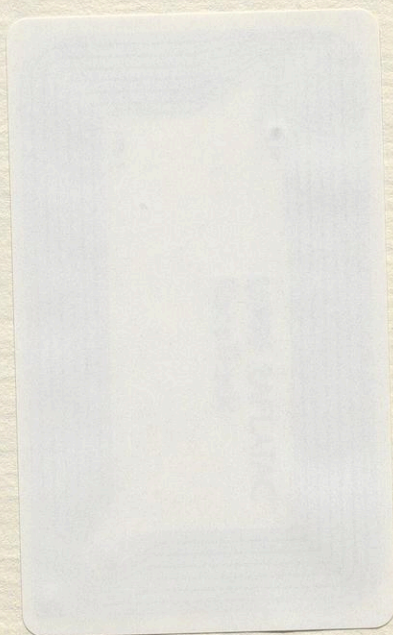




N12<502780440 021

UB Tübingen

Buchbinderei
R. Schallhauser

No 2 4

4-71
10.1.81

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

1978 - 1981

4/1979

Religiöses Lernen

X

Peukert · Kindliche Identität

Fraas · Die Dialektik von Funktion und Substanz

Sauer · Erziehung zum Beten

Sagi · Religiöses Lernen vor dem Schulalter

Zirker · Die Könige Israels im Schulbibelformat

Charytański · Katechese in Polen

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

WZ · Herausgeber: Günter Biemer · Fritz Dommann

Z A · Herausgeber: Günter Stachel · Hans Zirker

4253 · Herausgeber: Hans Zirker

208257

UB TUB

30. NOV 1979

21D

I N H A L T

Ursula Peukert	Psychische und soziale Bedingungen kindlicher Identitätsfindung	4
Hans-Jürgen Fraas	Religiöse Lernprozesse in der Dialektik von Funktion und Substanz	23
Ralph Sauer	Erziehung zum Beten - Eine Aufgabe der Schule	49
Alexander Sagi	Religiöses Lernen vor dem Schulalter	69
Hans Zirker	Die Könige Israels im Schulbibel-format	86
Jan Charytański	Katechese als Unterweisung und Erziehung in der Nähe von Liturgie und Familie	116

Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:

Prof. Dr. Hans Zirker
Oststr. 40
D-4044 Kaarst 1

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

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

N11< 32249636 021

VORWORT

"Religiöses Lernen" ist ein weitreichendes Thema; nimmt man es in seinem vollen Umfang, fällt die gesamte Religionspädagogik darunter. Einen solchen Rahmen abzustecken würde sich für diese Zeitschrift erübrigen. Die hier versammelten Aufsätze denken jedoch überwiegend an geplante religiöse Lernsituationen - an Unterricht im weitesten Sinne, sei es in der Schule (Sauer, Zirker), im Kindergarten (Sagi), in der Familie oder der Gemeinde (Charytański). Die Differenzierung und Zuordnung von religiöser Erfahrung, religiöser Sozialisation und religiöser Lehre kommen vor allem in dem Aufsatz von Fraas zur Sprache. Der Beitrag von Peukert ist den grundsätzlichen pädagogischen und psychischen Bedingungen elementarer Erziehung gewidmet, von denen auch jedes religiöse Bemühen abhängig ist. Deshalb steht er am Anfang dieses Heftes, obwohl er nicht ausdrücklich auf dessen spezifisch eingegrenzte Thematik eingeht und die Konsequenzen für religiöses Lernen nicht selbst verfolgt.

Bei der Planung dieses Heftes stand zunächst das Vorschulalter im Vordergrund. Daß es letztlich doch so wenig Anteil erhielt, ist wohl für die Interessenverteilung in der Religionspädagogik bezeichnend. Zwar wird allseits die Bedeutung der religiösen Elementarerziehung betont; doch sind Untersuchungen, die im Detail etwas über die weithin verbreiteten Fragestellungen, Theorieansätze, Beobachtungen und Vorschläge hinausführen, selten. Es bleibt zu überlegen, ob die Ursache dafür vorwiegend eine beruhigende Einmütigkeit ist oder vielmehr die Schwierigkeit, an den heiklen Punkten zu theoretisch fundierten und solide kontrollierbaren Aussagen zu kommen. Eine Vorarbeit dazu wäre die Sichtung der Literatur, die den Eltern und den übrigen Erziehern ihre Aufgaben formuliert und Anregungen gibt. Ein entsprechender Aufsatz wäre in den "Religionspäda-

gogischen Beiträgen" jederzeit willkommen.

Ein weiteres kennzeichnet dieses Heft: Die "Gattungen" der einzelnen Aufsätze weichen stärker als bei den vorausgehenden Nummern und den dort gewählten Themen voneinander ab. Der pastoral-erzieherische Vorschlag, die Erörterung theoretischer Entwürfe und die analytische Deskription sind in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen vertreten. Dieser Tatbestand ist ambivalent: Er kann einmal darauf verweisen, daß sich die pädagogischen Interessen nicht einer uniformen Gestalt von Wissenschaftlichkeit fügen und die Nähe zu unmittelbaren erzieherischen Erfahrungs- und Handlungssituationen mit ihren intuitiven und subjektiven Elementen nicht aufgeben wollen; er kann aber andererseits auch Ausdruck dafür sein, daß im Bereich des religiösen Lernens das gemeinsame Bemühen um Objektivierung der Untersuchungen und um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse unsicher ist. Die weiterführende Verständigung, zu der das Heft beitragen will, wird sich deshalb nicht nur auf seinen sachlichen Ertrag, sondern auch auf die in ihm gewählten Methoden beziehen müssen.

Erfreulich ist, daß auch diesmal ein Beitrag die katechetische Situation des Auslands beleuchtet. Selbst wenn die Verhältnisse in Polen von den unsrigen recht verschieden sind, dürften uns die dortigen Planungen und Unternehmungen in mancher Hinsicht aufschlußreich und anregend sein.

Auch in Zukunft will die Zeitschrift über unsere Grenzen blicken: In einem der kommenden Hefte wird auf die Lage und die Bestrebungen der französischen Religionspädagogik eingegangen werden.

Das nächste Heft (5/1980) wird der Didaktik von "Bild und Text" gewidmet sein. Ihre Mitarbeit haben zugesagt: W. Gößmann, M. Kassel, G. Lange, G. Ringshausen, G. Schiwy und A. Stock.

Ein Wunsch des Schriftleiters sei diesem Ausblick auf die nächste Zukunft angefügt: Die "Religionspädagogischen Beiträge" sollen ein offenes Forum für unsere wissenschaftliche Arbeit sein; dieses Ziel erreicht die Zeitschrift aber nur teilweise, wenn sie überwiegend Aufsätze publiziert, die zu einem ge-



ZA 4253

planten Thema eigens von den Autoren erbeten worden sind. Zu wünschen wäre, daß häufiger ohne Rücksicht auf vorgegebene thematische Festlegungen der Hefte und ohne ausdrückliche Einladung Beiträge zur Veröffentlichung zugesandt würden. Der Raum für eine derartige Beteiligung aus eigener Initiative wird zur Verfügung stehen.

H. Zirker

URSULA PEUKERT

PSYCHISCHE UND SOZIALE BEDINGUNGEN KINDLICHER IDENTITÄT

1 Einleitung

Auch wenn die Frage nach der "richtigen" Kleinkindererziehung kein Thema mehr ist, an dem sich wie noch vor etwa zehn Jahren heftige öffentliche Diskussionen entzünden könnten, hat sie ihre Dringlichkeit nicht verloren. Die Verunsicherung, die damals durch die Rezeption lern- und sozialisationstheoretischer Forschungsergebnisse in einer privaten Praxis ausgelöst wurde, die sich weithin noch fraglos an überkommenen Vorstellungen orientierte, ist eher stärker geworden. Dazu kommt, daß auch im öffentlichen Bewußtsein das naive Vertrauen in eine je bessere Zukunft erschüttert ist, weil man noch nicht weiß, welche Verhaltensweisen den in ihren Ausmaßen noch gar nicht abschätzbaren globalen Problemen gegenüber angemessen sein könnten und damit in der Erziehung als dem gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß angezielt werden sollten. Die ersten Versuche einer Neuorientierung der Kleinkindererziehung, die oft mit großem Aufwand entworfenen vorwiegend kognitiv orientierten Programme, die auch z.B. die "new math" in den Kindergarten bringen wollten, müssen inzwischen als gescheitert gelten. Die Kritik entzündete sich vor allem an einem bis in den Kindergarten vorverlegten Leistungsdruck und deckte die Deformationen einer Erziehung auf, die die Möglichkeiten des Kindes durch den Drill bestimmter isolierter humaner Fähigkeiten von vornherein einengt. Es reicht nun auch nicht aus, statt der kognitiven die sozialen oder emotionalen Fähigkeiten zu schulen, wenn sich darin mehr als nur ein neuer modischer Trend abzeichnen soll.¹ Gegenüber solchen partiellen Qualifizierungsversuchen bereits in der Phase der frühen Kindheit scheint es notwendig, fundamentaler anzusetzen und zu fragen, welche Fähigkeiten ein Kind insgesamt erwerben und zu einem bestimmten Handlungspotential integrieren muß, damit es schließlich selbständig sachgemäß und sozial handeln und darin seine Identität finden kann. Das heißt nicht nur,

1 K. Schleicher, Diskussion Curriculum, in: Welt des Kindes 53 (1975) 31-41; zur Thematik dieses Beitrages vgl. U. Peukert, Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter, Düsseldorf 1979.

seine Denk- und Sprachentwicklung sowie seine wachsenden Möglichkeiten, Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern aufzunehmen, zu untersuchen; vielmehr müßten gerade die inneren Zusammenhänge dieser verschiedenen Kompetenzen und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten so analysiert werden, daß bestimmte Handlungsniveaus als Stufen von Selbstbestimmung und Intersubjektivität identifizierbar werden. Solche Rekonstruktionsversuche lassen eine innere Tendenz des kindlichen Identitätserwerbs deutlich werden und verweisen gleichzeitig darauf, daß eine bestimmte Grundstruktur "pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion" nicht verletzt werden darf, es sei denn um den Preis schwerer Störungen in der Genese des Subjekts. Die Frage spitzt sich dann auf eine genauere Analyse des pädagogischen Handelns sowie der spezifisch pädagogischen Kompetenz des Erziehers zu.

