheit des als möglich Erkannten subjektiv als Unfreiheit, objektiv als Abhängigkeit von Produkten fremder oder dem eigenen Willen fremdgewordener menschlicher Tätigkeit, also

¹¹⁵ K. Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, in: Die Frühschriften, hg. von S. Landshut, Stuttgart 1971, 207-224, hier 208.

¹¹⁶ Marx, Thesen über Feuerbach, in: Die Frühschriften (s.o. Anm. 115), 339-341, hier 340.

¹¹⁷ Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (s.o. Anm. 115), 208 (im Orig. z.T. hervorgehoben).

als Entfremdung erfahren wird. Diese Erfahrung schließt das Wissen um die zwar nicht subjektive, aber immanente und von Menschen zu bewerkstelligende Veränderbarkeit der leidverursachenden Abhängigkeiten ein. Jede Begrenzung des Wissen- und Mächtigseins-wollens kann nun zum Gegenstand energischen Auflehns, Kämpfens, Destruierens und zugleich utopischen Verheißens werden. M.a.W. die "Vernichtung des An-sich"¹¹⁸ muß alles an sich Behauptete als unaufgeklärt, störend und auch paralysierungsbedürftig erscheinen lassen, ganz besonders aber dann, wenn die Veränderbarkeit mit Rekurs auf transzendente Gründe bestritten wird. Die Tatsache nun, daß die gesellschaftliche und politische Realität immer wieder in Beziehung zu religiösen Sinnordnungen gebracht wurde und wird und daß diese moralitäts- und herrschaftsstabilisierende Funktion in der Auseinandersetzung mit und um die Atheisten apologetisch hervorgekehrt wurde, läßt die Religion für das neuzeitliche Bewußtsein in mehrfacher Hinsicht als vorzügliches Hindernis erfahren. Die repräsentativsten Perspektiven seien kurz beschrieben:

- historische Verstricktheit in diesseitige Machtinteressen: Religion lieferte im Laufe der bisherigen Geschichte immer wieder Erklärungen und Rechtfertigungen des jeweiligen Status quo der Gesellschaft und von Formen der Herrschaftsorganisation, die nur einigen wenigen zugute kamen, für die meisten aber unterdrückend, freiheitsbeschneidend, die Menschen in Klassen aufteilend und ausbeuterisch waren. Die Regenten bezeichneten sich als "von Gottes Gnaden", selbst die Kriege wurden mit der Ehre Gottes in Zusammenhang gebracht. - Vor allem die seit dem Nominalismus immer mehr in den Vordergrund gerückte Bestimmung Gottes als potestas absoluta wird kritisiert: Nicht nur deshalb, weil sie als korrespondierendes moralisches Ideal einen Menschen verlangt, dessen oberste Tugend im religiös-kirchlichen wie im bürgerlichen Leben Gehorsam ist, und dessen moralische Gesinnung sich daher ganz in der Berechnung der Folgen für die zukünftige, individuelle Vergeltung erschöpft, letztendlich

¹¹⁸ J.-P. Sartre, L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique, Paris 1943 (Bibliothèque des Idées), 711 ("la néantisation de l'En-soi").

also von Angst und Schrecken diktiert wird; sondern vor allem deshalb, weil sie der kritisierten gesellschaftlichen Realität des mit Willkür regierenden und keinem Rechenschaft schulenden Despoten als Vorbild und Rechtfertigung dient.

"Einen solchen (verderblichen) Einfluß übt die Idee Gottes allein auf diejenigen aus, die sich als seine Ebenbilder bezeichnen und die behaupten, nur ihm allein Rechenschaft zu schulden. Unter diesen Repräsentanten der Gottheit findet sich kaum ein einziger in Jahrtausenden, der über Gerechtigkeit, Spürsinn, die gewöhnlichsten Fähigkeiten und Tugenden verfügt hätte. Die durch den Aberglauben unwissend gemachten Völker ertragen es, (...) mit eisernem Zepter regiert zu werden (...); diese in Götter verwandelte Toren sind Herren über das Gesetz; (...) sie haben die Macht, zu bestimmen, was Recht und Unrecht ist; sie nehmen sich selbst von den Vorschriften aus, die ihre Laune den andern auferlegt; sie kennen weder Beziehungen noch Pflichten (...); ihre Zügellosigkeit ist ohne Grenzen, weil sie die Gewißheit hat, ungestraft zu bleiben (...)." 119

Nicht immer ist dieser Vorwurf allerdings soweit getrieben worden wie in der Priestertrugstheorie der französischen Materialisten und in Nietzsches Rede vom "Sklavenaufstand der Moral" 120, die beide in der Religion nichts als das listenreiche Instrument zur Überwältigung des unwissenden Großteils eines Volkes durch eine herrschsüchtige Minorität erblicken. Aber auch in gemäßigten Positionen wird immer wieder kritisiert, daß eine theonome Legitimierung politischer Institutionen und juristischer Normen vor allem dazu diene, diese jeder Nachprüfung durch die Vernunft zu entheben und sie als unbezweifelbar und unverletzlich hinzustellen. 121

- Kompensation: Religion ist dort am festesten verwurzelt, wo Menschen unter ihren faktischen Lebensbedingungen leiden. In die Leerstelle an Erfüllung, die die individuelle oder gesellschaftliche Realität offenläßt, tritt ersatzweise eine geglaub-

119 P.Th. d'Holbach, *Système de la nature ou Des lois du monde physique et du monde moral*. Par M. Mirabau. Nouvelle édition, 2 Bd.e, London 1774, Bd. 2, 264f.; vgl. auch 252-283 (bes. 279f.) und 302-304. - Schöne Beispiele für theologische Legitimierungen der absolutistischen Staatstheorie finden sich bei G. Mensching, *Totalität und Autonomie. Untersuchungen zur philosophischen Gesellschaftstheorie des französischen Materialismus*, Frankfurt 1971, 41-46.

120 Z.B. Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*, in: *Werke* (s.o. Anm. 23), Bd. 2, 653; Ders., *Zur Genealogie der Moral*, in: *Werke*, Bd. 2, 780. 782.

121 Z.B. Feuerbach, *Das Wesen des Christentums* (s.o. Anm. 49), 330.

te transzendente Realität. Kraft dieser kompensatorischen Befriedigung des Harmonie- und Glücksbedürfnisses gewinnt das Leid nicht nur verklärte Züge, sondern wird auch der Verzicht auf das Aufbegehren bewirkt. Der von Marx in den Metaphern vom "Heiligenschein" des "Jammertales" und vom "Opium des Volkes"¹²² einprägsam gefaßte Funktionszusammenhang zwischen Religion und gesellschaftlichen Mißverhältnissen wird bei anderen Autoren auch bzgl. des einzelnen konstatiert: als indirekte Proportionalität zwischen Glaube und Lebenskraft. In seiner Erzählung "L'Ironie" hat z.B. Camus dieses Verhältnis an der Person der gelähmten, auf den Tod wartenden alten Frau veranschaulicht: Diese Frau glaubt nur, "da sie ungebildet, nicht sehr feinfühlig und zudem den lieben langen Tag allein war"¹²³. Beweisstücke ihres Glaubens sind ihr Rosenkranz, eine bleierne Christusfigur und ein das Jesuskind tragender heiliger Joseph aus Gips. Die Gesellschaft eines jungen Mannes, der sich mit ihr beschäftigt und an ihrem Mißgeschick Anteil nimmt, verändert mit einem Schlag (allerdings nur für eine kurze Zeit!) ihre religiös-ergebene Haltung - ein Vorgang, den der Dichter mit dem Schlüsselsatz kommentiert: "Sollte aber die Lebenshoffnung neu aufflammen, so kann sich Gott nicht mehr gegen die Interessen des Menschen durchsetzen."¹²⁴ Der Glaubende ist der Mensch, der der Wirklichkeit der Welt oder seines Lebens nicht standhält, sondern zu Gott flüchtet. Er unterschiebt den Verhältnissen einen Sinn, den das erfahrene Leid und sogar der Tod nicht zerstören können. Mit der Aussicht auf ein anderes, besseres Leben weicht er vor der Wirklichkeit dieses (veränderbaren) Lebens aus.

- Verkehrte Prioritäten: Die Religion lenkt die primäre Aufmerksamkeit der Menschen auf Gott und das jenseitige Heil; damit relativiert sie aber zugleich die diesseitige, konkrete

122 Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (s.o. Anm. 115), 208.

123 Camus, L'Ironie, in: L'Envers et l'Endroit, in: Ders., Essais (s.o. Anm. 64), 15.

124 Ebd., 16.

Realität. Sowohl die irdischen Glückseligkeiten wie die erfahrenen gesellschaftlichen und politischen Widersprüche verlieren ihre Dringlichkeit, ja sie werden deshalb auch nur beschränkt wahrgenommen. Die Hinwendung zum Überweltlichen fordert die Abwendung von dieser Welt; denn es kommt dann ja darauf an, sich aus allen positiven wie negativen Banden und Verwicklungen mit dieser Welt, die nicht als die eigentliche Heimat gilt, zu befreien.

"Wer ein ewiges himmlisches Leben glaubt, für den verliert dieses Leben seinen Wert. Oder vielmehr es hat schon seinen Wert verloren: der Glaube an das himmlische Leben ist eben der Glaube an die Nichtigkeit und Wertlosigkeit dieses Lebens."¹²⁵

- Quietismus: Der Glaubende entzieht nicht nur sein Interesse dieser Welt mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten und konkreten Veränderungsnotwendigkeiten, sondern lähmt auch ein Gutteil der ihm zu Gebote stehenden Handlungspotenz. Insbesondere erwartet er die Heilung von jedweder Not letztlich immer von Gott, seiner eigenen Mitwirkung räumt er allenfalls subsidiären Stellenwert ein. Der Mangel an sich selbst zugetrauter Veränderungsmöglichkeit wird zudem wesentlich verstärkt durch den prinzipiellen Vorbehalt, unter den die Lehre von der prinzipiellen Gebrochenheit des Menschen dessen Handeln und das Gelingen seiner Intentionen stellt. Der Mensch als einzelner wie die Menschheit als ganze können - dies steht für alle Erlösungsreligionen zum Voraus fest - niemals ihr Heil schaffen; höchstens partiell Gutes kann ihnen gelingen, alles von ihnen Getane weist irgendwelche Mängel auf. Aus diesem Kreislauf der Gebrochenheit kann sich der Mensch allein nicht befreien. Die erfahrene Negation motiviert daher den religiösen Menschen viel eher zum Beten statt zum Handeln. - Schon längst vor Feuerbach und Marx hat Kant diese (allerdings noch als vermeidbare Fehlform gesehene) Funktion der Religion, sich auf übernatürliche Hilfe zu verlassen und ängstlich die eigenen Kräfte lahmzulegen, als "knechtische Gemütsart" kritisiert.¹²⁶

¹²⁵ Feuerbach, Das Wesen des Christentums (s.o. Anm. 49), 194f. (im Orig. z.T. hervorgehoben).

¹²⁶ Kant, Die Religion (s.o. Anm. 36), B 285; vgl. B 68.

Sie sei dadurch charakterisiert, daß man es der Gnade überlasse, aus einem selbst einen besseren Menschen zu machen, und sich stattdessen nur in Werken der Frömmigkeit engagiere, die über die eigene Unmoral hinwegtrösten und die andernfalls als notwendig erkannte Absicht zur Wiedergutmachung ersticken: Religion diene hier gleichsam als "Opium fürs Gewissen"¹²⁷.

- Desozialisierung: Für die Religion gilt Gott als "jedem Individuum allein für sich gegenwärtig"¹²⁸. Das primäre Interesse des Glaubenden gilt dem je eigenen Seelenheil. Zwar kann auch die Sorge für den anderen zu dessen Bedingungen gehören, aber auch dann ist der Zweck der Tugendhaftigkeit eben nicht dieser Mitmensch selber, sondern wiederum nur das eigene Heil des einzelnen. Dieser einzelne bedarf also im Grunde nicht der ergänzenden, bereichernden, seine Begrenztheit übersteigen helfenden Anderen, weil sie ja doch immer nur partiell sein kann und in Gott, der absolut alles ist, jedes mögliche menschliche Ziel schon erreicht und verwirklicht ist. Ja weil Gott als die Quelle der Wirklichkeit und des Heiles gilt, weiß sich der Glaubende ihm schon a priori mehr verpflichtet als jedem möglichen anderen, so daß er sich auch für berechtigt halten kann, ohne Rücksicht auf oder gar im Gegensatz zu den sozialen Beziehungen handeln zu dürfen. Individualisierung und Privatisierung sind die Folgen solcher Art von Selbstgenügsamkeit. Diese Anklage konkretisiert sich einerseits in dem Vorwurf, der religiöse Mensch sei wesenhaft unpolitisch¹²⁹, andererseits im Hinweis auf die besonders im Christentum ausgeprägte Unterdrückung des Geschlechtlichen¹³⁰.

