

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 Rijkssen, die er als Diplomarbeit für Katechetik unternommen hat. In dieser Exploration versucht Rijkssen 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 Rijkssen 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 Rijkssen 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. Gijzen, Katechese is opvoeden tot geloven in God in de kerk van Jezus Christus, Uitgave Perssecretariaat Bisdome 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