2 Der Erwerb von kommunikativer Kompetenz

2.1 Die Entwicklung der kognitiven Kompetenz

Will man die Genese der kognitiven Fähigkeiten untersuchen, durch die das Kind Wirklichkeit herstellen und organisieren lernt, so sind die Arbeiten von Piaget immer noch maßgeblich. Piaget versteht die Entwicklung der kognitiven Kompetenz als aktive Anpassung und Selbsttransformation eines Organismus. Die dem Organismus eigene Struktur nimmt zunächst nur die ihr adäquaten Umwelterfahrungen auf (Assimilation); die Umwelt erzwingt jedoch fortlaufend auch Anpassungen und Veränderungen des ursprünglichen Handlungsschemas selbst (Akkommodation). Die relative Ausgewogenheit zwischen beiden Lernmechanismen bilden dann einen Zustand der Äquilibration, der sich als ein bestimmtes Regelsystem mathematisch beschreiben läßt. Treten jedoch Probleme auf, die das Individuum mit seinem verfügbaren Handlungspotential nicht mehr verarbeiten kann, wird es gezwungen, nicht nur einzelne Schemata besser anzupassen, sondern das gesamte Regelsystem auf einer neuen Ebene zu rekonstruieren. In der Entwicklung lassen sich dann bestimmte, durch krisenhafte Umbrüche getrennte Stufen unterscheiden, die eine hierarchische invariable Sequenz bilden und auf eine vollkommen flexible Balance zwischen Subjekt und Umwelt zielen.²

2 Vgl. J. Piaget, Psychologie der Intelligenz, Olten 1971; ders., Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt a.M. 1973; ders., Die Äquilibration kognitiver Strukturen (Konzepte der Humanwissenschaften), Stuttgart 1976.

Das Kleinkind befindet sich in einer solchen Umbruchphase; es muß nämlich die auf sensomotorischer Ebene gewonnenen Handlungsschemata in ein flexibles System logischer Operationen überführen. Zunächst bleibt das Denken jedoch an die Anschauung gebunden und damit Teilelementen und momentanen Einzeleindrücken verhaftet, die noch nicht zu einem Ganzen koordiniert werden können. Diese Einlinigkeit bedingt nach Piaget den kognitiven Egozentrismus des Kindes, das selbst Mittelpunkt seines raumzeitlichen Koordinatensystems bleibt.³

Gerade diese These ist jedoch erschüttert worden. Entgegen der Annahme Piagets stellt nämlich offensichtlich die Sprache dem Kind ein Potential zur Verfügung, aus dem es logische Beziehungen quasi "ablesen" kann.⁴ Vor allem Forschungsergebnisse russischer Psychologen zeigen, daß das Kind zumindest partiell zu abstraktem Denken fähig ist, wenn es unter Anleitung der Erwachsenen gelernt hat, seine Wahrnehmung sowie seinen manipulativen Umgang mit dem Objekt zu verbalisieren und so systematische Beziehungen herzustellen.⁵ Daß das Kind diese handlungsanleitende Funktion des Erwachsenen selbst zu übernehmen beginnt, zeigen Untersuchungen zum Phänomen der sogenannten "egozentrischen" Sprache. Mit bestimmten Äußerungen scheint sich das Kind nicht an seinen Gesprächspartner zu richten, sondern zu monologisieren. Piaget sah darin einen Indikator für die kognitive Unfähigkeit des Kindes, auf einen anderen zu zu reden und zu handeln.⁶ Es scheint aber, daß in diesen Äußerungen die interaktive Struktur des Denkens explizit wird: Das Kind übernimmt

3 Vgl. J. Piaget/B. Inhelder, Die Psychologie des Kindes, Olten 1972; J. Piaget, Nachahmung, Spiel und Traum (Gesammelte Werke 5 Studienausgabe), Stuttgart 1975.

4 Vgl. J. S. Bruner u.a., Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971.

5 Vgl. H. Hiebsch (Hg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969; darin besonders P. J. Galperin, Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen, 367-405; G. S. Kostjuk, Fragen der Denkpsychologie, 241-366. - Zur Konzeptionierung der Kognition in der russischen Psychologie vgl. vor allem A. N. Leontjew, Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M. 1975; ders., Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Eine sowjetische Theorie der Allgemeinen Psychologie, Stuttgart 1977.

6 Vgl. J. Piaget, Sprechen und Denken des Kindes (Sprache und Lernen 1), Düsseldorf 1975; ders., Comments on Vygotsky's critical remarks, in: L. S. Vygotsky, Thought and language (Studies in communication), Cambridge Mass. 1962.

in seinem Handeln die Perspektive des andern und konstituiert so erst den Sinn seines Tuns.⁷

2.2 Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz

Die Geschwindigkeit, mit der Kinder zuerst Laute, dann Wörter und ganze Sätze produzieren lernen, sowie die linguistische Erkenntnis, daß die Grammatik einer Sprache als abstraktes Erzeugungssystem für syntaktische Strukturen begriffen werden kann, führte zu der Auffassung, der Erwerb einer Sprache sei ein genetisch vorprogrammierter Vorgang, der mit einer gewissen Automatik abläuft, wenn nicht schwere Störungen auftreten.⁸ Daran mag etwas richtig sein; die Veränderung der Forschungskonzeption in der Linguistik jedoch, nämlich die Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Struktur der geäußerten Sätze auf ihren Sinn als kommunikative Handlungen - philosophisch in der Sprechakttheorie⁹ und linguistisch in den Ansätzen zur Pragmatik¹⁰ -, ließ plötzlich auch neue Phänomene und Zusammenhänge in der Sprachentwicklung sichtbar werden.¹¹

Es wurde deutlich, daß der Spracherwerb nur dann angemessen erklärt wird, wenn er als Lernen kommunikativer Handlungszusammenhänge begriffen wird, die allmählich sprachlich expliziert werden. Schon die ersten "Einwortsätze" (W. Stern) stellen bestimmte Sprechakte dar, durch die das Kind die Interaktion mit der Mutter aktiv strukturieren kann. Durch systema-

7 Vgl. L. S. Wygotsky, Denken und Sprechen (Condition humana), Reutlingen 1974; L. Kohlberg, Privatsprache. Vier Studien und ein theoretischer Überblick, in: ders., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.M. 1974, 256-333.

8 Vgl. N. Chomsky, A review of B. F. Skinner's "Verbal behavior" (1959), in: J. A. Fodor/ J. J. Katz (Hg.), The structure of language. Readings in the philosophy of language, Englewood Cliffs, N.J. 1964, 547-578. Zur Position des Maturationsnismus in der Spracherwerbsforschung vgl. vor allem D. McNeill, The creation of language by children, in: J. Lyons/ R. J. Wales (Hg.), Psycholinguistic papers, Edinburgh 1966, 99-115; ders., Frühe Phrasenstrukturen, in: C. F. Graumann/ H. Heckhausen (Hg.), Pädagogische Psychologie I: Entwicklung und Sozialisation, Frankfurt a.M. 1973, 246-256.

9 Vgl. J. L. Austin, How to do things with words, Cambridge Mass. 1962; J. R. Searle, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt a.M. 1971.

10 Vgl. z.B. D. Wunderlich, Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt a.M. 1976 (Lit.).

11 Zum folgenden vgl. vor allem M. Miller, Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchung und

tische Intonationsveränderungen vermag das kleine Kind sehr genau mitzuteilen, ob es mit der Äußerung "mama" die Mutter z.B. um etwas bittet, ihr eine Frage stellt oder sich einfach ihrer Gegenwart versichern will. Während die Bedeutung, die es seinen Äußerungen beimißt, die Menge der semantischen Relationen also, von seinem kognitiven Entwicklungsniveau abhängig ist,¹² werden syntaktisch differenzierte Äußerungen dadurch herausgefordert, daß das Kind Probleme lösen lernen muß, die im Umgang mit seinen Bezugspersonen auftauchen.

Verstehen sichert das Kind zunächst über eine bestimmte Strategie, indem es nämlich systematisch Segmente der Handlungssituation, die es durch deiktische Akte selegiert, mit seinen Äußerungen verbindet, und zwar so, daß es ihm redundant erscheinende Informationen nicht expliziert. Redundant sind dem Kind nun aber solche Informationen, die sich auf es selbst oder aber auf eingespielte Interaktionsroutinen beziehen. Diese Strategie wird jedoch dann unwirksam, wenn das Kind die Perspektivität von Situationen sehen lernt. Damit verliert es die Selbstverständlichkeit, sich selbst als kommunikative Mitte zu begreifen und die Gültigkeit vertrauter Rollenverteilungen naiv vorauszusetzen. Um Mißverständnisse oder gar den Abbruch von Kommunikation zu vermeiden, wird es gezwungen, dem unterschiedlichen Bedürfnis seiner Partner nach Information nachzukommen und Eindeutigkeit dadurch herzustellen, daß es seine Äußerungen syntaktisch differenziert.¹³ Ihre unmittelbare Eingebundenheit in bestimmte Handlungszusammenhänge verliert die Sprache also durch die wachsenden interaktiven Fähigkeiten des Kindes. Die allmähliche Beherrschung des sprachlichen Regelsystems spiegelt dann einen Dezentrierungsprozeß wider, der jedoch seinerseits eine Interaktionsstruktur verlangt, die alternative Rollendefinitionen, das kreative Experimentieren mit aufgebauten und bereits eingespielten Handlungsmustern überhaupt ermöglicht. Das heißt aber, daß der kind-

Theoriediskussion (Konzepte der Humanwissenschaften), Stuttgart 1976.

12 Vgl. etwa M. H. Edmonds, New directions in theories of language acquisition, in: Harvard Educational Review 46 (1976) 175-198; J. Macnamara, Cognitive basis of language learning infants, in: Psychological Review 79 (1976) 1-13; P. Greenfield/J. H. Smith, The structure of communication in early language development, New York 1976.