- Verhinderung des kausalen Denkens: Wenn die Religion auch weiterhin fortbestehen will, muß sie daran interessiert sein, den Zusammenhang zwischen der Abhängigkeit religiöser Subjekte und der Religion als deren eigenem, jedoch entfremdeten Pro-

127 Ebd., B 105.

128 Feuerbach, Das Wesen des Christentums (s.o. Anm. 49), 193.

129 Feuerbach, Pierre Bayle. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Menschheit, in: Sämtliche Werke (s.o. Anm. 49), Bd. 5, 114. Vgl. Ders., Notwendigkeit einer Reform der Philosophie, in: Sämtliche Werke, Bd. 2, 220: "Der Staat ist (...) die Vorsehung des Menschen."

130 Z.B. Feuerbach, Das Wesen des Christentums (s.o. Anm. 49), 186f. 202f.

dukt unaufgeklärt zu lassen. Daraus läßt sich u.a. die religiöse Geringschätzung der menschlichen Vernunft und die mit allen Mitteln betriebene Verzögerung des wissenschaftlichen Fortschritts verstehen. Die stattdessen gegebenen religiösen Erklärungen unterscheiden sich dadurch von den wissenschaftlichen, daß sie gerade ohne natürliche Kausalitäten auskommen.

"Gott (...) ist die Erklärung des Unerklärlichen, die nichts erklärt, weil sie alles ohne Unterschied erklären soll(...), das Nichtwissen, das alle Zweifel löst, weil es alle niederschlägt, alles weiß, weil es nichts Bestimmtes weiß (...)"¹³¹

"Wenn der Mensch gezwungen wird, das Licht der Vernunft in sich auszulöschen, dann ist er ohne Kenntniss von Gerech und Ungerecht; er befragt den Priester, dessen Ratschlägen er sich unterwirft."¹³²

Dr. Konrad Hilpert, Wiss. Assistent
Steinstr. 47
4040 Neuss-Uedesheim

¹³¹ Ebd., 233.

¹³² C.A. Helvétius, De l'Homme, de ses facultés intellectuelles, et de son éducation, 4 Bd.e, London 1792, Bd. 2, 38.

JOHANNES A. VAN DER VEN

DER SCHÜLER: GESCHICHTE EINES PROBLEMS

Übersicht über die wichtigsten Aspekte der niederländischen katholischen Katechese und Katechetik 1970-1980⁺)

Wenn man eine Übersicht über eine Geschichte geben will, dann muß man eine Entscheidung treffen in Bezug auf den Aspekt, unter dem man sich dieser Geschichte nähern und sie interpretieren will. Wenn es die Geschichte der Katechese und der Katechetik der Niederlande betrifft, dann kann man unter zwei Arten von Aspekten wählen:

Die erste Art enthält Aspekte, die die niederländische Katechese und Katechetik mit der Katechese und Katechetik in anderen Ländern gemein hat. Dazu kann man z.B. theologische Aspekte, pädagogisch-didaktische, lern- und entwicklungspsychologische usw. rechnen. Man kann dann fragen, wie es in der bestimmten Geschichte vor sich ging, z.B. mit der Bibel, der Verkündigung als Ziel der Katechese, der Schöpfungstheologie, der Erlösungstheologie, mit der Elementarisierung als pädagogischer Kategorie dem direkten bzw. indirekten Führungsstil des Lehrers, dem Anteil des sog. 'educative counseling' (d.h. des therapeutischen Moments) in religionspädagogischen Projekten oder den Implikationen des Piagetschen Entwicklungsmodells der kognitiven Entwicklung.

Die zweite Art betrifft Aspekte, die eine spezifische Bedeutung haben für die niederländische Situation im Unterschied zu anderen Ländern. Was diese zweite Art angeht, gibt es ein doppeltes Problem:

Erstens ist es nicht so leicht zu beurteilen, in welchem Maß das eigene Land besondere Kennzeichen im Vergleich zu anderen Ländern hat. Dazu kommt noch das Problem: welche anderen Länder? Es macht doch einen großen Unterschied, ob man z.B. einen Vergleich zwischen den Niederlanden und Deutschland trifft oder zwischen den Niederlanden und Frankreich oder den Niederlanden und Lateinamerika! Noch abgesehen von diesem letzten Problem

⁺) Die in dem Aufsatz erwähnten Publikationen sind in dem angefügten Literaturverzeichnis bibliographisch ausführlich aufgeführt.

gibt es immer die Versuchung, die eigene Situation entweder zu hoch oder zu niedrig einzuschätzen, bzw. das Problem, ob man positiv oder eher negativ bewerten soll. Vielfach soll man beides tun. So kann man sagen, daß die Niederlande in einer bestimmten Hinsicht den deutschen Nachbarn nachfolgen, z.B. in der hermeneutisch-katechetischen Interpretation der Grundbegriffe der jüdisch-christlichen Tradition.

Zweitens soll man sich doch fragen, für wen es eigentlich interessant ist, zu wissen, in welcher Hinsicht es Unterschiede gibt zwischen dem eigenen Land und anderen Ländern und in welcher nicht, zumal es sich möglicherweise nur um Teilaspekte handelt. Um Teilaspekte handelt es sich gerade in den Niederlanden:

"Wir sind so klein und haben so viel Ausland", wie unser ehemaliger Außenminister, der jetzige NATO-Sekretär Joseph Luns sagte, daß wir von vielen Seiten her beeinflusst wurden. Speziell die niederländische Katechese und Katechetik ist wechselweise den deutschsprachigen, den französischsprachigen, den angelsächsischen und seit kurzem den lateinamerikanischen Ländern gegenüber verpflichtet. Wahrscheinlich liegt hierin die Ursache des m.E. a-spezifischen niederländischen Gesichts auf dem Gebiet der Katechese und der Katechetik, obwohl es niederländische Kollegen gibt, die vielleicht aus nationalen Ehrgefühlen diese A-spezifität bestreiten. Wie diese Sache auch ist, die niederländische Katechese und Katechetik kann doch für die Kollegen in anderen Ländern aufschlußreich sein, weil sie diese konfrontiert mit vielen ernsthaften Bemühungen, die verschiedenen Einflüsse der verschiedenen Länder miteinander zu verknüpfen und zu integrieren. Diese Bemühungen sind wahrscheinlich wohl doch spezifisch für die niederländische Situation; auffallend bleibt es, daß die zwei großen und wichtigen Sprachgebiete Deutschland und Frankreich nur wenige Beziehungen zueinander unterhalten. Das ist der Fall auf dem Gebiet der Theologie und auch, spezieller, auf dem der Religionspädagogik.

Wenn es so ist, daß die niederländische Situation durch Integrationsbemühungen in bezug auf Einflüsse aus anderen Ländern charakterisiert wird, dann kann ich von einem Referat über inhaltlich-spezifische Aspekte absehen; dann kann es auch keine Überraschung mehr sein, wenn ich mich für eine Auswahl der ersten Art der Aspekte entscheide, in der Hoffnung, daß einer dieser Aspekte genug Material für eine exemplarische Illustration der genannten niederländischen Integrationshypothese liefern

wird.

Unter welchem Aspekt kann nun die Geschichte der niederländischen Katechese und Katechetik beschrieben und begriffen werden? In einem Artikel, der auch deutsch erschien, habe ich versucht, diese Geschichte, damals bis 1975, unter dem Aspekt des Begriffs der Offenbarung als Heilsgeschichte zu interpretieren. Jetzt werde ich versuchen, diese Geschichte unter dem Aspekt des Interesses für den Schüler zu interpretieren, sowohl auf theoretischem Gebiet wie auch auf dem der direkten Praxisorientierung, zu dem z.B. Lehrerhandbücher und Schülerprojekte gehören. Ich wähle diesen Gesichtspunkt des Schülers, weil der Schüler im Mittelpunkt des Interesses der niederländischen Katechese und Katechetik steht. In "Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese" des Jahres 1964 (deutsch: "Grundlinien heutiger Katechese") kann man schon eine bestimmte Ambivalenz wahrnehmen, wie ich sie in meinem genannten Artikel beschrieben habe - eine Ambivalenz, die darin besteht, daß der eigentliche Ausgangspunkt der "Grundlinien", der Begriff der Offenbarung als Heilsgeschichte, in verschiedenen Passagen durch das Interesse für den Schüler, seine Lebenswelt, seine Bedürfnisse, seine Erfahrungen und seine Erwartungen ersetzt wird. Diese Tendenz hat sich in der späteren Zeit fortgesetzt und verstärkt. Hat damit eine pädagogische oder in allgemeinerem Sinne eine sozialwissenschaftliche Kategorie die Stelle einer theologischen Kategorie eingenommen? Das kann man nicht sagen. Vielmehr ist es so, daß die Kategorie des Schülers sowohl in einem theologischen als auch in einem sozialwissenschaftlichen Interpretationsgefüge lokalisiert wird. Die Kategorie hat einen theologischen Signalwert, wie das z.B. in vielen Abhandlungen über Offenbarung und Erfahrung zum Ausdruck kommt, wie auch einen pädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Signalwert, wie sich das z.B. in lern- und unterrichtspsychologischen Publikationen zeigt. Beide Zugänge zu der Schülerkategorie werden wir im Folgenden zu berücksichtigen haben.

Wenn wir systematisch weiter fortfahren möchten, müssen wir fragen, in welcher logisch-geordneten Weise die Schülerkategorie im Kontext der niederländischen Katechese und Katechetik zu präsentieren sei. Ich wähle dafür einen curriculumtheoretischen Ansatz. Das heißt, daß wir unsere Abhandlung in zwei Teile zerlegen, wie sich auch die Curriculumtheorie auf diese zwei Teile

bezieht: Curriculumkonstruktion und Curriculumevaluation, jedes Mal gerichtet auf die Schülerkategorie. Jeden dieser zwei Teile werden wir, wenn nötig, nach den Linien der Curriculumtheorie gliedern. Danach geben wir so offen wie möglich eine Beurteilung. Dann schließen wir mit einigen Schlußfolgerungen.

1. Curriculumkonstruktion hinsichtlich des Schülers

Auf der Ebene der Curriculumkonstruktion setzt man verschiedene Schritte, bei deren jedem man neben anderen Aspekten auch den Faktor 'Schüler' berücksichtigen soll. Wie der Klassiker R.W. Tyler gesagt hat, gibt es drei wichtige Curriculumdeterminanten: den Schüler, die Gesellschaft und die wissenschaftlichen Disziplinen. Bei jedem Schritt der Curriculumkonstruktion kann man darum fragen, wie es um das Mischungsverhältnis der drei Determinanten steht. Im Rahmen dieses Artikels beschränken wir uns auf den Determinanten Schüler. Bei jedem Schritt beobachten wir, welche Position dem Schüler zugewiesen wird, wie er gesehen und gedacht wird, wie er verschwiegen, vielleicht unterdrückt wird, und damit auch, wie man versucht Kontakt mit ihm zu bekommen oder das unterläßt.

1.1. Der Schüler vor der Katechese

Der erste Schritt hat Bezug auf die Lernvoraussetzungen, die die wichtigsten Dispositionen des Schülers unabhängig von dem bestimmten Unterricht beinhalten. Zu den für den RU spezifischen Dispositionen gehören vor allem die Einstellung des Schülers zur Religion, dem christlichen Glauben und der Kirche. Wie gehen nun die niederländische Katechese und Katechetik mit dem Schüler in dieser Hinsicht um? Gibt es hier etwa eine geschichtliche Entwicklung? Wir formulieren damit sicher Fragen, die die schwierigsten der Katechese und Katechetik sind! Was wissen wir eigentlich von dem Schüler, von seiner Religiosität, gerade auch, wenn diese eine nicht-kirchliche Religiosität ist? Unter welchen Umständen erfährt er Personen, Dinge, Situationen, in denen eine numinose Atmosphäre anwesend ist, eine Atmosphäre, die die Alltagswelt transzendiert und ins Geheimnis übergeht. Ist es die Natur? die Erotik? die Musik? oder allgemeiner die Kunst? die Geburt? der Tod? die Liebe? die Ehe? das physische Leiden? das moralische Leiden? Oder sind es vor allem Makroumstände wie Gerechtigkeit? Entwicklungshilfe? Pazifismus? Friede? Wir wissen

es eigentlich nicht. Wir wissen nicht, wie außerkirchliche Religiosität aussieht, nicht nur unter den Jugendlichen; wir wissen es gar nicht. Vielfach dürfen wir auch nicht der außerkirchlichen Religiosität unser Vertrauen geben. Es ist eine schwierige Problematik: Ist außerkirchliche Religiosität dauerhaft? In den letzten Jahren neigen die Religionssoziologen zu der Antwort, daß Religiosität nicht an bestimmten Institutionen gebunden ist, sondern eine objektive Symbolwelt benützt, die durch religiöse Institutionen tradiert und immer wieder interpretiert werden muß. Ich glaube sagen zu können, daß die niederländische Katechese und Katechetik zwischen Scylla, der völlig von der Kirche unabhängigen Religiosität, und Charybdis, der völlig mit kirchlicher Partizipation identifizierten Religiosität, zu fahren versucht. So kann man sagen, daß der niederländische Schüler, meistens natürlich stillschweigend, von einer zwischen Religiosität und Kirchlichkeit hin und her gehenden Dialektik aus anvisiert und begriffen wird. Ob der niederländische Schüler damit selbst zufrieden ist und sich damit anerkannt fühlt, das ist nun gerade die Frage, die Objekt großzügiger Spekulation sein kann, aber worauf nur empirische Untersuchungen einigermaßen eine Antwort liefern können.