13 Vgl. Miller (s.o. Anm. 11), 252ff.

liche Spracherwerb gebunden ist an die kommunikative Kompetenz seiner Erzieher, an ihre Fähigkeit und Bereitschaft nämlich, der wachsenden Eigenständigkeit des Kindes zunehmend Raum zu geben und sie sogar herauszufordern. Diese Einfühlbarkeit ist umso wichtiger, als das Kind seine Intentionen, Wünsche und Bedürfnisse zwar ausagiert, aber noch nicht sprachlich darstellen kann. Der entscheidende Lernschritt in der Sprachentwicklung würde dann in der Ausbildung der "Doppelstruktur der Rede" (J. Habermas) liegen, in der Fähigkeit zu metakommunikativer Reflexion.¹⁴

2.3 Die Entwicklung der interaktiven Kompetenz

Für die Beurteilung der Entwicklung der interaktiven Kompetenz des Kindes ist lange Zeit die These Piagets vom ursprünglichen Egozentrismus des Kindes maßgeblich gewesen: Das Kind lebe in einer "prä-moralischen" Phase, in der es als Verhaltensnorm nur seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse kenne und realisiere. Es sei unfähig, den Standpunkt des andern wahrzunehmen und handelnd zu berücksichtigen. Erst die strukturelle Reorganisation seiner kognitiven Fähigkeiten auf operationellem Niveau bewirkte den entscheidenden Schritt zu echter Gegenseitigkeit.¹⁵

Nun wurde bereits darauf hingewiesen, daß die diese Thesen fundierenden Annahmen Piagets über die kognitive Entwicklung in einigen Teilen revidiert werden muß. Zum andern aber zeigt sich in der Egozentrismusforschung¹⁶ selbst durch eine Überprüfung ihrer methodologischen Voraussetzungen eine Wende an, die eine Änderung der These herauszufordern scheinen.¹⁷

14 Vgl. Peukert (s.o. Anm. 1), 114-123.

15 Vgl. J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M. 1973.

16 Zum Forschungsstand der Egozentrismusforschung vgl. die Sammelaufsätze von C. U. Shantz, The development of social cognition, in: E. M. Hetherington (Hg.), Review of child development research, Bd. IV, Chicago 1975, 257-323; M. Chandler, Social cognition. A selective review of current research, in: H. Furth/J. Gallagher (Hg.), The Yearbook of developmental epistemology, Bd. I, New York 1976.

17 Zum folgenden vgl. vor allem J. H. Flavell, The development of inferences about others, in: T. Mischel (Hg.), Understanding other persons, Oxford 1974, 66-116.

Entscheidend ist zunächst, daß die meisten Experimente nur zwischen egozentrischem und nicht-egozentrischem Verhalten unterscheiden. Das heißt aber, daß sie nur testen können, ob das Kind über eine bestimmte Fähigkeit bereits vollständig verfügt, daß sie aber nichts darüber aussagen, auf welche Weise und in welchen Schritten diese Fähigkeit erworben wird. Untersucht man ihre Entwicklung, so wird deutlich, daß das Kind der Perspektivität von Situationen bereits sehr früh auf sensomotorischer Ebene, also durch bestimmte konkrete Handlungen genügen kann, lange bevor es sprachlich dazu fähig ist. Es entsteht dann die Frage, ob nicht der Ursprung von interaktiven Kompetenzen in konkreten Handlungen liege, durch die das Kind Gemeinsamkeit konstituiert.

Flavells Untersuchungen zur Entstehung visueller Rollenübernahme¹⁸ lassen erste Vermutungen darüber zu, daß das Kind das fundamentale interaktive visuelle Konzept, nämlich zu wissen, welchen Gegenstand ego bzw. alter anschaut, erst dann beherrschen kann, wenn es gelernt hat, dem andern einen Gegenstand zu zeigen. Schon das Eineinhalbjährige berücksichtigt dabei das unterschiedliche Blickfeld des andern, indem es nämlich den Gegenstand horizontal so zeigt, daß beide ihn sehen können. So schafft es eine gemeinsame Situation. Erst das Dreijährige kann dann auch, nachdem es begriffen hat, daß man von den Augen des andern ablesen kann, wohin und was dieser anschaut, einem andern etwas zeigen, ohne daß es selbst diesen Gegenstand ganz im Blick hat und ohne daß es wie noch zuvor sein Handeln durch den direkten Blickkontakt mit den andern sichern muß.

Verhaltensweisen wie diese Zeigehandlungen können nicht als egozentrisch bezeichnet werden; im Gegenteil entstehen sie in einem interaktiven Kontext und sind sowohl sozial intendiert als auch strukturiert. Sie scheinen in dem schon bei Säuglingen zu beobachtenden Bedürfnis und in seiner Fähigkeit zu wurzeln, mit seinen Bezugspersonen Erfahrungen zu teilen.¹⁹

18 Vgl. J. P. Lempers/E. R. Flavell/ J. H. Flavell, The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception, in: Genetic Psychology Monographs 1978.

19 Vgl. J. C. Uzgiris, Ordinality in the development of schemas for relating to objects, in: J. Hellmuth (Hg.), Disadvantaged child, Bd. I, New York 1967.

Piagets Egozentrismushypothese wird durch eine weitere Beobachtung erschüttert. Man hat nämlich bestimmte Testkonstruktionen in verschiedenen Dimension der Rollenübernahme auf einem Niedrigeren Schwierigkeitsniveau mit dem Ergebnis wiederholt, daß die Quote egozentrischer Reaktionen, auch im sprachlichen Bereich, beträchtlich geringer war.²⁰ Daß egozentrisches Verhalten als "Funktion von Aufgabenbedingungen"²¹ zu definieren ist, wird dadurch erhärtet, daß die Kinder dann zu egozentrischem Verhalten regredieren und ihre eigenen Wahrnehmungsperspektiven verabsolutieren, wenn die Komplexität der gestellten Aufgabe ihre Differenzierungsfähigkeit übersteigt. In diesem Zusammenhang könnte einer der Ursachen dafür liegen, daß Kinder im Vorschulalter offensichtlich ihre erworbenen Rollenübernahmefähigkeiten nicht spontan einsetzen.²² Zum andern ergeben sich solche "Performanzprobleme" aber auch daraus, daß richtiges Verhalten ein "soziales Wissen" darüber voraussetzt, wie bestimmte Personen in bestimmten Situationen normalerweise reagieren. In ihm vertrauten Situationen kann das Kind auf solches Wissen, nämlich auf Routinen, die seine Interaktion mit den Erwachsenen organisieren, zurückgreifen, so daß es ihm - wie Beobachtungen von Alltagssituationen zeigen - gelingt, eine intersubjektive Handlungsstruktur aufrecht zu erhalten.

Im zwanglosen und vertrauten Umgang, wo das Kind die Kommunikationsziele mitbestimmen kann und der Erwachsene seine Wünsche und Intentionen interpretierend aufgreift, beweist das Kind ein Reziprozitätsniveau, das ihm die Psychologie lange nicht zugetraut hat. Gegenseitigkeit, so daß die Wünsche des andern einführend aufgenommen und berücksichtigt werden, scheint sich nicht erst in Abhängigkeit von bestimmten kogni-

20 Vgl. z.B. M. Shatz/ R. Gelman, The development of communication skills. Modifications in the speech of young children as a function of listener, in: Monographs of the Society for Research in Child Development, Bd. 38, Chicago 1973; M. P. Maratsos, Nonegocentric communication abilities in preschool children, in: Child development 44 (1973) 697-700; H. Borke, Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy?, in: Developmental Psychology 7 (1971) 263-269.

21 H. Salatas/J. H. Flavell, Perspective-taking. The development of two components of knowledge, unv. Ms.

22 Vgl. J. H. Flavell u.a., Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim 1975, 111f.

tiven Fähigkeiten zu entwickeln, sondern umgekehrt in Sprache und Denken umgesetzt zu werden. Allerdings sind die interaktiven Fähigkeiten des Kindes noch begrenzt. Es könnte aber sein, und darin scheint ihr eigentlicher Sinn zu liegen, daß die Untersuchungen der Egozentrismusforschung mit ihrer starken Betonung der kognitiven und sprachlichen Komponenten eher metakommunikative Fähigkeiten abprüfen, die dem Kind dann auch schon die distanzierende Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Situation ermöglichen würden.²³

Das scheint auch für die Untersuchungen Kohlbergs zum moralischen Bewußtsein des Kindes zuzutreffen, wenn er das Handeln des Vorschulkindes als prä-moralisch bezeichnet.²⁴ Damit wird jedoch die Differenz zwischen "Praxis und Bewußtsein der Regeln"²⁵, die für das kindliche Verhalten konstitutiv zu sein scheint, nicht berücksichtigt. Gerade die Lerntheorie sowie die Psychoanalyse zeigen von ihren ganz unterschiedlichen Voraussetzungen her, daß das Kind bestimmte Verhaltensregeln aus seinen Beziehungen zu den Erwachsenen ableitet und internalisiert und als normative Orientierung auf andere Handlungsfelder überträgt, ohne sich darüber Rechenschaft ablegen zu können.

3 Die Integration der kognitiven, sprachlichen und interaktiven Fähigkeiten in eine einheitliche kommunikative Kompetenz und der Erwerb von Identität

Bei dem Versuch, die Entwicklung von Kognition, Sprache und Interaktion nachzuzeichnen, interessiert natürlich die Frage, wie sie voneinander abhängen und in eine einheitliche Kompetenz integriert werden. Die Forschungslage erlaubt darüber gegenwärtig zwar nur sehr vorsichtige Hypothesen, weil die

23 Vgl. J. H. Flavell, Cognitive development, Englewood Cliffs, N.J. 1977, 178ff.

24 L. Kohlberg/R. Kramer, Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development, in: Human Development 12 (1969) 93-120.95; vgl. auch R. L. Selman, A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children. Some educational implications of levels of social perspective taking, in: Th. C. Hennessy (Hg.), Values and moral development, New York 1975, 142-167.

25 Vgl. Piaget, Das moralische Urteil (s.o.Anm. 15).

Einzeluntersuchungen auf theoretischen Ansätzen beruhen, die zum Teil nicht ohne weiteres kompatibel sind. Es kann hier nicht darum gehen, die komplizierte und ohnehin nur modellhaft zu erfassenden Beziehungen zwischen den einzelnen Kompetenzen detailliert zu beschreiben.²⁶ Vielmehr soll auf den entscheidenden Schritt hingewiesen werden, mit dem es dem Kind am Abschluß der Sockelphase der Sozialisation, die bei uns normalerweise mit dem Übergang in die Schule zusammenfällt, gelingt, diese Kompetenzen in eine Einheit zu integrieren, so daß es auf seinem Niveau eine bestimmte Identität gewinnt, d.h. in Interaktion auch darstellen kann, wer es selbst für sich und andere sein möchte.

Wir konnten bisher schon eine gewisse Übereinstimmung darin feststellen, daß der Entwicklung der interaktiven Fähigkeiten im Kleinkindalter eine bestimmte Vorreiterfunktion zugeschrieben werden muß. Offensichtlich sammelt sich im Kleinkindalter im Interaktionsbereich ein Differenzierungspotential, das den Erwerb syntaktischer Strukturen steuert und damit die genauere sprachliche Darstellung von komplexen Situationen ermöglicht. Im kognitiven Bereich steuert es den Übergang von anschaulichen zu inneren Denkopoperationen und damit zugleich die fortschreitende Dezentrierung von Wahrnehmungsperspektiven. Damit verfügt das Kind über grundlegende Regeln, die es den Anforderungen in der unmittelbaren, spontanen Interaktion gerecht werden lassen. Es ist fähig, Erwartungen zu erkennen und so aufzunehmen, daß es sie in seinen eigenen Reaktionen berücksichtigt, und es kann wiederum seine Absichten sich selbst und dem andern verständlich machen. Noch kann es jedoch solche Regeln für gelingende Kommunikation nur unmittelbar und spontan, sozusagen "blind" (Overmann) einhalten und nicht noch einmal, wie es bei voll ausgebildeter kommunikativer Kompetenz möglich sein müßte, metakommunikativ repräsentieren, d.h. für sich und andere explizit darstellen und damit sich selbst zum Gegenstand der Kommunikation machen. Die Voraussetzungen, die unmittelbaren Leistungen in Interaktionen auf einer ersten Stufe der Reflexivität und Reziprozität explizieren zu können, gewinnt das Kind am Ende des Vorschulalters.

26 Vgl. dazu die Ausführungen in Peukert (s.o. Anm. 1), 166ff.

Dieser entscheidende Schritt kann noch einmal aus der Sicht der Psychoanalyse erläutert werden, die diese Krisensituation durch die Theorie vom Ödipus-Konflikt zu charakterisieren versucht. Der interaktive Sinn dieses Erklärungsmodells²⁷ - und die Psychoanalyse erweist sich ja in ihrem Kern als eine Interaktionstheorie, insofern sie ihre Einsichten über die Entstehung psychischer Strukturen aus bestimmten Beziehungskonfigurationen ableitet - besteht offensichtlich darin, daß das Kind die einfache Gegenseitigkeit wechselnder intensiver Zweier-Beziehung übersteigen muß, um die komplexere Konstellation mindestens eines Dreier-Systems, nämlich von Vater, Mutter und Kind, handelnd bewältigen zu können, indem es die individuelle Eigenart eines jeden einzelnen sowie dessen Unterschiedlichkeit und Gegensätzlichkeit zu ändern begreift. Um diese Aufgabe erfolgreich zu lösen, muß das Kind durch die Übernahme seiner Alters- und Geschlechtsrolle bestimmte Grundqualifikationen erwerben²⁸:

- Es muß sensibel sein für die Situation des andern und sich aus dessen Sicht selbst wahrnehmen (Empathie).
- Es muß darüber hinaus lernen, die Erwartungen, die die Eltern als Partner aneinander stellen, zu respektieren und dabei von deren jeweiligen Erwartungen an es selbst zu unterscheiden. D.h., es lernt zum Vater eine andere Beziehung als zur Mutter aufzubauen, weil es nun auch deren Beziehung zueinander wahrnehmen und für sich selbst in Rechnung stellen kann (Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz).
- Schließlich muß es fähig werden, Interaktion auch dann nicht einfach abubrechen, wenn einzelne Divergenzen auftauchen und es für seine Zuwendung keine unmittelbaren Gratifikationen erhält (Frustrationstoleranz).

Durch seine wachsenden Fähigkeiten, an sozialer Interaktion teilzunehmen, gewinnt das Kleinkind zugleich immer größere Distanz von seinen Bezugspersonen und erfährt sich immer deutlicher als eine eigenständige Person, die im Eingehen auf die

27 Vgl. G. Bittner, Vorschulerziehung und kindliche Identität, in: ZfPäd 17 (1971) 417-430.

28 Vgl. L. Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse, in: M. Auwärter/E. Kirsch/M. Schröter (Hg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt a.M. 1976, 307-331.

Eigenart der andern seine eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche definieren und darstellen muß. Indem es die Ansprüche der verschiedenen Interaktionspartner in wechselnden Situationen wahrnehmen und beachten lernt, wird es genötigt, die Unverwechselbarkeit seines eigenen Selbst zu bestimmen und zu erkennen zu geben.

In dieser integrativen Leistung, sich aus Interaktion selbst zu bestimmten unter Anerkennung der Rechte des andern, findet es seine Identität. Dieser Begriff von Identität als einer flexiblen Balance zwischen den berechtigten Verhaltenserwartungen von ego und alter so, daß im eigenen Erleben eine Kontinuität hergestellt und dem Verlagen des andern nach Kontinuität und Verlässlichkeit entsprochen wird, ist im wesentlichen von Vertretern des symbolischen Interaktionismus entwickelt worden.²⁹ Er macht deutlich, daß Identität sowohl zunehmende Individuierung als auch fortschreitende Integration in soziale Gruppen definiert. Identität spiegelt dann auch den erreichten Grad der kommunikativen Kompetenz.

Die von uns untersuchten Ansätze der Entwicklungspsychologie scheinen darin übereinzustimmen, daß tatsächlich gegen Ende des Vorschulalters, also in einem Übergangsfeld, das normalerweise vom 5. bis 7. Lebensjahr reicht, eine Zäsur in der Entwicklung anzusetzen ist. Nach den Theorien der kognitiven Entwicklung ist der Übergang von der präoperationellen zur Phase der konkreten Operationen zu leisten, in der das Kind endgültig über ein objektives Bezugssystem seiner kognitiven Handlungen verfügt. Nach den Untersuchungen, die für die interaktive Dimension vorliegen, muß in diesem Alter die Reflexivität des Rollenhandelns ausgebildet werden; das bedeutet zugleich den Erwerb der Grundqualifikationen des Rollenhandelns, nämlich Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, die ein flexibles und autonomeres Verhalten in Interaktionssituationen ermöglichen. Dem würde in der psychoanalytischen Tradition entsprechen, daß in dieser Phase der

29 Vgl. G. H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1973; E. Goffman, Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a.M. 1974; ders., Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt a.M. 1973; L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1973.

ödpale Konflikt auszutragen ist, mit dessen Bewältigung die Übernahme der Alters- und Geschlechtsrolle und die Teilnahme an Interaktion in differenzierten sozialen Systemen ermöglicht wird. Die Theorien der Entwicklung des moralischen Bewußtseins setzen hier den Übergang von der präkonventionellen zur konventionellen Orientierung, also vom Egozentrismus zum Soziozentrismus an. Vorausgesetzt wird dabei jeweils eine genügend differenzierte sprachliche Kompetenz als Medium der Entwicklung.

Soweit sich bei diesen Ansätzen überhaupt eine Übereinstimmung erkennen läßt, scheint sie darin zu liegen, daß das Kind im kommunikativen Handeln und darin eingebettet auch im Umgang mit sachhafter Wirklichkeit eine erste Form reflexiver Reziprozität gewinnt. In dieser Fähigkeit konvergieren die kognitive, sprachliche und motivational-interaktive Entwicklung. Insofern müßte sie als die Grundqualifikation angesehen werden, auf die hin alle einzelnen Lernprozesse zu organisieren wären.

4 Die Gefährdung kindlicher Identitätsfindung

Bevor dem Kind dieser Schritt in eine größere Unabhängigkeit aber endgültig gelingt, ist es in seiner Selbstbehauptung unsicher und leicht verletzbar und von der ihm Sicherheit und Selbstvertrauen gebenden Beziehung zu seinen Bezugspersonen extrem abhängig. Es muß ja erst ganz konkret ausprobieren, wie weit seine Autonomie reicht, wie andere mit seiner wachsenden Selbständigkeit umgehen, wer es selbst sein kann. Da es sich nicht selbst metakommunikativ zum Gegenstand seiner Reflexion machen kann - eine Fähigkeit, die endgültig erst in der Adoleszenz erworben wird - kann es nur im unmittelbaren Zugehen auf den andern entscheiden lernen, wer es für ihn und sich selbst sein will. Aktion und Intention sind noch untrennbar verschmolzen. Sein Tun ist seine Selbstdarstellung und die Weise seines Sichverstehens.

Durch seine Unmittelbarkeit kann das Kind nun zwar dem Erwachsenen einen neuen Blick auf Wirklichkeit eröffnen. Das macht die kreative Kraft des Kindes aus. Seine Spontaneität, Natürlichkeit und Offenheit bedingen jedoch auch seine Abhängigkeit, Verletzlichkeit und Schwäche und setzen es manipulatorischen Praktiken ungeschützt aus. Die strukturellen

Einschränkungen seiner sozialen Handlungsfähigkeit bedeuten auch die Begrenzung auf eine situations- und personengebundene und damit höchst störanfällige Identitätsdefinition. Der entscheidende Entwicklungsschritt am Ende des Vorschulalters zu einer stabileren Ich-Identität und erweiterten sozialen Handlungsfähigkeit kann deshalb nur gelingen, wenn ihm die Eltern und die ihm wichtigen Bezugspersonen größere Selbständigkeit und Freiheit einräumen und sich nicht ihrerseits durch starre Rollenvorschriften in den Möglichkeiten ihres eigenen Selbstseins einengen. Es muß daher gefragt werden, wie die "pädagogisch-sozialisatorische Interaktion", in der das Kind die notwendigen Schritte zu einer autonomen und gerade darin ändern verpflichteten Person tun kann, strukturiert sein muß und über welche Handlungsfähigkeiten der Erzieher (erziehende Erwachsene) verfügen muß, wenn er dem Kind zu seinem Selbstsein Hilfe geben will.