Wie versucht die niederländische Katechese und Katechetik eine Antwort auf diese Frage zu bekommen? Ich glaube, daß sich hier eine geschichtliche Entwicklung meldet. In den sechziger und in den frühen siebziger Jahren gab es auf dieser Ebene eine reiche Gedankenfülle, aber leider von ganz und gar spekulativer Art. Was dem individuellen Autor als Meinung einfiel, wurde selbstsicher als These vorgetragen; oder was der individuelle Lehrer an eigener Erfahrung mitbrachte, erschien in Katecheseprojekten als Hinweise für die Ausgangssituation aller Schüler. Viele Projekte im niederländischen Bereich dieser Jahre sind eben so phantasiereich wie z.B. der deutsche Zielfelderplan von 1973. Auch in den Niederlanden sah man damals nicht, daß Sätze wie "Die Schüler dieses Schuljahres sind eher affektiv wie kognitiv zugänglich in bezug auf Gewissen und Selbstfindung" entweder das Produkt des Wunschdenkens des Autors oder das Artefakt vorangehender Sozialisation oder beides sind. Wie viel Menschen gibt es, die noch nicht in einem späteren Alter zur affektiven Selbstfindung bereit und fähig sind? Inzwischen aber haben wir gelernt

oder besser: lernen wir, mehr empirisch zu denken und zu handeln. Und wir müssen mit den niederländischen Sozialwissenschaftlern Mönks und Knoers feststellen, daß es genug Meinungen über die religiösen und kirchlichen Einstellungen der Jugend gibt, aber noch sehr, sehr wenig registrierte Erfahrungsdaten; dies ist nicht nur eine Aussage über die niederländische Situation, sondern auch eine über den internationalen Bereich. Wenn man sich z.B. den vor kurzem erschienenen Bericht der niederländischen Religionspsychologen Berger und Van der Lans über die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ansieht, dann fällt auf, daß seine Bibliographie nur eine religiös-entwicklungspsychologische Arbeit aus den Siebziger Jahren enthält, nämlich eine des Schweden Sundén. Die Ernte dieses Untersuchungsberichtes ist sehr klein, wie die Autoren selbst sagen; sie besteht eigentlich nur in der Feststellung, daß die affektive und religiös-affektive Relation zwischen Kind und Eltern der wichtigste Faktor in der religiösen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist. Abgesehen davon, daß damit nichts Neues gesagt wird, hilft es auch der Katechese und der Katechetik nicht weiter; es scheint das Interesse von dem Schüler selbst zur Relation zwischen Schüler und Eltern zu verlagern. Wie dem auch sei, diese Situation ruft Religionspädagogen und Religionspsychologen zur Zusammenarbeit auf. So lange diese in den Niederlanden mit Ausnahme der engen interdisziplinären Kooperation zwischen Religionspsychologen, Didaktikern und Religionspädagogen (Katechetikern) in Nimwegen noch aussteht, versuchen die niederländischen Religionspädagogen auf einer von ihnen als vorläufig gekennzeichneten Weise Daten zu sammeln, ohne diese im Rahmen einer festgefügtten Untersuchungsplanung lokalisieren, analysieren und interpretieren zu können. Das heißt technisch: Dokumentationsarbeit. Diese Dokumentationsarbeit in Bezug auf die Religiosität/Kirchlichkeit der Schüler kann als eine notwendige Phase in dem Zyklus empirischer Untersuchungen begriffen werden. Nach dem niederländischen Methodologen De Groot gehört Dokumentationsarbeit zur ersten Phase dieses Zyklus und hat die Bildung von Hypothesen zum Ziel. Diese sollen in den folgenden vier Phasen operationalisiert, instrumentiert, geprüft und evaluiert werden. Nennenswert sind folgende Publikationen: An erster Stelle die Arbeit von Nieuwenhuis. Nieuwenhuis nahm auf das Pubertätsalter

und die Frühadoleszenz Bezug. Er sammelte die Antworten von 1400 Schülern auf einen Fragebogen über die folgenden Themen: Glauben, Gott, Gebet, Kirche, RU, Bestimmung des Menschen. Die Qualität des Fragebogens und die Analyse der Antworten lassen diese Untersuchung leider nur explorativ, aber doch interessant sein. Die (intuitive) Zusammenfassung dieser Antworten durch Nieuwenhuis enthält das folgende: Glauben ist schwierig wegen der Zweifel in Bezug auf das Leiden, die Interpretation der Bibel und die Zuverlässigkeit des Glaubens und der Glaubenden; es gibt ein Zwei-Göttertum unter den Jugendlichen: ein Gott von außen, der Kirche, und ein Gott von innen, dem eigenen Herzen; die Jugendlichen beten auf persönliche Weise, intim und im Stillen; die Kirche ist eine Quelle vieler negativer Gefühle, nicht nur die Institution, sondern auch die kirchlichen Zusammenkünfte, in denen man Kommunikation, Ruhe und 'Lebenlernen' entbehrt; den RU erfährt man als etwas von außen, als etwas Konfessionelles, das nichts zu tun hat mit dem eigenen Gott von innen; die Bestimmung des Menschen, die Fragen um Leben und Tod werden vielfach in religiöser Perspektive gestellt, aber nicht in der Perspektive der jüdisch-christlichen Tradition, geschweige denn der Tradition der Kirche. Wie ich schon anregte, sind die Antworten der 1400 Schüler einer objektiveren Analyse wert. Hoffentlich wird diese Arbeit noch durch jemand aufgenommen.

An zweiter Stelle soll das Gutachten des Studiensekretariats der niederländischen Kirchenprovinz über das Verhältnis der niederländischen Jugendlichen zu Religion und Kirche genannt werden. Auf der Basis von Aussagen der Jugendlichen selbst und eigener Beobachtung unterscheiden die Autoren unter den Jugendlichen vier Hauptgruppen: die katholisch-religiösen Jugendlichen; die christlich-religiösen; die allgemein-religiösen; und zum Schluß die Jugendlichen mit einem vagen, globalen Humanismus.

An dritter Stelle kann der Leser auf eine explorative Arbeit von Van der Ven und Berger aufmerksam gemacht werden. In dieser Arbeit stehen zentral die Tiefeninterviews mit immer einem Repräsentanten von vier hypothetisch unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen: Jugendlichen mit einer Einstellung von Absage und Indifferentismus in bezug auf den christlichen Glauben; Jugendlichen mit einer Absage und trotzdem doch mit dem Verlangen

nach einem authentischen und ehrlichen christlichen Glauben; Jugendlichen mit einer Absage, obwohl sie aus Konformismus noch kirchlich partizipieren; und schließlich Jugendlichen mit einem nur durch wenig Ambivalenz bestimmten offenen Engagement mit dem christlichen Glauben. Jedes dieser vier Tiefeninterviews wird gefolgt von theoretischen Reflexionen aus dem Bereich der Psychologie und der Theologie. Einige der Hypothesen, worin diese Arbeit mündet, haben Bezug auf die makrostrukturellen Aspekte des christlichen Glaubens. Ich nenne zwei Beispiele: die Disproportionalität zwischen dem Glauben einerseits und der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung in Richtung einer demokratischen und sozialistisch orientierten Gesellschaft andererseits ist ein wichtiger Faktor in der Absage vieler Jugendlicher bezüglich des christlichen Glaubens; außer- oder nichtkirchliche Religiosität ist nach dem Erfahrungsbewußtsein der Jugendlichen, empirisch gesehen, eine Fiktion.

An vierter Stelle möchte ich zum Schluß auf eine empirische Untersuchung verweisen, die sich nicht auf Jugendliche als Adressaten der Katechese bezieht, sondern auf die Bevölkerung eines neuen Wohnviertels in Nimwegen, das fast ganz aus jungen Familien mittlerer Klasse besteht. Man kann sich fragen, ob die Resultate dieser Untersuchung unter der Leitung des Religionssoziologen Peters nicht auch eine Relevanz zur Religionspädagogik haben, mindestens in der Form von Hypothesen. Die Resultate können folgendermaßen zusammengefaßt werden: Man kann nicht sagen, daß das Ende des konventionellen Christentums vor der Tür steht. Die große Mehrheit der Bevölkerung zeigt eine mindestens distanzierte, ziemlich selbstverständliche, positive und traditionell gefärbte Bezogenheit auf Religion und Kirche. Nur zwei relativ kleine Gruppen bilden hiervon eine Ausnahme: einerseits die explizit Außenstehenden (unterschieden von den explizit Nicht-Kirchlichen), und andererseits eine kleine, offene, dynamische erneuerungsorientierte Gruppe mit einem hohen kirchlichen Engagement. Die oben erwähnte "Durchschnittsreligiosität" der dominanten Gruppe hat als paralleles Kennzeichen: eine starke Privatisierung, worin Ehe und Familie nach der Auffassung dieser Gruppe eine wichtige Rolle spielen und eine starke konventionell bürgerliche Wertorientierung, worin Pflichtbewußtsein, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Toleranz hoch notiert stehen. Ein

Problem soll hier formuliert werden: Diese Untersuchung ist im Jahre 1977 publiziert; die Datensammlung aber geschah 1970. Nur eine Wiederholung dieser Untersuchung z.B. im Jahr 1980 und in folgenden Jahren, die übrigens in Nimwegen heute vorbereitet wird, kann eine Antwort geben auf die Frage, ob die dominante distanzierte Kirchlichkeit in diesem Wohnviertel eher ein bleibendes Phänomen oder ein Übergangsphänomen in Richtung der Unkirchlichkeit ist.

Wenn man diese vier Publikationen übersieht, dann zeigt sich in den "Resultaten" eine große Unausgeglichenheit. Das hängt damit zusammen, daß diese Publikationen, wie gesagt, nur explorativer Art sind und keinen empirisch-analytischen Wert haben. Die großen Unterschiede können nur auf dem weiteren Wege des empirisch-methodologischen Kreises im Sinne von De Groot aufgehoben werden.

1.2. Der Schüler auf der Ebene der Ziele und Themen der Katechese

Jetzt der zweite Schritt: Nicht nur die Einstellung der Schüler in Bezug auf Religion, christlichen Glauben und Kirche hat das Interesse des Religionspädagogen, sondern auch der Versuch, Ziele und Themen der Katechese auf den Schüler abzustimmen, macht ihm viele Sorgen. Das gilt speziell auch dem niederländischen Religionspädagogen. Auch auf dieser Ebene ist der Schüler wieder nicht der einzige Curriculum-Determinant, auch hier spielen die anderen Determinanten eine wichtige Rolle: die Gesellschaft bzw. die Kirche und die Bezugswissenschaft bzw. die Theologie. Wie wird auf dieser Ebene die Gewichtung dieser drei Determinanten sich zeigen? Es ist deutlich, daß man zur Beantwortung dieser Frage eine theologische Theorie braucht, in der die drei Determinanten einen ihnen entsprechenden Platz zugewiesen bekommen und die Relationen zwischen ihnen festgestellt werden. Auch jetzt gehen wir von der Frage aus, ob sich dabei in den Jahren zwischen 1970 und 1980 in den Niederlanden eine Entwicklung zeigt und welche. Um der Übersichtlichkeit willen beschreibe ich erstens die dominante Richtung in der niederländischen Katechese und Katechetik und innerhalb dieser zwei Varianten; danach zwei nicht-dominante Richtungen auf der Ebene der Ziele und Themen.

Erstens also die dominante Richtung. Dazu gehe ich nochmals von den oben schon genannten "Grundlinien" aus. Wie ich dort angegeben habe, verstehen diese die Katechese im Rahmen des Begriffes der Offenbarung als Heilsgeschichte. Damit stellte sich die niederländische Katechetik in den breiten, internationalen Strom der "nouvelle théologie" von Chénu, Congar, de Lubac und Daniélou, mit denen die niederländischen Theologen Schoonenberg, Schillebeeckx, Renckens und Hulsbosch damals viele Kontakte unterhielten. Natürlich soll hierbei auch der große Einfluß von deutschen Theologen wie Casel, Jungmann und vor allem Karl Rahner erwähnt werden. Die heilsgeschichtliche Theologie, die die genannten Theologen verband, übte seinerzeit einen großen Einfluß auf die niederländische Katechese und Katechetik aus. Sie ist auch die Heimat des niederländischen Katechismus, der in 17 Sprachen übersetzt worden ist und übrigens im Ausland augenscheinlich mehr benützt wird als in den Niederlanden. Wie oben gesagt, wird der Begriff der Offenbarung als Heilsgeschichte als zentrales Thema der Grundlinien abgelöst durch das Interesse für den Schüler, seine Lebenswelt usw. Wenn man aber genauer hinschaut, kann man nicht von einer Ablösung in den Grundlinien selbst, sondern eher von einer bestimmten Ambivalenz sprechen in bezug auf die Offenbarung und die Erfahrungen der Schüler. Man kann sagen, daß sich seit den späten sechziger und den frühen siebziger Jahren eine Entwicklung in dem Sinne zeigt, daß die frühere Ambivalenz allmählich einer ausgewogeneren Dialektik zwischen Offenbarung und Erfahrung Platz macht. Die Einsicht in diese Dialektik ist durch eine theologische Reflexion gewonnen worden, die sich auf die Implikationen des Offenbarungsbegriffes bezog. Einerseits hat Tillich viel dazu beigetragen, weil er die Offenbarung in der Tiefendimension des 'säkularen' menschlichen Lebens lokalisiert; das hat die niederländischen Religionspädagogen dazu gebracht, die Spuren des Göttlichen im menschlichen Leben und menschlichen Zusammenleben zu verstehen. Von da aus wird zu theologisieren und zu katechisieren versucht. Ein Theologe wie Schoonenberg, der u.a. von Tillich abhängig ist, und auch sein damaliger Nachfolger als Theologe am HKI (Höheren Katechetischen Institut) in Nimwegen, Van Leeuwen, haben in diesem Punkt einen großen Einfluß ausgeübt.

Andererseits enthält die Offenbarung neben dem Aspekt der Tiefe auch einen Aspekt der Breite. Das heißt: Gott ist nicht nur anwesend in der jüdisch-christlichen Tradition und vorzüglich in Jesus dem Christus, sondern auch in den Traditionen der nicht-christlichen Religionen, wie dem Hinduismus, dem Buddhismus, dem Islam usw. Einen Dialog mit diesen anzugehen, ist nicht nur eine Aufgabe der Theologie, sondern auch der Katechetik und der Katechese. Auch auf diesen Punkt hat Schoonenberg, auch in Nachfolge von Rahner, mit Erfolg hingewiesen. Noch von einer anderen Seite her fällt Licht auf den Inhalt des Offenbarungsbegriffs. Offenbarung enthält nicht nur einen objektiven Aspekt, den Inhalt des Glaubens, den *fides quae*, sie enthält auch einen subjektiven Aspekt, den *Habitus* des Glaubens, die Einstellung des Glaubens, den *fides qua*. Dieser subjektive Aspekt ist konstitutiv für die Offenbarung. Er ist zu ihr weder Addendum noch ist er nur eine Adaptation dieser Offenbarung auf bestimmte gesellschaftliche und persönliche Umstände. Die Art und Weise wie Menschen glauben, gehört mit zum Inhalt der Offenbarung. Es war vor allem Schillebeeckx, der diesen Gedanken ausgearbeitet hat. Es bedeutet eine Anregung, die Gefühle der Menschen in bezug auf den Glauben, ihre Freuden und ihren Frieden mit dem Glauben, wie ihre Aggression, Frustration, Angst usw., aber auch ihre Zweifel und ihr Nicht-glauben-können theologisch und katechetisch ernst zu nehmen.

Diese drei Punkte haben in ihrer Anwendung auf die Dialektik zwischen Offenbarung und Erfahrungen der Schüler die Bedeutung, daß die niederländische Katechese und die Katechetik viel Gewicht auf die 'säkularen' Erfahrungen der Schüler legt und diese auf ihren religiösen Inhalt befragt (Tiefendimension der Offenbarung), auf die Erlebnisse mit diesen Erfahrungen, vor allem in Bezug auf das Religiöse (subjektiver Aspekt der Offenbarung) so wie auch auf den Dialog zwischen diesen Erfahrungen und denen der nichtchristlichen Religionen (Breite-Aspekt der Offenbarung). Damit ist einsichtig gemacht worden, welches große Interesse die Katechese dem niederländischen Schüler verleiht.

Aber es wird deutlich sein, daß eine solche starke Gewichtung der Curriculum-Determinante "Schüler" auch Probleme hervorruft. Kommen die anderen Curriculum-Determinanten damit nicht zu kurz, nämlich die Gesellschaft bzw. die Kirche, und die Bezugswissenschaft bzw. die Theologie? Man kann sagen: die beiden noch näher zu bestimmenden Varianten innerhalb der dominanten Richtung der Offenbarungs-Erfahrungsdialektik so wie auch die zwei auch noch näher zu bestimmenden anderen Richtungen können alle von dieser Determinanten-Problematik aus interpretiert werden.

Die zwei Varianten innerhalb der Offenbarungs-Erfahrungsdialektik können in folgender Weise beschrieben werden: Ihr Unterschied liegt darin, daß die eine sich in starkem Maße auf die Schüler und ihre Erfahrungen verläßt und von diesen selbst Impulse für die Entdeckung der Tiefendimension, die Analyse der Gefühle und den Dialog mit anderen religiösen Traditionen erwartet und auch Explorationen und Aktivitäten auf diesem Gebiet erhofft, während die andere Variante mehr Gewicht legt auf Gedanken, Ideen, Begriffe, Thematiken von außen her eben zur Erhellung der eigenen Tiefendimension, der eigenen Gefühle und des Dialogs mit anderen Religionen. Es gibt keinen schwarz-weißen Gegensatz zwischen beiden Varianten; sie setzen nur verschiedene Akzente. Repräsentativ für die erste Variante sind die Publikationen des schon genannten HKI. Das ist in zwei wichtigen Publikationen dieses Instituts in den siebziger Jahren deutlich: "Katechese op de basisschool", d.h. Leitfaden für den RU in der Grundschule, und "Werkboek Katechese", d.h. Leitfaden für den RU in der Sekundarstufe I und II, wobei angemerkt werden soll, daß die niederländische Grundschule den Sechs- bis Zwölfjährigen und die Sekundarstufe I und II den Zwölf- bis Siebzehn/Achtzehnjährigen Unterricht erteilt. Auch das religionspädagogische Werk von Nieuwenhuis, das auch deutsch erschien, gehört zur ersten Variante. Repräsentativ für die zweite Variante sind Publikationen, die auf irgendwelche Weise einen Zusammenhang mit der Abteilung der Katechetik der Universität in Nimwegen aufweisen. Dieser Zusammenhang ist manchmal sehr stark, gerade wenn es um Mitarbeiter dieser Abteilung geht, manchmal ist er nur inhaltlich, wenn es

um Autoren geht, die sich selbst mit der katechetischen Theorieentwicklung der Universität verbunden wissen. Beispiele sind: Projekte für Sekundarstufe II, entwickelt im HKI, Leitfaden und Projekte für die sog. OMO-Schulen im Süden der Niederlande, und "Katechetische Leerplanontwikkeling" des Verfassers.

Wie gesagt, geht es nur um akzentmäßige Unterschiede. Diese kann man in folgender Weise in drei Punkten formulieren.

Erstens: die erste Variante betont mehr das affektive Lernen der Schüler und die Entwicklung ihrer Einstellungen, während die zweite das kognitive und das affektive Lernen zusammen betont, aber mit relativer Vernachlässigung der höheren affektiven Stufen im Sinne Krathwohls; das heißt: die zweite Variante berücksichtigt im generellen nur die zwei niedrigsten Stufen der Krathwohlschen Taxonomie ('attention' und 'response'), weil sie die drei höchsten Stufen als im Unterricht unerreichbar und darum als unrealistisch einschätzt ('valuing', 'organization of a value system' und 'characterization'). Zweitens: die erste Variante betont die eigenen Erfahrungen der Schüler als Inhalt der Katechese und bezieht sich auf Ideen, Gedanken und Materialien aus der religiösen Tradition nur insofern, als dies dem Erfahrungsprozeß der Schüler nützt, während die zweite Variante von Anfang an solche Ideen, Gedanken und Materialien mit einbezieht, gerade weil diese den Erfahrungsprozeß der Schüler mit ermöglichen und in Gang setzen. Drittens: wegen der Betonung der eigenen Erfahrungen der Schüler hat die erste Variante weniger Gelegenheit für die anderen, nicht-christlichen Religionen als die zweite Variante.

Wie gesagt, es gibt neben der dominanten Richtung mit ihren zwei Varianten noch zwei nicht-dominante Richtungen. Die erste kann charakterisiert werden mit dem Stichwort: Katechese als jüdisches Lehrhaus. Diese Lehrhauskatechese versteht sich selbst als eine Reaktion auf die erste Variante der dominanten Richtung, die auch mit 'Erfahrungskatechese' angedeutet wird. Nicht die Erfahrungen der Schüler sind Ausgangspunkt der Katechese, sondern die Bibel oder, besser gesagt, der Tenach, weil man das NT als Kommentar auf den Tenach und sogar als erfüllenden Kommentar ansieht. Man benützt vielfach

den Midrasch als Mittel zur Auslegung der Bibel. Katechese ist damit eigentlich midrasch-orientierte Exegese. Die Autoren dieser bibelkatechetischen Kurse, Koot u.a., sehen die Bibel als Ziel, Inhalt und Methode der Katechese. Die Erfahrungen der Schüler kommen aus sich selbst heraus zur Sprache, weil die Erzählungen der Bibel eben Erfahrungen von Menschen mit dem Leben beinhalten.

Die zweite nicht-dominante Richtung kann charakterisiert werden mit dem Stichwort: Katechese als Einleitung in die Lehre der Kirche. Sein Befürworter ist der Bischof von Roermond Gijzen. Diese Katechese zielt auf die Bildung der Schüler zu bewußten und überzeugten Christen, die die Lehre der Kirche und die Verhaltenslinien der Kirche kennen und diesen treu bleiben wollen. Auch diese Katechese ist eine ausdrückliche Reaktion auf die erste Variante der dominanten Richtung, die sog. Erfahrungskatechese. In ihr steht die Verkündigung der Botschaft Gottes zentral, innerhalb der glaubenden und lehrenden Kirche. Das Interesse ist orientiert auf das ganze Evangelium, den ganzen Inhalt des Symbolbuchs, alle Sakramente und die ganze Lebenslehre des Christentums, sogar in der Weise, wie Papst und Bischöfe dies alles lehren.

Curriculumtheoretisch gesehen sind die zwei genannten nicht-dominanten Richtungen eine Reaktion auf die starke Betonung der Schüler in der dominanten Richtung, vor allem in deren erster Variante. Das Lehrhaus betont nicht den Schüler als Curriculum-determinante, sondern die Bezugswissenschaft bzw. die jüdisch-orientierte Exegese. Die kirchliche Lehrkatechese aber betont nicht so sehr die Bezugswissenschaft, es sei denn die kirchliche Theologie, und bestimmt nicht den Schüler als Curriculum-determinante, sondern die dritte Determinante, die Gesellschaft bzw. die Kirche.

1.3. Der Schüler auf der Ebene der Methoden der Katechese

Der dritte Schritt: Auf der Ebene der Methoden der Katechese spielen eigentlich nur zwei der genannten Curriculum-determinanten eine Rolle: der Schüler und die Wissenschaft, wie diese sich in der Person des Lehrers inkorporiert. Die dritte Determinante, die Gesellschaft, hat wenig Bedeutung auf dieser

Ebene. Die Art und Weise aber, wie der Schüler und der Lehrer sich gegenseitig verhalten, ist signifikativ und hängt eng mit den Richtungen auf der Ebene der Ziele und Themen zusammen, die wir in 1.2. besprochen haben. Mit dem Pädagogen Knoers kann man die Unterrichtsmethoden in vier Gruppen unterscheiden: den Vortrag, das Gespräch, die dramatische Arbeitsweise und schließlich die selbständige Arbeit der Schüler. Wir verbleiben bei jeder dieser Gruppen und geben auch den Zusammenhang mit der Ziel- und Themenausrichtung an.