Die Frage, welche Bedingungen in der Interaktion mit Erwachsenen im frühen Kindesalter eingehalten werden müssen, damit das Kind im Umgang mit seiner sachhaften und sozialen Umwelt zu einer Bestimmung seines eigenen Selbst finden kann, ist vor allem von der familientherapeutischen bzw. familiendynamischen Forschung untersucht worden. Störungen im Verhalten bis hin zum totalen Zusammenbruch, bei dem auch die Abgrenzung zwischen dem Selbst und der äußeren Welt nicht mehr gelingt und selbst die Unterscheidungsfunktion der Sprache zurückgenommen werden, lassen sich offensichtlich nur verstehen und therapeutisch angehen, wenn man das Beziehungssystem berücksichtigt, in dem der Erkrankte lebt.³⁰ In vielen Fällen zeigt sich deutlich, daß die Symptome des Patienten nicht nur Ausdruck seiner individuellen Problematik sind, Realität nur noch in ihrer neurotischen Verzerrung ertragen zu können, sondern daß sie die wichtige interpersonale Funktion haben, das Überleben aller anderen Familienmitglieder zu ermöglichen. Seine Erkrankung signalisiert die Erkrankung des gesamten Familiensystems als eines Beziehungsgeflechts, dessen Interaktionsstrukturen als pathogen angesehen werden müssen.

Eine genauere Analyse verschiedener Familienmuster kann zei-

30 Zu dieser Wende in der Psychotherapie vgl. G. Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, Stuttgart 1969.

gen, daß die krankmachende Wirkung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern im Kern darin ihre Ursache hat, daß es den Eltern nicht gelingt, eine ausreichende eigene Ich-Identität zu errichten und zu bewahren, die es erlaubt, zwischen ihrem eigenen Selbst und dem des Kindes Schranken aufzurichten.³¹ In der "schiefen Familie" wird das dadurch unmöglich, daß ein Partner den andern dominiert, für die Bedürfnisse der anderen Familienmitglieder als eigenständiger Individuen unzugänglich ist und in das Leben der Kinder in extremer Weise eingreift. Der schwächere Partner bleibt dagegen blaß und passiv und bietet den Kindern keine genügenden Identifikationsmöglichkeiten. In der "schismatischen Familie" sind die Eltern durch ständige offene Auseinandersetzungen aneinander gebunden; jeder versucht, den andern vor den Kindern herabzusetzen, um sie als Bundesgenossen zu gewinnen. Das Kind sieht sich dann in einem unlösbaren Konflikt gefangen, weil jeder Versuch, dem einen Elternteil zu gefallen, Ablehnung und Zurückweisung bei dem andern hervorrufen muß.³²

In beiden Familientypen sind die Eltern so sehr in ihrer Egozentrik befangen, daß sie dem Kind die Ausbildung einer eigenen Identität versperren. In solchen Familien "wird das Heranwachsen des Patienten zu einem Individuum dadurch verhindert, daß er sich einem Elternteil und dessen Wunsch nach Lebenserfüllung unterordnet, oder die Ehe seiner Eltern zu retten trachtet".³³

Das Kind ist deshalb so gefährdet, weil es sich aufgrund der strukturellen Grenzen seiner interaktiven Fähigkeiten gegen solche unbewußte emotionale Ausbeutung und Manipulation nicht zur Wehr setzen kann oder sich in seiner hilflosen Spontaneität selbst zum Opfer macht.³⁴

31 Vgl. Th. Lidz, Der gefährdete Mensch. Ursprung und Behandlung schizophrener Störungen, Frankfurt a.M. 1976; ders., Skizze einer Theorie der schizophrenen Störungen, in: Familien-dynamik 1 (1976) 90-112.

32 Diese in Anlehnung an Th. Lidz dargestellte Typisierung von Familienmustern müßte natürlich differenziert werden. Vgl. dazu etwa P. Matussek/A. Triebel, Die Wirksamkeit der Psychotherapie in ihrer Abhängigkeit von der familiären Ausgangssituation, in: P. Matussek (Hg.), Psychotherapie schizophrener Psychosen, Hamburg 1976, 275-278.

33 Lidz, Der gefährdete Mensch (s.o. Anm. 31), 63.

34 Vgl. H. Richter, Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie, Stuttgart 1963; ders. Patient Familie,

Im ersten Fall kann der Erwachsene die Macht, seine Verhaltenserwartungen gegenüber dem Kind vollständig durchzusetzen, über Vorstellungen von seiner elterlichen Sorgepflicht noch einmal zu rationalisieren versuchen.³⁵ Der Erwachsene hat noch die Chance, in solchen "interpersonalen Abwehrkonstellationen", in denen - oft gegenseitig - einer den andern braucht, weil dessen Verhaltensweisen, Eigenschaften und Reaktionen die neurotische Konfliktbewältigung oder die kompromißhafte Befriedigung von Bedürfnissen ermöglicht bzw. stabilisiert, sich einen relativ eigenständigen Lebensbereich zu erhalten. Das Kind aber, das ja erst diese ihm zugewiesene Rolle lernen und so zu einem "geeigneten" neurotischen Partner geformt werden muß³⁶, wird dann auf Dauer in einer symbiotischen Beziehung gefangen gehalten, die ihm aufgrund seiner Entwicklungsstufe zunächst die einzig mögliche Lebensform ist. Es muß alle psychischen Energien darauf verwenden, irgendeine Art von Überlebensstrategie zu entwickeln, so daß ihm keine Kraft mehr bleibt, das eigene keimende Ich zu entwickeln.

5 Zur normativen Grundstruktur pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion

Die Möglichkeiten des Kindes, eine stabile und beim krisenhaften Übergang auf ein höheres Entwicklungsniveau belastbare Ich-Identität aufzubauen sowie eine flexible kommunikative Kompetenz zu erwerben, hängt also offensichtlich davon ab, daß in der Familie eine ausbalancierte Interaktionsstruktur aufrechterhalten wird. Sie erfordert, daß die Eltern sich gegenseitig als verschiedene, unabhängige, gleichrangige Partner begegnen und vor allem auch die Kinder als ebenbürtig und gleichberechtigt anerkennen und behandeln, obwohl sie in ihren Handlungsmöglichkeiten noch nicht den gleichen Rang haben. Sie müssen dem Kind die Fähigkeit zusprechen, sein eigenes Selbst und die Kommunikationssituation zu interpretieren, auch wenn es zu solchen komplexen Leistungen nur rudimentär fähig ist.

Reinbek 1972; H. Stierlin, 'Rolle' und 'Auftrag' in der Familientheorie und -therapie, in: Familiendynamik 1 (1976) 36-59; ders., Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter, Frankfurt a.M. 1977.

35 Der Erziehungsprozeß verläuft dann nach Interaktionsmustern, wie sie E. Goffman als "totale Institutionen" kennzeichnend analysiert hat. Vgl. Goffman, Asyle (s.o. Anm. 29).

36 Vgl. St. Mentzos, Interpersonale und institutionalisierte Abwehr, Frankfurt a.M. 1976, 15-85.

D.h. die Eltern müssen intergenerationelle Reziprozität³⁷ herstellen und bewahren, indem sie das Kind von vornherein als einen gleichberechtigten Partner eigenen Rechts anerkennen und vorbehaltlos ernstnehmen.

Dieses normative Grundprinzip der intergenerationellen Reziprozität verlangt gerade von den Eltern bestimmte Vorleistungen, wenn die Subjektwerdung des Kindes gelingen soll; denn "während das Kind in einem langen Beziehungsprozeß lernen muß, daß die Mutter nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt ist, muß die Mutter dies hinsichtlich des Kindes von Anfang an wissen. Das verlangt von der Mutter die Fähigkeit, ihre eigenen Antriebe und Bedürfnisse von denen des Kindes unterscheiden zu können. Das wiederum ist nur möglich, wenn sie bereits ein starkes, versöhnungsfähiges Ich besitzt."³⁸

Wenn die Erwachsenen das Kind als selbständig handelnd betrachten, müssen sie mit ihm so umgehen, als ob es schon voll ausgebildete eigene Intentionen hätte, die es in seinem Verhalten äußert. Damit unterstellen sie dem Verhalten des Kindes von vornherein einen interaktiven Sinn und entwerfen vorgehend und stellvertretend, aber zugleich dialogisch, eine gemeinsame Sinnwelt. Das "Unterstellen" von Intentionen, das "Fingieren" des autonom handelnden Subjekts, das "Vorgreifen" auf voll ausgebildete Interaktionsstrukturen bedeutet gerade das Eröffnen eines Handlungsspielraumes und zugleich die Vorgabe intersubjektiver Handlungsstrukturen, in denen die volle Gestalt reziproker Interaktion vorgebildet wird, in die das Kind handelnd hineinwachsen kann.

Obwohl Erwachsene so stellvertretend und vorgehend handeln, müssen sie andererseits den Mut und das Vertrauen haben, ihre eigenen Vorstellungen und Sinnkonstruktionen vom Kind selbst korrigieren, ihren vorgehenden Entwurf hinterfragen und verändern zu lassen. Das bedeutet, daß sie um der möglichen Identität des Kindes willen ihre eigene Identität aufs Spiel set-

37 I. Boszormenyi-Nagy/G. M. Spark, Invisible loyalties. Reciprocity in intergenerational family therapy, New York 1973; vgl. auch H. Stierlin u.a., Das erste Familiengespräch. Theorie - Praxis - Beispiele (Konzepte der Humanwissenschaften: Texte zur Familiendynamik), Stuttgart 1977.