Die erste Gruppe, die des Vortrags, enthält die für die Katechese charakteristischen Formen der Verkündigung und des Zeugnisses und natürlich auch die Instruktion. Der Nachdruck liegt dabei auf den Aktivitäten des Lehrers; der Schüler wird vor allem als Rezipient gedacht. Es wird deutlich sein, daß die dominante Richtung in der niederländischen Katechese und Katechetik, worin der Schüler eine wichtige Rolle spielt, nicht so viel auf diese Methode des Vortrags Wert legt als die zwei nicht-dominanten Richtungen, obwohl dieser Feststellung zugefügt werden soll, daß die zweite Variante innerhalb der dominanten Richtung relativ mehr Interesse für den Vortrag hat als die erste Variante. Die zwei nicht-dominanten Richtungen, die, wie gesagt, vor allem Reaktionen auf die erste Variante der dominanten Orientation, der sog. Erfahrungskatechese sind, sind auch methodisch gesehen nicht auf den Schüler orientiert. Die Bibelkatechese auf die Weise des jüdischen Lehrhauses betont ja die exegetische Instruktion und das charismatische Zeugnis des Lehrers, der die Schüler begeistert. Die Katechese als Einleitung in die kirchliche Lehre betont auch die Instruktion, jetzt aber die kirchlich gebunden dogmatische und moraltheologische Instruktion und die objektive Verkündigung des Lehrers, der kein Jota vernachlässigt.

Die zwei Varianten innerhalb der dominanten Richtung aber benutzen mehr die drei anderen Gruppen von Methoden. Was das Gespräch angeht: sein Ziel in der Katechese ist immer, daß die Schüler ein eigenes Verhältnis zu den Themen, die unterrichtet werden, entwickeln lernen; daß sie sich mit diesen Themen auseinandersetzen; daß sie sich kognitiv und affektiv

mit ihnen einlassen. Nun kann man auch methodisch gesehen zwischen der ersten und der zweiten Variante unterscheiden. Auch hier gilt: es sind nur Varianten, ergo: es sind nur akzentmäßige Unterscheidungen. Vor diesem Hintergrund kann man sagen, daß die erste Variante mehr Wert legt auf 'educative counseling' und die zweite Variante mehr auf das Unterrichtslerngespräch (teaching learning process), obwohl dieses Unterrichtslerngespräch vielfach die Behandlung emotioneller Widerstände - das Ziel von 'educative counseling' - als Vorbedingung braucht. Für 'educative counseling' werden die Bücher von Porter, Cantor und Clinebell in den fachdidaktischen Practica der katechetischen Ausbildung benützt; für das Unterrichtslerngespräch werden in wieder anderen Practica die Kurse 'interaction analysis' und 'micro-teaching' der Stanford University adaptiert für den RU in der Sekundarstufe, benützt, vor allem die Kurse 'Fragen stellen' und 'Denkfragen stellen'.

Die dritte Gruppe bezieht sich auf die dramatischen Arbeitsweisen. Dazu gehören die 'katechetische Zelebration', das Rollenspiel bzw. die Simulation und das kreative Spiel. Die katechetische Zelebration ist vor allem durch die Erfahrungskatechese propagiert; sie stammt von dem Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique in Paris. Sie hat zum Ziel die Unterrichtsthemen durch semi-liturgische Feiern bei den Schülern Eingang finden zu lassen. Vor allem Hollander hat sich darum bemüht. Auch das kreative Spiel bekommt viel Raum in der Erfahrungskatechese, z.B. in sog. 'Collages'. Wenn das Rollenspiel neben einem affektiven Ziel auch einem kognitiven dient, kann man es in beiden Varianten der dominanten Richtung antreffen.

Die vierte Gruppe, zum Schluß, ist die der selbständigen Aktivitäten der Schüler. Diese werden in beiden Varianten stark benützt. Aber auch hier gibt es wieder eine Unterscheidung zwischen den beiden Varianten. Diese Unterscheidung hängt zusammen mit dem Maß, mit dem die Selbständigkeit der Schüler von Anfang an strukturiert wird. Wenn man von einer Dichotomie ausgeht, kann man sagen, daß die Aktivität der Schüler entweder nur in schwachem oder in starkem Maß strukturiert werden soll. Für das erste spricht z.B. die Arbeit Bruners,

für das zweite z.B. die Arbeit Gagnés und Ausubels. Die erste Variante der dominanten Katecheserichtung hat mehr Konnuralität mit Bruner, die zweite Variante mehr mit Gagné und Ausubel. Die Diskussion zwischen Bulckens einerseits und Spruit u.a. und Van der Ven andererseits hat das deutlich gemacht. Wahrscheinlich soll man mit dem schon genannten Pädagogen Knoers sagen, daß eine Synthese gefunden werden soll; eine Synthese zwischen der freien Entdeckung einerseits und der Step-by-step-Strukturierung andererseits: die geführte Selbstentdeckung. Diese läßt genug Platz für die Entwicklung der Kreativität der Schüler übrig, gerade weil sie die kognitiven Vorbedingungen dafür schafft, wie Wolters sozialwissenschaftlich angedeutet hat.

1.4. Die Erfolgskontrolle in der Katechese

Der vierte Schritt hat Bezug auf die Erfolgskontrolle in der Katechese. Darunter versteht man das Messen der Resultate des didaktischen Prozesses. In diesem Sinne soll man sagen, daß die niederländische Katechese und Katechetik in diesem Punkt ein großes Vakuum zeigt. Da wird überhaupt nicht oder beinahe nicht gemessen, wenigstens nicht auf eine curriculumtheoretisch zu verantwortende Weise. Die Ursachen dafür sind folgende: Erstens gibt es den Eindruck, daß die Prüfung ein spezifisches Charakteristikum der neuscholastischen Katechese war. Darum haben viele eine paranoide Einstellung der Erfolgskontrolle gegenüber. Dazu kommt noch, daß die Prüfung in der neuscholastischen Katechese exklusiv auf das Memorieren ausgerichtet war. Auch das macht viele kopfscheu. Wie begreiflich diese Einstellung auch sei, sie berücksichtigt nicht die curriculumtheoretische Einsicht, daß die Erfolgskontrolle eine von der Katechese völlig unabhängige Angelegenheit ist, a fortiori unabhängig von einer inhaltlich bestimmten historischen Periode in der Katechese. Sie berücksichtigt auch nicht, daß die Erfolgskontrolle nicht nur auf Reproduktion gerichtet ist - das ist noch am wenigsten wichtig! - aber auch und vor allem auf das Denkenlernen der Schüler, auf das Erfahrungslernen und auf die Entwicklung von Einstellungen. Das sind wichtige Sachen. Ohne deren Prüfung weiß der Katechet gar nicht, ob der

didaktische Prozeß sein Ziel erreicht hat und ob weitere didaktische Schritte gesetzt werden können.

Eine zweite Ursache hat Bezug auf den Glauben als Ziel der Katechese. Man kann folgendes beinahe als Gesetz formulieren: In dem Maße, in dem die Entwicklung des Glaubens als Ziel der Katechese fungiert, wird die Erfolgskontrolle in der Katechese vernachlässigt. Konkret heißt das: Von den zwei Varianten innerhalb der dominanten Richtung in der Katechese ist nur die zweite Variante einigermaßen auf die Erfolgskontrolle aufmerksam; sie beschränkt sich, wie gesagt, auf die zwei niedrigsten Stufen der Krathwolschen affektiven Taxonomie. Was sind die Gründe für dieses Gesetz? Der erste Grund ist ein theologischer: der Glauben transzendiert die katechetische Programmierung und damit auch die Frage, ob die Programmierung, was ihre Ziele angeht, erreicht ist. Der Glauben kommt von Gott; er ist nicht zu planen; er ist nicht abfragbar. Der zweite Grund ist ein pragmatischer: nach dem Stand der allgemeinen Attitüdentestkonstruktion ist es noch immer nicht möglich, den didaktischen Prozeß in der in Mittel und Zeit beschränkten Schule des Alltags in bezug auf Entwicklung und Veränderung von Einstellungen zu prüfen. Die Maßnahmen dafür sind komplexer Art und zugleich zu wenig differenziert für eine regelmäßige Messung in der Klasse. Die Instrumente die Bloom u.a. auf diesem Gebiet beschreiben, sind nicht praktisch genug. Eine dritte Ursache des Vakuums der Erfolgskontrolle liegt wahrscheinlich in der Angst vor möglichen negativen Resultaten in der Katechese. Lehrer haben im allgemeinen eine bestimmte Angst vor Messungen, wie Dressel und Mayhew gezeigt haben. Ihre Professionalität steht auf dem Spiel. Ich denke, daß es gut wäre, die oft große Kluft zwischen Zielen und Effekten der Katechese durch eine regelmäßige Messung zu überbrücken. Wird das, was man wünscht, auch erreicht? Diese Frage ist auch wichtig, weil sie zu der Erhellung der Stelle und Funktion der Katechese innerhalb der Schule empirische Beiträge liefern kann. Das heißt: auch der schulpolitischen Diskussion in bezug auf die Katechese wäre mit einer regelmäßigen Erfolgskontrolle gedient.

Die Evaluation im sozialpsychologischen und gruppendynamischen Sinne wird in den Niederlanden stark berücksichtigt, wenigstens in den beiden Varianten der Hauptrichtung der niederländischen Katechese. Das heißt, daß die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler wie auch unter den Schülern selbst vielfach Gegenstand des Gespräches ist. Hierin kann man eine gewisse schülerorientierte Einstellung der Katechese und des Katecheten sehen. Die positiven und negativen Gefühle der Schüler in bezug auf die Interaktion können auf diese Weise erhellet, lokalisiert und differenziert werden. Auch Widerstände z.B. dem Thema und der Weise gegenüber, wie der Katechet das Thema behandelt, können benannt und evaluiert werden. Das ist auch der Fall mit unerfüllten Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler. Diese Evaluation füllt das Vakuum des ersten curriculumtheoretischen Schrittes, das es in der Anfangssituation des Schülers gibt, genügend auf.

2. Curriculumevaluation hinsichtlich des Schülers

Der Terminus Evaluation hat viele Bedeutungen. Vorher benützte ich den Terminus im sozialpsychologischen und gruppendynamischen Sinne. Jetzt steht der direkt curriculumtheoretische Sinn zentral. Das heißt: nachdem ein Curriculum konstruiert ist und währenddessen es in der Praxis benützt wird, wird es so weit wie möglich in toto evaluiert. In bezug auf die vier Schritte, die wir oben gemacht haben, heißt das, daß die eingeschätzte Anfangssituation der Schüler evaluiert wird, wie auch die Ziele und Themen, sowie die Methoden und schließlich die Erfolgskontrolle, soweit diese wenigstens stattgefunden hat. Im folgenden werde ich jedesmal nur ein Beispiel des bestimmten Schrittes der Evaluation geben und dann auch noch mit Ausnahme der Erfolgskontrolle-Evaluation. Die Ursache ist, daß die Curriculumevaluation in den Niederlanden sich noch in einer Anfangssituation aufhält. Damit ist nicht gesagt, daß nicht viele Artikel geschrieben werden, worin der Autor seine Meinung in bezug auf ein bestimmtes Projekt formuliert, vielfach unterstützt von eigenen didaktischen Erfahrungen mit diesem Projekt. Aber was mit Curriculumevaluation gemeint ist, das intendiert doch wenigstens, die

subjektiven Urteile zu transzendieren. Sie bezieht sich auf mehr objektive und empirische oder wenigstens empirisch orientierte Wertungen. Die drei Beispiele, die ich jetzt beschreiben werde, sind eben durch diese empirische Ausrichtung gekennzeichnet. Als viertes bitte ich den Leser um Interesse für einen Evaluationsprojekt innerhalb der Nimweger Universität, das die Curriculumevaluation der Katechese unter mehreren Aspekten zum Ziel hat. Im Rahmen dieses Artikels versuche ich nun auch wieder den Schüler ins Auge zu fassen.