38 H. Stierlin, Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Eine Dynamik menschlicher Beziehungen, Frankfurt a.M. 1971, 96.

zen, sich verletzbar machen. Gerade diese Bereitschaft und Fähigkeit, selbst ein anderer zu werden, ist untrennbar verbunden mit der den Eltern wie jedem Erzieher abverlangten spezifischen Leistung, stellvertretend für das Kind in Anknüpfung an seine Wünsche und Bedürfnisse dessen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu behaupten und somit vorgehend zu realisieren.

Wie prinzipiell jedes pädagogische Handeln muß dann auch der erzieherische Umgang mit Kindern im Vorschulalter als ein Handeln charakterisiert werden, das antizipatorisch auf die Vollgestalt von Interaktion unter gleichberechtigten Partnern vorgeht, jedoch so, daß es in der konkreten erzieherischen Situation dem Kind im Eingehen auf die von ihm erreichte Stufe den Erwerb derjenigen Qualifikationen ermöglicht, von denen aus der Übergang zur nächsten Stufe und schließlich zu vollständig kompetentem Handeln möglich wird. Erzieherisches Handeln muß von einer Situation der Ungleichheit ausgehen und sie in Rechnung stellen³⁹, zugleich aber auf die normative Grundgestalt von Interaktion vorgehen und die jeweils schon mögliche Form prinzipieller Gleichberechtigung realisieren.

In der Erziehungsberatung und in der therapeutischen Praxis zeigt sich immer wieder, daß zu solchem pädagogischen Handeln, Erwachsene offensichtlich nur dann fähig sind, wenn sie Verletzungen des eigenen Selbst, die sie durch Eltern oder wichtige Bezugspersonen in der eigenen Kindheit erlitten haben, verarbeiten können. Vor allem im Umgang mit dem eigenen Kind in dieser kritischen Phase können unbewußt Ängste und Verlassenheitsgefühle wieder erstehen, die sie als Kinder empfanden, wenn sie im Antlitz der Mutter nicht sich selbst, sondern nur deren Pläne, Erwartungen, Wünsche entdecken konnten. Um sich nicht ihrerseits ungewollt in einem gewissen Wiederholungszwang für erlittene Versagungen an dem Kind schadlos zu halten, muß sich der Erzieher mit den eigenen Eltern in einer Art Trauerarbeit "versöhnen" und eine intergenerationelle Reziprozität auch nach "rückwärts" herstellen, indem er auch sie

39 Daß diese Differenz von faktischer und idealer Kommunikationsgemeinschaft jede Interaktion bestimmt, darauf hat K.-O. Apel hingewiesen. Vgl. K.-O. Apel, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: Ders., Transformation der Philosophie II, Frankfurt a.M. 1973, 358-437.

als verletzbar und verletzt begreift.⁴⁰ Zu dem Prozeß, Vater oder Mutter zu werden, gehört auch, ein neues, versöhntes Verhältnis zu den eigenen Eltern zu gewinnen.

Gerade der Umgang mit Kindern zeigt, wie zerbrechlich und gefährdet eine jede Interaktion ist, in der man nicht strategisch handelt, sondern sich selbst in einem offenen Raum vorausgreifend darstellt und damit verletzlich macht. Das gilt zunächst für das Kind, das handelnd und damit unmittelbar mitteilt, wer es sein möchte. Das gilt aber auch für die Eltern, wenn sie sich von ihrem Kind selbst in Frage stellen lassen, um ihm den nötigen Freiheitsspielraum einzuräumen. Dabei wagen sie sich in einen ungesicherten Bereich, und zwar auf zweifache Weise. Zum einen bringen sie dem Kind einen nicht gedeckten Vertrauensvorschuß entgegen, der zwar jede Interaktion, die nicht einfach eine berechnende Tauschbeziehung sein will, erst konstituiert, hier aber Voraussetzung schlechthin für das Aufwachen eines selbständigen menschlichen Bewußtseins ist. Zum andern geht der Erwachsene das Wagnis ein, in der Erfahrung der Krisen, die das Kind bei seiner Selbstwerdung zu bestehen hat, sich noch einmal den Gefährdungen der eigenen Geschichte zu konfrontieren und eine biographisch mühsam erkämpfte Identitätsbalance aufs Spiel zu setzen. Das ist jedoch der Preis für die mit dem Kind gegebene Chance, frühere Entscheidungen zu korrigieren und selbst ein anderer zu werden. In diesem Wagnis des Erwachsenen, sich ins Ungewisse zu begeben, erhält das Kind die Möglichkeit, sein Selbst zu finden und darin frei für andere zu werden.

Dr. Ursula Peukert, Wiss. Assistent
Kinderhauser Str. 16
4400 Münster

40 Vgl. H. Kohut, Narzißmus, Frankfurt a.M. 1973; E. Jacobson, Depression, Frankfurt a.M. 1977; D. W. Winnicott, Kind, Familie und Umwelt, München 1969; ders., Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, München 1974; A. Miller, Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem Wahren Selbst, Frankfurt a.M. 1979.

HANS-JÜRGEN FRAAS

RELIGIÖSE LERNPROZESSE IN DER DIALEKTIK VON FUNKTION UND SUBSTANZ

Die in der Problematisierung anthropologischer Wert- und Zielvorstellungen begründete Ablösung der Bildungstheorie durch die Lerntheorie¹ seit Ende der 60er Jahre ist nicht allein unter dem Gesichtspunkt des Verzichts auf allgemeingültige Wertorientierung zu sehen; sie hat zugleich zu einer Konkretisierung und Präzisierung unserer Kenntnis der sozialisierenden Vorgänge geführt. Allerdings ist nun zu beachten, daß die lerntechnische Engführung durch Reintegration der umso dringenderen bildungstheoretischen Fragen überwunden wird. Daß Lernen in "Verbesserung oder Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten" (H. Roth) besteht, ist heute eine selbstverständliche Einsicht. Nun war es auf dem Boden biblischer Anthropologie von jeher bewußt, daß Lernen einen ganzheitlichen, den ganzen Menschen betreffenden Prozeß darstellt. Das drückt sich aus in der Betonung des "Herzens", der "Herzensbildung" (vgl. das Bemühen des Pietismus im 17. Jahrhundert, das Christentum vom "Kopf" ins "Herz" zu verlagern). Dennoch ist, insbesondere innerhalb des protestantischen Hanges zur Intellektualisierung, die Praxis weit hinter dieser theoretischen Einsicht zurückgeblieben. Lernen erschöpfte sich bis in die jüngste Zeit hinein weithin im Memorieren, und die Berufung auf die Wirkung des Heiligen Geistes mußte als Alibi für fehlende Erfahrung des Gelernten dienen. Die katholische Praxis pietatis hat auf der Basis ihrer positiven Wertung der naturhaften Existenzbedingungen des Menschen von jeher eine mehr ganzheitliche Erziehung angestrebt; inwieweit diese Intention in der Religionspädagogik im Einzelnen konsequent verwirklicht worden ist, entzieht sich meiner genauen Kenntnis.

Der Mensch lernt in Situationen und durch Situationen, er lernt am Gegen-Stand. Der Widerstand der Situation, der versperrte Weg zwingt ihn zur Umkehr und Neuorientierung; der

1 H. Roth (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1971, 22.

gangbare Weg verstärkt ihn in der eingeschlagenen Richtung. Große technische Fortschritte sind durch Sackgassen der kontinuierlichen Entwicklung hervorgerufen. Religiöses Lernen im Sinn von Glaubenserfahrung läßt sich in dieser Paradigmatik an der Bekehrung des Paulus verdeutlichen: Gott bzw. in diesem Fall der Auferstandene stellt sich dem Menschen in den Weg und zwingt ihn zur Umkehr, zur Umorientierung seines bisherigen Wert- und Sinnsystems. Sofern diese Erfahrung nicht innerhalb des bestehenden Orientierungssystems einen Zuwachs darstellt, sondern ein neues Orientierungssystem aus sich heraussetzt, gewinnt sie kategorialen Charakter, wird zur "Erfahrung mit der Erfahrung" (E. Jüngel). Erfahrungsbedingtes Lernen führt zur Verhaltensänderung. Gotteserfahrung als Erfahrung des Umgreifenden führt zu umgreifender Verhaltensänderung. In den Begriffen "Buße", "Nachfolge" ist diese Totalität der Glaubenserfahrung manifestiert. Denn Buße und Nachfolge bedeuten ein radikales Umdenken, eine Umwertung aller Werte. (Erfahrung kann auch Bestätigung und Verstärkung bedeuten, derjenigen Tendenzen nämlich, die schon vorher auf den Weg der "Buße" gebracht wurden - die Erfahrung des Unbedingten ist objektiv die gleiche; die Situation, in der sie mich trifft, kann aber grundverschieden sein). Dabei sei im voraus festgehalten, daß mit "Metanoia" auch das Denken als ein unmittelbar lebenspraktischer Bezug bezeichnet wird, also mit dem heute gängigen Begriff des Kognitiven keineswegs identisch ist.

Während also das Lernen in Begegnungssituationen erfolgt, unterliegt das Lehren bestimmten Beschränkungen. Nicht das Inden-Weg-treten des Beziehungspartners, nicht die zur Umkehr führende Begegnung ist lehrbar, wohl aber die dadurch bedingte Verhaltensänderung kann in gezielten Lernprozessen (Lehr-Prozessen) vermittelt werden. Die Erlebnisqualität der unmittelbaren Glaubenserfahrung ist indirekt mittelbar im Bereich ihres Niederschlages in sozialen Haltungen, also im Bereich sozialen Erlebens. Das heißt, daß (religiöse) Erziehungsprozesse ihr Ziel darin haben, spezifische (durch unmittelbare Glaubenserfahrungen bedingte und hervorgerufene) Haltungen (Verhaltensdispositionen) aufzubauen. Der Vorwurf des Nur-Psychischen und damit beliebig Anthropologischen eines solchen auf den Aufbau von Haltungen zielenden religionspädagogischen Ansatzes ist insofern unangebracht, als diese Verhaltensdisposi-

tionen bzw. Haltungen der (allerdings durchaus zweideutige, mißverstehbare) körperliche Ausdruck der Begegnungserfahrung des Glaubens sind und auf diese zurückbezogen bleiben. Als Manifestationen des in der Ersterfahrung wirksamen Sinnerlebens enthalten die Verhaltensweisen den Verweis auf das sie bedingende Sinnsystem immer mit, wiewohl sie erst durch explizite Zuordnung bzw. Deutung (s.u.) im entsprechenden Sinn qualifiziert werden. So setzt nach dem Selbstverständnis des Glaubens die soziale Beziehung in ihrer religiösen Qualifikation die unmittelbare Gotteserfahrung voraus. Über das Selbstverständnis des Glaubens kann dabei nicht hinausgegangen werden; ob menschliche Vaterschaft sich davon herleitet, daß Gott der wahre Vater ist, oder ob Gottes "Väterlichkeit" als Projektion menschlicher Vatererfahrung zu deuten ist, das ist die unlösbare Frage des Universalienstreites. Der Glaube aber ist der Akt des Transparentwerdens des Sozialen, er bezieht das Erleben sozialer Haltungen zurück auf die in der Ersterfahrung begegneten Sinnimpulse. Der Schritt über das soziale Erleben hinaus im Rückbezug auf das der es bedingenden Ersterfahrung implizite Sinnsystem ist zwar als spezifische Haltung vermittelbar, nämlich als die Fähigkeit, soziale Erfahrungen mittels eines vorgegebenen Sinnsystems zu deuten. Ob diese Fähigkeit nun einen erfüllten personalen Glauben darstellt oder eben nur eine erworbene Haltung, das hängt vom damit möglicherweise verbundenen Evidenzerlebnis im Sinne unmittelbarer Erfahrung ab und entzieht sich letztlich der pädagogischen Verfügbarkeit. Insofern ist Glaube "Rechtfertigungsglaube", als er das Ergreifen der angebotenen Gottesgemeinschaft darstellt, die sich wohl in den Haltungen vermittelt, indem sie diese zugleich rechtfertigt, d.h. sie in ihr Recht einsetzt, ihnen ihre Berechtigung verleiht, damit aber über sie hinausreicht. Mit der Bedeutung des sozialen Erlebens (die Haltungen, von denen die Rede ist, vollziehen sich immer im sozialen Raum, haben immer eine soziale Dimension) wird der Prozeß der Vermittlung von Werthaltungen, der Sozialisationsprozeß zum tragenden Begriff der weiteren Überlegungen.

Die religiöse Dimension des Sozialisationsprozesses

Der Begriff "religiöse Sozialisation" ist heute ebenso verbreitet wie mehrdeutig und mißverständlich. Einerseits wird er im Sinn des engen Sozialisationsverständnis (Wurzbachers, im Gegensatz zur Personalisation) kirchensoziologisch, d.h. als Ein-Weg-Prozeß der Hineinnahme in die christliche Gemeinde interpretiert. Das geschieht, wenn L. Vaskovics von der Volkskirche ausgeht, "die sich zum Zwecke der Tradierung ihrer Werte, Normen und Symbole aller wesentlichen 'Agenten' der Sozialisation in einer konkreten Gesellschaft bedient und diese kontrolliert".² Hier ist der Inhalt des Vorgangs klar umrissen, damit aber zugleich eine doppelte Begrenzung gesetzt: Der Ein-Weg-Prozeß verleugnet die aktive Teilhabe des Kindes, und in der Gleichsetzung von "religiös" und "kirchlich" betrifft er lediglich ein Segment der Gesellschaft. In dem Maß aber, in dem Erwägungen zur religiösen Sozialisation sich in die Offenheit der gesellschaftlichen Situation begeben, werden sie unpräzise und inhaltsleer. Die Polarisierung von substantiellem und funktionalem Religionsverständnis bildet keine überzeugende Alternative. Denn es ist deutlich, daß inhaltliche und funktionale Elemente in der klassischen Ausprägung von Religion übereinstimmen, so daß die heutige Frage nach dem Funktionalen keinen Gegensatz zum "klassischen" Verständnis von Religion, sondern einen Teilaspekt desselben darstellt, während der andere, inhaltliche Teilaspekt dennoch, zwar desintegriert, direkt (im Selbstverständnis kirchlicher Kreise) oder indirekt (in Form säkularisierter oder regressiver Glaubenselemente) fortbesteht.

Sofern nun das Funktionale ein Teilaspekt der ehemals religiösen Weltdeutung, aber nicht mit ihren inhaltlichen Aspekten identisch ist, wird die Rede von der "religiösen Sozialisation" und die damit verbundene Forderung eines eigenen diesbezüglichen Forschungsansatzes fragwürdig. Rein forschungstechnisch ergibt sich das Problem, daß die sachgemäße Auseinandersetzung mit Religionstheorien einerseits und Sozialisationstheorien

2 L. Vaskovics, Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation wertorientierter Verhaltensformen, in: IJRS 3 (1967) 115-151, hier 125.

andererseits je für sich bereits eine schwierige Aufgabe darstellt, die Verbindung beider zu einer Theorie "religiöser Sozialisation" aber vor fast unlösbare Probleme stellt. Eine derartige Theorie kann angesichts des Diskussionsstandes nicht Ausgangspunkt, sondern höchstens fernes Ziel einer religionspädagogischen Theoriebildung sein. Die Sachfrage selbst aber läßt eine solche Theorie nun überhaupt problematisch erscheinen, sofern mit ihr die Vorstellung einer inhaltlichen Fixierung verbunden ist und die Segmentierung der Gesellschaft sich in einer Segmentierung des Sozialisationsprozesses niederschlägt (religiöse Sozialisation als fakultativer inhaltlicher Sonderbereich). Der gegenwärtige Mangel einer "Theorie der religiösen Sozialisation" ist dann keine Verlegenheit, sondern strukturell bedingt. Sachgemäßer ist der Weg, den C. Morgenthau beschreitet: die religiösen Dimensionen des Sozialisationsprozesses aufzuzeigen, diese herauszuarbeiten und in Beziehung zu den unterschiedlichen Sozialisationstheorien zu stellen.³

Die Diskussion dieses Punktes zielt auf die Frage nach der "Religion der Religionspädagogik".⁴ Der geschichtlich und sozial eindeutig definierte und der anthropologisch offene Begriff von Religion lassen sich nicht auf einen Nenner bringen. Die terminologische Unterscheidung zwischen Religiosität und Religion dürfte am ehesten weiterhelfen. Jede konkrete menschliche Haltung enthält eine allgemein menschliche Möglichkeit

3 C. Morgenthau, Sozialisation und Religion. Sozialwissenschaftliche Materialien zur religionspädagogischen Theoriebildung, Gütersloh 1976, 242ff. Zwar beschreibt er die Möglichkeitserfahrungen von Religion einerseits und christlicher Tradition und Theologie andererseits als die beiden Pole der Religionspädagogik (246), gleichwohl aber hält er an einem Theorieprogramm "religiöser Sozialisation" fest. Noch widersprüchlicher M. Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, 7, der religiöse Sozialisation formal als Lernprozeß definiert, "innerhalb dessen eine vom gesamten Sozialisationsprozeß unablässbare spezifische Deutungskompetenz gegenüber dem Selbst und der Wirklichkeit in den Subjekten hervorgebracht wird". Indem zu Recht die Unablösbarkeit dieses Aspekts vom Gesamtprozeß betont wird, wirkt aber der Begriff der "religiösen Sozialisation" irreführend, sofern er zwangsläufig inhaltliche Momente einschließt, die aber mit der Aspekthaftigkeit nicht deckungsgleich sind. Im Sinn der Polarisierung kann "religiös" nur entweder substantiell gedeutet werden (dann ist religiöse Sozialisation kein allgemeiner Aspekt, sondern Zusatzleistung) oder aber formal (dann wird der Begriff inhaltsleer und überflüssig).

und eine definitive Sinnvorgabe. Ersteres als Religiosität und letzteres (ggf.) als Religion zu bezeichnen ermöglicht die unterschiedlichen Aspekte ohne ständige Verwechslung ihres strukturellen Hintergrundes darzustellen. Die allgemeine Religiosität konkretisiert sich ausschließlich an religiösen (bzw. nichtreligiös-weltanschaulichen) Sinngebilden, die Vielfalt der geschichtlichen Religionen andererseits legt sich in die menschliche Religiosität hinein aus.⁵ Die Unterscheidung ermöglicht es, eine anthropologisch allgemeine Grundbedingtheit der menschlichen Existenz (Ideologiebedürftigkeit, Zwang zum Transzendieren, exzentrische Positionalität, Frage- und Suchhaltung) und ein inhaltlich bestimmtes, sozio-kulturell vermitteltes und damit austauschbares Element (Antwortschema) logisch zu trennen. Faktisch ist eine solche Trennung nicht möglich; die lange Geschichte der Selbstausslegung biblisch-christlichen Glaubens bedingt einen Prozeß des Gesprächs zwischen Frage- und Antwortschema, in dem der fragende Mensch zwar als der natürliche Mensch schlechthin erscheint, die Frage selbst aber längst christlich eingefärbt ist - ein Tatbestand, von dessen Konsequenzen sich niemand dispensieren kann. Es liegt deshalb nahe, von einem wirkungsgeschichtlichen Verständnis auszugehen, das die Polarisierung substantiell-funktional in den geschichtlichen Prozeß aufhebt, gleichwohl Raum hat für Entwicklungstendenzen, nach denen bei gleichbleibendem funktionalen Aspekt substantielle Elemente in säkularisierter Form fortwirken bzw. substituiert werden können.