2.1. Der Schüler vor der Katechese

Als Beispiel der Evaluation der Anfangssituation der Schüler präsentiere ich eine bescheidene explorative Untersuchung von Rijkse, die er als Diplomarbeit für Katechetik unternommen hat. In dieser Exploration versucht Rijkse herauszufinden, inwieweit die von Havers in München festgestellte negative Einstellung der Schüler in bezug auf Glauben und Kirche auch in den Niederlanden, bzw. in Nimwegen, anwesend ist. Spezieller ist er an möglichen Unterscheidungen zwischen einer Einstellung dem Glauben und einer der Kirche gegenüber interessiert. Havers sagt am Ende seiner Arbeit, daß er seine theoretischen Vorüberlegungen in einem vorigen Kapitel ändern sollte! Seine Untersuchung zeigte, daß die Schüler keine Unterscheidung zwischen Kirche und Glauben machten. Havers hat mit auf der Grundlage dieser Feststellung einige curriculare Vorschläge entwickelt, die tief in das katechetische Curriculum eingreifen: RU als Wahlpflichtfach, wie es schon durch Nipkow präsentiert und von Siemerink für die Niederlande adaptiert worden ist. Eben wegen dieser vorgeschlagenen Curriculumrekonstruktion machte Rijkse den Versuch, Unterscheidungen in der Einstellung dem Glauben und der Kirche gegenüber auf die Spur zu kommen. Würden solche Unterscheidungen gefunden werden, so wäre die vorgeschlagene Curriculumkonstruktion wenigstens aus diesem Grund nicht zu verteidigen.

Weil ein Fragebogen zu wenig differenziert auf solche Unterscheidungen eingehen kann, entschloß Rijkse sich zu der Methode des Tiefeninterviews. Er stellte ein Kategoriensystem zusammen in bezug auf die Ekklesiologie, so daß er, nachdem die Interviews abgehalten worden sind, den Inhalt dieser Interviews lokalisieren und dadurch interpretieren kann. Er wählte

die Ekklesiologie des niederländischen Theologen Berkhof, der drei Hauptkategorien unterscheidet: Kirche als Gemeinschaft, Kirche als Institution und Kirche als orientiert auf die Welt. Auch übernahm er die religionspsychologischen Kategorien van Allen und Spilka, die Bezug haben auf zwei Stile des kognitiv-religiösen Verhaltens: 'committed' und 'consensual religion'. Das erste hat Bezug auf eine engagierte Relation, das zweite repräsentiert eine nur konventionelle Relation mit dem Inhalt der bestimmten Religion. Danach wurden die Interviews abgehalten. Nur eine kleine Gruppe Schüler wurde befragt. Das unterstreicht den explorativen Charakter dieser Untersuchung.

Die Resultate sind folgende: Die Kirche wird vor allem als Institution erfahren. Dabei wird sie meistens negativ beurteilt, vor allem wegen ihrer großen Macht. Die Jugendlichen wissen fast gar nichts von der Kirche, auch nicht von ihr als Institution. Ihre Wünsche der Kirche gegenüber gehen in die Richtung der Kirche als Gemeinschaft, vor allem der Kirche als eine kleine Gruppe, in der man Geborgenheit findet und Lebensweisheit vermittelt erhält. Manchmal werden Kirche und Glauben verwechselt, manchmal aber auch nicht. Was die Jugendlichen wünschen, ist eine Perspektive mit Lebenssinn und Antworten auf Sinnfragen. Die religionspsychologische Analyse zeigt, daß die meisten der befragten Jugendlichen nach ihren Aussagen im Interview einen 'consensual' Stil repräsentieren, das heißt, daß sie vor allem in einer stereotypischen Weise reagierten. Das ging schon aus dem klaren Nichtwissen der Kirche gegenüber hervor. Darum kann man sagen: viele der Ideen der Jugendlichen über die Kirche entstammen Vorurteilen und gründen nicht oder in geringem Maße auf eigenen Erfahrungen. Wenn dies alles so ist, dann kann man fragen, ob die beste Antwort auf die Problematik der Relation der Jugendlichen zu Glauben und Kirche in dem von Havers plädierten 'RU als Wahlpflichtfach' gefunden wird. Einerseits werden Wünsche ausgesprochen in bezug auf eine 'ideale Kirche'; das sind doch Wünsche, die als Ausgangspunkt des RU fungieren können; andererseits soll man sagen, daß die schlimmste Weise, mit Vorurteilen umzugehen, ist, sie unbesprochen zu lassen; dadurch werden sie verstärkt. Vorurteile sollen doch im Unterricht, und vor allem im RU, Objekt des schon oben genannten 'educative counseling' sein.

2.2 Der Schüler auf der Ebene der Ziele und Themen der Katechese

Das Beispiel, das ich jetzt wähle, wirft ein interessantes Licht auf die Relation zwischen Zielen und Themen der Katechese einerseits und den Schülern andererseits. Es ist die große Untersuchung des Nimweger Pastoraltheologen Vliek im Jahre 1977. Diese Untersuchung war u. a. auf Zielvorstellungen und Themenvorstellungen unter Katecheten in der Oberstufe I und II gerichtet. Die Daten sind auf Grund einer Stichprobe von 50 % aller niederländischen Katecheten in diesem Bereich erworben worden; daß heißt, daß wir es hier mit einer repräsentativen Untersuchung zu tun haben. Diese Untersuchung kann man als eine Evaluation der in 1.2 genannten Richtungen auf der Ebene der Ziel- und Themenkonstruktion sehen.

Die Faktorenanalyse bezüglich der Antworten auf die Fragen nach den Zielvorstellungen der Katecheten deckt drei Faktoren auf: Faktor 1: religiös-kirchliche Bildung; Faktor 2: Identitätsentwicklung in religiöser Perspektive; Faktor 3: intellektuelle Bildung in religiöser Perspektive. Faktor 2 'Identitätsentwicklung in religiöser Perspektive' hat die Präferenz. Die Faktorenanalyse bezüglich der Antworten auf die Fragen nach den Themenvorstellungen der Katecheten rückt wieder drei Faktoren ins Licht: Faktor 1: Bibel, kirchliche Lehre, Theologie; Faktor 2: Ökumene, andere Religionen, andere Weltanschauungen; Faktor 3: Erfahrungen der Schüler und gesellschaftliche Probleme in Relation mit Themen aus der jüdisch-christlichen Tradition. Hier hat Faktor 3 den Vorzug. Die Kombination der zwei Vorzugsfaktoren, nämlich (Ziel:) Identitätsentwicklung in religiöser Perspektive und (Themen:) Erfahrungen der Schüler und gesellschaftliche Probleme in Relation mit Themen aus der jüdisch-christlichen Tradition, bedeutet eine empirische Bestätigung der genannten dominanten Richtung in der niederländischen Katechese, die, theologisch betrachtet, von der Dialektik zwischen Offenbarung und Erfahrung ausgeht.

Interessant ist es, hinzuzufügen, daß auch die Direktoren der Schulen der Oberstufe I und II nach ihren Zielvorstellungen und Themenvorstellungen der Katechese befragt worden sind. Mit

Ausnahme einiger kleiner Unterschiede zeigen sie dieselbe Präferenz wie die Katecheten: Faktor 2 in bezug auf die Ziele und Faktor 3 in bezug auf die Themen. Ein relativ wichtiger Unterschied soll doch erwähnt werden: Aus der Faktorenanalyse der Antworten der Direktoren ergibt sich, daß die Direktoren die Identitätsentwicklung der Schüler mit der intellektuellen Bildung der Schüler in religiöser Perspektive verknüpfen. Die Direktoren sehen also die intellektuelle Entwicklung als einen Aspekt der Identitätsentwicklung in religiöser Perspektive. Aus dieser Untersuchung geht ganz klar eine überzeugende Schülerorientiertheit der Katecheten und der Direktoren in bezug auf die Katechese hervor.

2.3. Der Schüler auf der Ebene der Methoden der Katechese

Als Beispiel einer schülerorientierten Evaluation auf der Ebene der Methoden präsentiere ich jetzt die Diplomarbeit von Van der Tuin. Auf Grund der theoretischen Einsicht der Wichtigkeit des schülerorientierten Unterrichtsverfahrens des Katecheten benützte Van der Tuin das Counselingmodell des Amerikaners Porter mit dem Ziel, ein auf Videoband aufgenommenes Katecheseprotokoll mit Hilfe der Kategorien dieses Modells zu analysieren und zu evaluieren. Das Modell enthält die folgenden Kategorien: Fünf Hauptkategorien, die das Handeln des Therapeuten/Lehrers ins Auge fassen, zusammengefaßt im sog. EISPU-Schema: 'evaluative', 'interpretive', 'supportive', 'probing', und 'understanding'. Die Hauptkategorie 'understanding' enthält fünf Subkategorien: 'understanding content', 'shallow understanding', 'partial understanding', 'interpretive understanding' und 'reflective understanding'. Es wird deutlich sein, daß diese Kategorien Bezug haben auf ein Handeln des Therapeuten/Lehrers, worin letzterer versucht, bei der Bewußtwerdung und Erhellung der Gedanken und Gefühle des Klienten/Schülers behilflich zu sein.

Das Protokoll, das Van der Tuin untersuchte, war ein Protokoll einer Katechesestunde eines Katecheten, der sich zum schülerorientierten Handeln berufen wußte und dem viele Energie widmete. Die Analyse und die Evaluation dieser bestimmten Stunde waren doch sehr enttäuschend; das ist übrigens meiner eigenen Erfahrung nach beinahe immer so! Curriculum-evaluation ist eine harte, fast rücksichtslose Sache! Die

Ergebnisse waren, daß die Kategorie 'reflective understanding' nur zwei Mal vorkam, und dann auch noch auf eine ambivalente Weise; und daß, insoweit die Hauptkategorie 'understanding' außerhalb der zwei 'reflective' Äußerungen vorkam, diese nur Bezug hat auf die Subkategorie 'understanding content'; und auch daß die Hauptkategorie 'evaluative' am meisten Anteil hatte. Wenn man das analysiert und evaluiert, kann man folgendes sagen: Die Kategorie 'reflective understanding' ist nach Porter die Indikation dialogischer und intensiver Kommunikation. Sie kommt nur zwei Mal in dem Protokoll vor! Der Akzent auf die Kategorie 'understanding content' und vor allem auf die Kategorie 'evaluative' zeigt, daß der schülerorientierte (!) Katechet fast nur auf kognitive und inhaltsbezogene Weise dialogisiert, und dann auch noch, daß er die Inhalte der Aussagen der Schüler auf evaluative Weise handhabt. Evaluation wirkt entlarvend. In diesem Fall entlarvend für den Katecheten. Aber was hat das mit Curriculumevaluation zu tun? Folgendes: daß das Katechese-projekt, das der Katechet benützt hat und das durch Van der Tuin selbst u. a. mit dem Ziel zusammengestellt worden war, die affektiven Momente des katechetischen Unterrichtsprozesses zu berücksichtigen und zu akzentuieren, eine Rekonstruktion braucht. Die Materialien, die Schülerfragen und die methodischen Hinweise für den Lehrer in diesem Projekt sind ja deutlich unzureichend.

2.4. Evaluation der Lernprozesse der Schüler: das Nimweger Projekt

Das Nimweger Projekt schließt bei den Analysen der Mainzer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Stachel an. Verschiedene Analyse-Instrumente dieser Arbeitsgruppe werden in Nimwegen übernommen und ausprobiert. Dabei ergab sich, daß auch einige untersuchungsmäßig-methodologische Maßnahmen berücksichtigt werden sollten, die innerhalb der Mainzer Gruppe begreiflicherweise außer Acht gelassen wurden. Das Nimweger Evaluationsprojekt kann als eine weitere, aber sich selbst mehr beschränkende und dadurch vielleicht im Detail tiefgehendere Entwicklung der Arbeit der Mainzer Gruppe verstanden werden. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen. Darum kann ich nur die Planung und einige vorläufige Resultate erwähnen.

Wir haben vier Begriffe zentral gestellt, anschließend an die drei auch in Mainz verwendeten Begriffe: Sachstruktur oder konzeptuelle Struktur des bestimmten Unterrichtsgegenstandes; Lernstruktur des Lernens der Schüler in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand in dem kognitiven und affektiven Bereich; kognitive Struktur als die Organisation der interiorisierten Inhalte in dem persönlichen kognitiven und affektiven Repertoire des Schülers als Resultat des Lernprozesses. Der vierte Begriff, den wir den drei genannten Begriffen hinzufügten, ist: die Lehrstoffstruktur; diese hat Bezug auf die Organisation des Lehrstoffes und auf die Hinweise der Erarbeitung dieses Lehrstoffes in dem bestimmten Katecheseprojekt. Die Frage, die im Zentrum unseres Evaluationsprojektes steht, ist, ob die optimale Lehrstoffstruktur diejenige ist, die abgeleitet worden ist von der Sachstruktur, oder diejenige, die direkt an der jeweiligen kognitiven Struktur der Schüler anschließt. Deutlich ist es, daß diese Fragestellung wieder schülerorientiert ist!

Zur Beantwortung dieser Frage haben wir, wie gesagt, einige methodologische Maßnahmen getroffen: Unser Research Design beinhaltet erstens ein Experiment mit einer sog. experimentellen Gruppe und einer sog. Kontrollgruppe; in ersterer ist die Lehrstoffstruktur an der kognitiven Struktur als experimenteller Variablen angeschlossen. Zweitens wurden der experimentellen Gruppe und der Kontrollgruppe ein sog. pretest und ein sog. posttest entnommen. Pretest und posttest haben Bezug auf die Kenntnisse der Schüler, auf das Denken und schließlich auf die affektive Qualität der Relation des Schülers zum bestimmten Gegenstand. Die Maßnahmen entnahmen wir dem Handbook of research on teaching mit Gage als Herausgeber. Das katechetische Projekt, das wir beiden Gruppen zur Behandlung und Besprechung gaben, hat als Thema: Mensch und Milieu. Dieses Projekt wurde im schon erwähnten H.K.I. entwickelt und zielt auf ein theologisches Durchdenken der Milieuproblematik.

Die Ergebnisse, die wir bis jetzt aus den Computeranalysen gewonnen haben, zeigen folgendes: Die experimentelle Gruppe bekommt deutlich viel bessere Resultate auf der Ebene der Reproduktion der Erkenntnis als die Kontrollgruppe; die Resultate im Bereich des Denkens sind ja 100 % besser; die

affektive Entwicklung jedoch, die wir mit Hilfe des semantischen Differentials von Osgood gemessen haben ist in beiden Gruppen zu vernachlässigen.

Unser folgender Schritt bezieht sich auf die Analyse der Lernstruktur des Lernens der Schüler in der Kontrollgruppe. Unsere Frage ist: gibt es vielleicht Indikationen in dem Lernen der Schüler, die zeigen, warum die traditionelle Behandlung des Katecheseprojektes in dieser Kontrollgruppe, weniger ergebnisreich war. Zur Beantwortung dieser Frage machen wir jetzt eine Analyse des Lernens der Schüler in dieser Gruppe mit Hilfe zweier Analyse-Instrumente. Das erste Instrument beinhaltet zwei Reihen Kategorien. Die erste Reihe hat Bezug auf kognitives Lernen; sie ist aus Kategorien der Taxonomie von Bloom und einer Arbeit von De Corte zusammengestellt worden. Die Kategorien sind: Reproduzieren, Verstehen (mit den Subkategorien: Übertragen, Interpretieren, Extrapolieren), konvergentes Denken und divergentes Denken. Die zweite Reihe hat Bezug auf affektives Lernen; sie besteht aus den drei niedrigsten Kategorien der Taxonomie Krathwohls: Aufnehmen, Reagieren (mit den Subkategorien: Einwilligung ins Reagieren, Bereitwilligkeit zum Reagieren, Befriedigung beim Reagieren) und Bewerten. Das zweite Analyse-Instrument beinhaltet eine Reihe sachbezogener bzw. theologischer Kategorien, die zusammen ein theologisches Interpretationsgerüst um das Thema Mensch und Milieu bilden. Dieses Instrument hat zehn vorläufige Hauptkategorien, jede mit mehreren Subkategorien. Die vorläufigen Hauptkategorien sind: gegenwärtige Situation des Milieus als Milieukrise, die Ursache dieser Milieukrise, technologische Maßnahmen zur Auflösung der Milieukrise, ethische Interpretationen auf der Ebene der Weltanschauung, ethische Interpretationen auf der Ebene der Werte, Natur und Gotteslehre, Natur und die Lehre von Schöpfung und Eschatologie, Natur und Christologie, Natur und theologische Anthropologie und zum Schluß Natur und Gesellschaft in theologischer Sicht. Mit Hilfe dieser zwei Instrumente, das lerntheoretische und das theologische Instrument, analysieren wir jetzt jede Aussage des Lehrers und jede der Schüler in den fünf auf Videoband festgelegten Katechesestunden der Kontrollgruppe. Diese Arbeit ist jetzt in vollem Gang. Die Resultate werden nachher zusammen mit einer detaillierten Übersicht und einer Verantwortung unseres Planes publiziert.

3. Beurteilung der niederländischen Katechese und Katechetik hinsichtlich der Schüler

Wenn man das Ganze übersieht, zeigen sich einige Punkte, die eine starke Investierung von Aufmerksamkeit, Energie und materiellen Mitteln brauchen. Darauf möchte ich die Beurteilung ausrichten - nicht in einer Art Verteilung positiver und negativer Punkte und sicher nicht in einer Art Vergleich zum Ausland, sondern in einer Art Aufweis schwacher Gebiete in der niederländischen Katechese und Katechetik, die Unterstützung, Stimulierung und Optimierung brauchen.

Ein erster Punkt hat Bezug auf die theologische Basis der genannten dominanten Richtung in der niederländischen Katechese und Katechetik. Diese besteht aus der Dialektik zwischen Offenbarung als Heilsgeschichte und Erfahrung. Meiner Meinung nach bedarf diese Basis einer **näheren systematisch-theologischen Reflexion**, und zwar nach drei Aspekten. Diese entnehme ich der aktuellen Geschichte der Katechese und Katechetik in den Niederlanden wie auch der Diskussion zwischen Repräsentanten der dominanten und der beiden nicht-dominanten Richtungen. Der erste Aspekt bezieht sich auf meine Beschreibung der niederländischen katechetischen Situation im Jahre 1975. Ich erwähnte damals die Möglichkeit, daß die gesellschaftskritische Orientierung in der Katechese die Zukunft der Katechese bestimmen werde. Jetzt, fünf Jahre später, kann man feststellen, daß es noch immer diese Möglichkeit gibt, das heißt, daß die Verwendung von Wörtern wie Emanzipation, Befreiung, Politische Katechese usw. bis jetzt konkret noch nicht viel mehr als eine schöne, aber ziemlich unverpflichtete Art von Sprechen, Schreiben und Theoretisieren geblieben ist. Die Theorie-Praxis-Frage ist ein Theorem geblieben. Die niederländische Katechese und Katechetik steht jetzt vor dem Entschluß, diese Frage wirklich, das heißt konkret: in Forschung, Ausbildung und Entwicklung von Katecheseprojekten, ernst zu nehmen oder die Ausrichtung auf die Gesellschaft im kritischen Sinne nur als eine Dimension neben anderen Dimensionen der Katechese zu verstehen und sie damit relativ ungefährlich zu machen. Die niederländische Katechese und Katechetik zögern heute. Die Theologie der Hoffnung, die Politische Theologie und die Befreiungstheologie sind (noch?) nicht

wirklich in sie eingegangen. Abgesehen von kirchlichen und mit der kirchlichen Situation zusammenhängenden schulpolitischen Faktoren, die sicher eine wichtige Rolle bei diesem Zögern spielen, soll auch ein theologischer Faktor nicht vernachlässigt werden: Die theologische Reflexion in bezug auf den Offenbarungsbegriff hat viel Interesse für die Relation mit der Erfahrung, aber nur wenig Interesse für den Zukunftsaspekt in dem Offenbarungsbegriff. Das verursacht Präsentismus, wodurch nicht nur die Geschichte, sondern auch die Zukunft in der Vergessenheit verschwindet und damit auch die gesellschaftliche Konditionierung. Der zweite Aspekt hat darauf Bezug, daß die Reflexion auf die Dialektik zwischen Offenbarung und Erfahrung bis jetzt zu wenig Interesse der kognitiven Dimension der Offenbarung und der Erfahrung widmete. Vielleicht gibt es hier eine doppelte Reaktion: eine Reaktion der traditionellen Theologie gegenüber, in der die Lehre der Kirche die Offenbarung völlig konstituierte; und eine Reaktion der traditionellen Schule gegenüber, in der das Intellektuelle und das intellektuelle Auswendiglernen völlig die Schule konstituierten. Natürlich ist es ein großer Ertrag der modernen Entwicklung der Katechese und der Katechetik, daß das Affektive jetzt viel Interesse bekommt. Aber das sollte nicht bedeuten, daß sich jetzt das Pendel in die entgegengesetzte Richtung bewegt. Wie ich anderswo geschrieben habe, ist die kognitive Entwicklung eine notwendige Kondition für die Erfahrung. Der dritte Aspekt hat Bezug auf die Frage, ob die konkretere Ausarbeitung der Dialektik zwischen Offenbarung und Erfahrung nicht vielfach, vor allem innerhalb der ersten Variante der dominanten Richtung, hierin endet, daß nicht mehr die Offenbarung die Basis der Katechese bildet, sondern die sog. religiöse Erfahrung. Indikationen dafür gibt es in den zwei genannten Büchern des H.K.I. Wenn das so ist, dann kommen die Gefahren auf, die mit dem Begriff der religiösen Erfahrung als Basis der Katechese gegeben sind, wie z. B. Nipkow gezeigt hat. Die Gefahren sind: Privatisierung und Individualisierung des Glaubens; Immunisierung des Glaubens der Gesellschaft gegenüber; Flucht ins Emotionale; Vernachlässigung des Prophetischen des Glaubens; Aushöhlung der Transzendenz Gottes. Wie gesagt: es sind Gefahren, die die niederländische Katechese bedrohen; sie sind keine Wirk-

lichkeit. Sie brauchen aber Aufmerksamkeit und weitere Reflexion.

Ein zweiter Punkt gewünschter Optimierung hat Bezug auf die Erforschung der Situation der Schüler vor der Katechese: die Anfangssituation. Wie gesagt, hält die niederländische Katechetik sich in der Phase der Dokumentation auf, das heißt: in der ersten Phase des empirischen Kreises im Sinne von De Groot. Es wäre angebracht diesem Kreis weiter zu folgen. Nur auf diese Weise ist es möglich die erwähnten Unterschiede zwischen den verschiedenen explorativen Arbeiten auszugleichen. Sicher ist aber, daß die Niederlande zu klein sind, die quantitative und qualitative umfangreiche Arbeit solcher empirischen Untersuchungen hinsichtlich der personellen und materiellen Mittel zu leisten. Internationale Zusammenarbeit ist ja in diesem Punkt notwendig. Vielleicht gibt es in der Zukunft Möglichkeiten dazu innerhalb bestimmter Arbeitsgruppen der AKK.

Ein dritter Punkt, zum Schluß, bezieht sich auf die empirische Curriculumevaluation. Auch in diesem Punkt sind die Niederlande auf Zusammenarbeit mit dem Ausland angewiesen. Ging es in dem vorigen Punkt um Untersuchungen in bezug auf Einstellungen der Jugendlichen dem Glauben und der Kirche gegenüber, unabhängig von der Katechese, sind jetzt Untersuchungen im Spiel, die sich auf die Frage nach dem Effekt und der Effizienz des katechetischen Curriculums und der Benützung dieses Curriculums in der Praxis richten. Das ist eine interessante und notwendige, aber zugleich gigantische Aufgabe für die Katechetik. Ich bin davon überzeugt, daß wir nur auf diesem Weg wirklich in der Entwicklung der Katechetik weiterkommen. Das steht nicht fundamenteller Theoriebildung gegenüber; es ist damit komplementär. Theorien sollen ja nach empirischem Weg geprüft werden; die Prüfung trägt dann wieder zur Änderung und Bereicherung dieser Theorien bei. Es ist die einzige Möglichkeit, aus der Globalität und der Spekulation herauszukommen, die die Katechese und die Katechetik noch immer kennzeichnen. Nicht nur in den Niederlanden.

4. Schluß

Wenn man das Ganze übersieht, dann kann man sagen, daß die niederländische Katechese und Katechetik wenigstens in ihrer dominanten Richtung viel Interesse für den Schüler zeigt. Dieses Interesse aber verursacht eine gewisse Spannung mit den zwei anderen Curriculum-determinanten: Fach/Wissenschaft/Lehrer als Repräsentant der Wissenschaft bzw. der Theologie einerseits und Gesellschaft/Institutionen in der Gesellschaft bzw. Kirche andererseits. Diese Spannung erklärt die Divergenz zwischen den beiden Varianten innerhalb der dominanten Richtung in der niederländischen Katechese und Katechetik und noch mehr die Kontroverse mit den zwei nicht-dominanten Richtungen, die kirchliche Lehre-Katechese und das biblische Lehrhaus. Die Spannung ist auf theologische Faktoren zurückzuführen: sie kommt von der Dialektik zwischen Offenbarung und Erfahrung her mit den genannten Schwierigkeiten des Zukunftsaspektes, des kognitiven Aspektes und des Aspektes der religiösen Erfahrung.

In der Einleitung dieses Artikels erwähnte ich die Möglichkeit, die aktuelle Geschichte der niederländischen Katechese und Katechetik in Vergleich zum Ausland zu beschreiben. Ich habe diese Möglichkeit auf Grund bestimmter Argumente nicht weiter berücksichtigt; in der Hoffnung übrigens, daß der spezifische Charakter der niederländischen Katechese und Katechetik sich wenigstens exemplarisch in diesem Artikel zeigen würde. Ich habe den Eindruck, daß die Schwierigkeiten um den Offenbarungsbegriff, so wie ich sie beschrieben habe, internationaler Art sind. Die Versuche, die in den Niederlanden zur Lösung dieser Schwierigkeiten unternommen werden, zeichnen sich, wie ich vermutete, vielleicht dadurch aus, daß sie meistens dem großen, vielsprachigen Ausland der Niederlande entstammen: die niederländische Katechese und Katechetik gehen eklektisch mit dem deutschen, französischen und angelsächsischen Sprachgebiet um. Das ist wahrscheinlich ihr Reichtum. Und ihre Schwäche?

Literaturhinweise

- R.O. Allen/B. Spilka, Committed and consensual religion, in: Journal for the Scientific Study of Religion 1967, 191 - 206
- W. Berger/J. van der Lans, Fasen en perioden, nodig voor de rijping van de menselijke daad en de geloofsdaad, in: Concilium 1979, 43 - 53
- H. Berkhof, Christelijk geloof, Nijkerk 1973
- B.S. Bloom, Taxonomy of educational objectives I: Cognitive domain, New York 1956
- Ders., Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York 1971
- J. Bulckens, Enkele kritische bemerkingen bij het programmeringsmodel van Gagné, in: Verbum 1974, 26 - 39
- N. Cantor, The teaching learning process, New York 1953
- E. de Corte, Onderwijsdoelstellingen, Leuven 1973
- Ders., Didactische evaluatie van het onderwijs, Leuven 1973
- P.L. Dressel/L.B. Mayhew, General education, Exploration in evaluation, Washington 1954
- N.L. Gage, Handbook of research on teaching, New York 1963
- R.M. Gagné, The conditions of learning, New York ²1970
- J. Giesbers, Leren doceren, Verbum 1973, 226-238
- A.D. de Groot, Methodologie, Den Haag ⁴1968
- J.M. Gijsen, Katechese is opvoeden tot geloven in God in de kerk van Jezus Christus, Uitgave Perssecretariaat Bisdóm Roermond 1977
- Ders., Zekerheid en vrede, katholiek geloofsboek, Roermond 1978
- H.K.I., Grondlijnen voor een vernieuwde katechese, Nijmegen 1964
- H.K.I., Nieuwe katechismus, Hilversum/Antwerpen 1966 (in 15 Sprachen übersetzt und noch zwei Übersetzungen in Vorbereitung)
- H.K.I., Katechese op de basisschool, Nijmegen 1976
- H.K.I., Werkboek Katechese, Nijmegen 1977
- H. Hollander, Katechetiek, Den Bosch ⁷1962
- P. van Hoof/F. de Bruyn, Gaat nu allen heen in vrede, Utrecht 1976
- J.M. van der Horst, De Katechese op nieuwe wegen, Den Bosch 1976
- F.K. Kieviet, Microteaching als methode in de opleiding van leerkrachten, Vaassen 1972
- A.M.P. Knoers, Algemene onderwijskunde, Assen ⁶1975
- A. Koot/F. Smulders/J. Smit/C.J. Tromp, Naderen om te horen, bijbelkatechese voor school en groep, Hilversum 1977
- D.R. Krathwohl u.a., Taxonomy of educational objectives II: Affective domain, New York 1964

- H. van Leeuwen, In de wereld, niet van de wereld?, in: Verbum 1968, 137 - 173
- Ders., Katechese en toekomst, in: Verbum 1971, 12 - 10
- F. Mönks/A.M.P. Knoers, Ontwikkelingspsychologie, Nijmegen 1975
- J. Nieuwenhuis, Terwijl de boer slaapt, Arnhem 1972
- Ders., Tussen twaalf en zeventien, berichten van jonge gelovigen, Baarn 1978
- Ders., Volgend jaar misschien, geloven tussen twaalf en zeventien jaar, Baarn 1978
- J. Peters, Kerkelijke betrokkenheid en levensbeschouwing, Nijmegen 1977
- E.H. Porter Jr., An introduction to therapeutic counseling, Boston 1950
- H. Rijksen, De leerling, leerplandeterminant in het godsdienstonderwijs, scriptie Nijmegen, Nijmegen 1976
- E. Schillebeeckx, Gerechtigheid en liefde, Bloemendaal 1977
- Ders., Openbaringsdichtheid van menselijke ervaringen en moderne geloofsmogelijkheden, in: Verbum 1979, 14 - 29
- P. Schoonenberg, Van openbaring naar ervaring en terug, in: Verbum 1971, 82 - 93
- J.A.M. Siemerink, Godsdienstonderwijs als verplicht keuzevak, in: Verbum 1976, 386 - 399
- L.G.M. Spruit/F.J. Kops/P.F.M. Thoosen, Het programmeringsmodel van Gagné in de schoolkatechese, in: Verbum 1974, 3 - 25
- G. Stachel u. a., Die Religionsstunde beobachtet und analysiert, Zürich 1976
- L. van der Tuin, Gelovig denken en leren theologiseren, in: Verbum 1976, 330 - 349
- R.W. Tyler, Basic principles of curriculum and instruction, Chicago 1950
- S.A.M. Veenman, Training op basis van interactie-analyse, Tilburg 1975
- J.A. van der Ven, Katechetische leerplanontwikkeling, Den Bosch 1973
- Ders., Enkele fundamentele vragen bij de bedenkingen inzake Gagné en de schoolkatechese, in: Verbum 1974, 40 - 43
- Ders., Katechese, Heilsgeschiede und Zukunft, in: Bilanz der niederländischen Kirche, Patmos, Düsseldorf 1976, 186-215
- Ders., Theologisch-katechetische notities m.b.t. een raamleerplan katechese in het Voortgezet Onderwijs en de programmering van katechetische units, in: Verbum 1979, 102 - 111 (OMO-project)
- Ders., Erfahrung lernen, in: G. Stachel (Hg.), Sozialisation, Identitätsfindung, Glaubenserfahrung, Zürich 1979
- Ders./W.J. Berger, Graven naar geloof, Nijmegen 1976

S. Vlieg, Katechese en katecheet in het Voortgezet Onderwijs, verslag empirisch onderzoek, in: Verbum 1978, 343 - 364

B.J. Wolters, Creatief denken, Groningen 1977

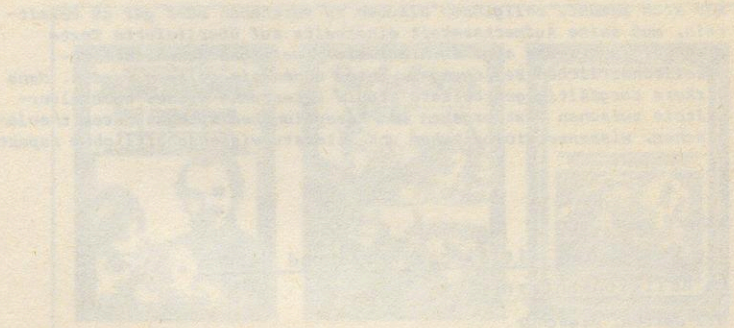
Ders., 'Ideationel fluency': de enige, echte divergente denkvaardigheid? in: Pedagogische Studien 1977, 442 - 449

Dr. Johannes A. van der Ven
Hazenkampseweg 11
NL-6531 NA Nijmegen

Al

Ravensburger

Bildmappe zum Thema ...



... (The following text is extremely faint and largely illegible, appearing to be a list of items or descriptions related to the map.)

Aus unserem Frühjahrsprogramm 1979

Hans Zirker

Lesarten von Gott und Welt

Kleine Theologie religiöser Verständigung

216 Seiten, Broschur

27,80 DM, ISBN 3-491-77518-3

Wer sich bemüht, religiösen Glauben zu verstehen oder gar zu vermitteln, muß seine Aufmerksamkeit einerseits auf überlieferte Texte richten, anderseits aber auch auf die jeweiligen geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie gelesen werden. Hans Zirkers sorgfältig gearbeitete Studie untersucht dieses Wechselverhältnis zwischen Textvorgaben und Rezeptionsbedingungen unter theologischem, wissenssoziologischem und literaturwissenschaftlichem Aspekt.

Albert Biesinger

Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht

312 Seiten, Broschur

29,80 DM, ISBN 3-491-78310-0

Was soll durch Moralerziehung im Religionsunterricht wie gelernt werden? Wie kann jungen Menschen Hilfe geboten werden, sittliche Normen eigenständig zu finden, zu begründen und danach zu handeln? Welche theologisch-ethischen Überlegungen und soziologisch-psychologischen Aspekte sollte ein Religionslehrer dabei beachten? Fragen, mit denen sich dieser Band beschäftigt.

Hermann-Josef Perrar

Mit Märchen dem Leben zuhören

Anleitung zur Arbeit mit Märchen im Religionsunterricht

136 Seiten, Broschur

13,80 DM, ISBN 3-491-78312-7

In diesem Buch wird der Versuch unternommen, zu zeigen, daß Märchen in vielfältiger Weise auf mögliche Selbst-, Sozial- und Welterfahrungen des Menschen verweisen. Die in den Märchen aufzeigbaren Grunderfahrungen, die menschliches Leben prägen, können nicht nur Erwachsenen in der Entfaltung ihres Menschseins helfen, sondern auch Kindern und Jugendlichen. Möglichkeiten eines solchen Angebotes werden in diesem Buch fachdidaktisch und fachmethodisch aufgezeigt. Religionsunterricht, der die Sinnfrage stellt, greift auch solche Möglichkeiten auf, in denen sich erzählend des Lebenssinns vergewissert wird.

Patmos

Patmos Verlag GmbH
Am Wehrhahn 100
4000 Düsseldorf 1

Ravensburger®

Bildmappen zum Thema Soziale Erziehung



Antoinette Becker,
Elisabeth Niggemeyer
Jede Familie ist anders

Sechs verschiedene Familien zeigen, wie sie leben. Mappe mit 24 s/w Fototafeln. Mit Begleitheft für den Erzieher. Best.-Nr. 55 015-9. DM 26.—
Beim Betrachten der großformatigen Fototafeln sollen die Kinder im Unterricht angeregt werden, über die dargestellten Familien zu sprechen, um möglicherweise vorhandene Vorurteile abzubauen.
Der Erzieher findet im dazugehörigen Begleitheft neben Informationen zu den einzelnen Familien methodische Anregungen und Erschließungshilfen für die angesprochenen Problemkreise: Eltern, Familie, Autorität.

Otto Maier Verlag
Postfach 1860
7980 Ravensburg



Gaby Franger u. a.
So leben wir

in: Griechenland, Italien, Jugoslawien, Spanien, Tunesien und der Türkei. Mappe mit 24 s/w Fototafeln. Mit Begleitheft für den Erzieher. Best.-Nr. 55 017-5. DM 26.—
Mit aussagekräftigen Fotos werden Situationen aus dem Alltag von Kindern aus Gastarbeiterländern geschildert. Das Begleitheft gibt wichtige Hintergrundinformationen hierzu und Anregungen zur Gruppenarbeit (Geschichten, Lieder und Spiele).
Die Mappe eignet sich besonders im Vorschul- und Primarbereich, sowie in der Sonderschule. Für die Themenbereiche „Gastarbeiter“ und „Fremdreligionen“ wird ein neuartiger Zugang erschlossen der sich am Alltag orientiert.



Hans Eckart Opdenhoff,
Rupert Leser

Ich mag dich - wollen wir Freunde sein?
Beispiele und Anregungen zum Thema soziale Beziehungen und Kinderfreundschaften. Mappe mit 24 s/w Fototafeln. Mit Begleitheft für den Erzieher. Best.-Nr. 55 008-6. DM 32.—
Eine Bildmappe als umfassendes Angebot zum Thema „Soziale Beziehungen und Kinderfreundschaften“ für Vorschule, Grund- und Sonderschule. Das Begleitheft schildert ausführlich die Einsatzmöglichkeiten.

Auf Anforderung senden wir gerne Kataloge zum Gesamtprogramm Schule.

Ravensburger