Wenn in diesem Sinn von der religiösen Dimension des Sozialisationsprozesses gesprochen wird, so ist damit die kirchensoziologische Engführung (Gleichsetzung mit kirchlicher Soziali-

4 H. Schrödter, Die Religion der Religionspädagogik, Zürich 1975.

5 Die bei Nichtunterscheidung eines historisch-konkreten und eines allgemeinen Aspekts von Religion entstehende Aporie vgl. bei H. Halbfas, Zur Religion der Religionspädagogik, in: ThPr 13 (1978) 91-93, hier 92, wenn er nur die anthropologische "Universalität der Religion" (welcher?!) und "dogmatische Exklusivansprüche" bzw. "kulturpolitische Konstellationen" einander gegenüberzustellen vermag. Vgl. auch W. Schneider, Aspekte des Entstehens von Wertvorstellungen, in: religion heute. Informationen zum religionsunterricht 11 (1979) H. 1, 29f, hier 30, Anm. 18.

sation, K.-E. Nipkows Verständnis von Religionspädagogik als "pädagogischem Handeln der Kirche") ebenso vermieden wie die formalisierend-entleerende Ausweitung. Die wirkungsgeschichtliche Betrachtungsweise setzt mit den konkreten, im Bezugsrahmen von sozio-historisch vorgegebenen Möglichkeiten, situativen Anforderungen und anthropologischer Grundstruktur in Erscheinung tretenden Lebensphänomenen ein, deren komplexer Charakter allerdings keinen monistischen Theorieansatz erlaubt. Das konkrete Lebensphänomen ist unterschiedlichen Fragestellungen und damit auch unterschiedlichem methodischen Vorgehen zugänglich; je nach dem erkenntnisleitenden Interesse ist eine bestimmte Ergebnisrichtung vorprogrammiert. Keiner möglichen Fragestellung ist das Existenzrecht abzusprechen; problematisch aber werden jede mögliche Fragestellung und jeder methodische Ansatz, wenn sie das Beziehungsgeflecht leugnen und Teilaspekte verabsolutieren.

Das Interesse der Religionspädagogik

Wenn die Religionspädagogik nach der religiösen Dimension der Sozialisation fragt, so tut sie das in einem anderen Interesse als die (Religions-)Soziologie. Die Religionspädagogik fragt als Handlungswissenschaft nach den Bedingungen und Möglichkeiten der religiösen Vermittlung. Sie hat dabei ein selbstverständliches Interesse an der deskriptiven Darstellung des Faktischen; sie fragt aber zugleich nach den Möglichkeiten, das Faktische in Richtung auf ein sachlich Sein-Sollendes zu verändern. Sie folgt damit dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz, der normativ-inhaltliche, an der Ursprungsgeschichte der Erst Erfahrungen zu messende Fragen (also theologische Fragestellungen) und empirisch-deskriptive bzw. funktionale Fragen integriert, ungeachtet dessen, daß auf der Meta-Ebene dann auch wieder die Wechselbeziehung zwischen theologischen und humanwissenschaftlichen Elementen zu diskutieren ist, insofern, als für theologische Inhalte die psychosozialen Bedingungen der Vermittlung, für psychosoziale Inhalte aber philosophisch-theologische Vermittlungs- und Geltungsbedingungen geltend gemacht werden müssen. Wenn die weiteren Überlegungen im unmittelbar-praktischen Interesse sich auf die erste Ebene beschränken, so bedeutet das, daß auch hier der normative Aspekt bei der Diskussion des Sozialisationsprozesses nicht ausgeklammert

werden kann. Die Wertproblematik, die gerade in der religiösen Dimension des Sozialisationsprozesses manifest ist, darf nicht durch Beschränkung auf deskriptives Vorgehen neutralisiert werden.

Das Problem besteht nicht darin, daß der christliche Glaube nicht auf seine Funktionalität hin befragt werden könnte oder dürfte. R. Preul weist mit Recht darauf hin, daß "eine 'religiöse Wahrheit' deren Funktion sich nicht ausmachen ließe, ... keine den Menschen betreffende Wahrheit" wäre⁶. Es ist vielmehr die Frage, inwieweit dieser Satz umkehrbar ist: Ein funktionales Element, das der transsubjektiv-inhaltlichen Rechtfertigung entbehrte, gewänne im Sinne permanenter Selbsttäuschung neurotischen Charakter. Als "Opium des Volkes" erfährt Religion funktional eine relative Rechtfertigung - wenn aber Religion sich innerhalb eines Systems als dysfunktional erweist, so ist das nicht unbedingt "um so schlimmer" für die Religion, sondern u.U. für das System. Die Beschränkung auf die funktionalistische Betrachtungsweise verführt zur Festbeschreibung des Bestehenden im Sinn eines vorgegebenen Systems, von dem her Funktionieren und Funktion erst definiert sind.⁷

6 R. Preul, Alltagswelt und Ich-Konstitution, in: WzM 28 (1976) 186-190, hier 186.

7 Vgl. P. Alheit, Desymbolisierte Religion. Sozialisation und Sprachzerstörung, in: Arndt (s.o. Anm. 3), 89-99. Seine Analyse kreist um den Begriff der Identität, aber nun in einer Weise, daß die religiöse Symbolik im Sinn des psychoanalytischen Symbolverständnisses beliebiger und austauschbarer Niederschlag der ihrer Eigengesetzlichkeit folgenden psychischen Dynamik zu sein scheint. Dem entspricht, daß er sich auf die Analyse von biographischen Krisensituationen beschränkt. Die in seiner Sicht einzige Alternative, der "Realität ein Netz aus religiösen Symbolen überzuwerfen", wird dem theologischen Symbolverständnis nicht gerecht. Auch die intersubjektivität bestimmter Symbolgehalte bietet noch keine über das bloß funktionale hinausreichende Begründung ihres Anspruchs, sondern weist ihrerseits weiter in Richtung transzendentalphilosophischer Überlegungen, vgl. T. Kochs Diskussionsbeitrag in H.-E. Bahr (Hg.), Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle der Religion, Darmstadt/Neuwied 1975; vgl. auch Preul (s.o. Anm. 6), 177ff. Bei W. Fischer, Von der Kirchensoziologie zur Soziologie der Wissens- und Deutungssysteme, in: ThPr 13 (1978) 124-133, hier 133 dagegen bleibt offen, ob Transzendenz als "Summe dessen, was mein hic et nunc ... überschreitet", das dem individuell-psychischen Sein Jenseitige intendiert oder das dem psychischen Sein überhaupt Jenseitige bzw. auf welcher Ebene "Transzendenz" angesiedelt ist. Auch W.-D. Bukow und G. Czell, Suche nach dem Allheilmittel,

Bei solcher Beschränkung auf deskriptives Verfahren fließen im Sinne der "Normativität des Faktischen" leicht gesellschaftspolitische oder weltanschauliche Normierungen ein. So wird vielfach, gewiß nicht ohne Berechtigung, schlechte religiöse Praxis von einem vorgegebenen Emanzipationsverständnis her kritisiert, statt daß zunächst das der religiösen Tradition eigene Emanzipationsverständnis erhoben würde, das sich anderen Ableitungen von Emanzipation gegenüber durchaus als kritisch erweisen kann. Wenn die Funktion dagegen nicht systemimmanent, sondern vom in der Wirkungsgeschichte präsenten Selbstverständnis der Religion her definiert wird, vermag sie auch systemkritische Impulse zu vermitteln.⁸

Mit dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz ist die Bindung der jeweiligen Praxis an die jeweils historisch-konfessionelle Ausprägung der Religion gegeben. Eine positivistisch-konfessionelle Engführung würde das nur dann bedeuten, wenn der normative Aspekt mit dezisionistischer, sich öffentlich nicht der Verantwortung stellender Autorität eingebracht würde (im Sinn der kirchlichen Sozialisation, sofern deren Normen im Rückgriff auf den Offenbarungsbegriff ungefragt vorausgesetzt werden). Nach dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz ist die kirchliche Religiosität in Hinsicht auf ihre Funktionalität hin zu überprüfen, die außerkirchliche faktisch-funktionale Religiosität in Hinsicht auf ihre Legitimation aus der theologischen Tradition. Erst in diesem Prozeß von Kritik und Gegenkritik kann es zu einer angemessenen Theorie der Praxis kommen. Das dargestellte Problem spitzt sich somit auf die Fragestellung zu, wie theologisch-normative Aussagen und humanwissenschaftlich-deskriptive Aussagen einander vermittelbar sind.

in: EvKom 8 (1975) 230-232, hier 231 muß entgegengehalten werden, daß es bei der Analyse der religiösen Sozialisation nicht sein Bewenden haben kann, sondern die Reflexion des inhaltlich-normativen Aspekts mit einbezogen werden muß. G. Czell, Religiöse und kirchliche Sozialisation in der Alltagswelt, in: Arndt (s.o. Anm. 3), 46ff läßt in der Zusammenfassung (S.49) nicht deutlich werden, daß "Religiosität" wirkungsgeschichtlich immer -durchaus im Sinn des Aushandlungsprozesses- mit Kirche verbunden bleibt.

⁸ G. Milanesi, Religionssoziologie, Zürich 1976, 77-101.
H. Reiser, Identität und religiöse Einstellung, Hamburg 1972, 22 weist zu Recht den Begriff einer "richtigen Religion" zurück, bleibt aber andererseits den Nachweis schuldig, daß das mit Selbstverständlichkeit eingeführte Mündigkeitsideal kein

Der Aufbau von Identität

Als ein zentraler, religionspädagogisch hochrelevanter Konvergenzpunkt hat sich in der Diskussion der letzten Jahre (seit R. Bellah) der Begriff der Identität erwiesen, sofern Identität nicht nur in ihrer Entstehung, Bewährung und Gefährdung empirisch untersucht, sondern zugleich in ihrer Bedingtheit im Zusammenhang mit dem Gottesbegriff theologisch erfaßt wird.⁹ Mit dem neuzeitlichen Subjektivierungsprozeß der Vernunft gewinnt der Gottesgedanke mehr und mehr transzendentalen Charakter, sofern er nicht mehr als substantieller Eigenbereich, sondern im Zusammenhang der Frage nach Bedingung und Begründung menschlicher Subjektivität gesehen werden muß (K. Rahner, W. Pannenberg). Auf dem Hintergrund der Theorien E. H. Eriksons, G. H. Meads, der neueren Narzißmusforschung usw. tritt andererseits die transzendente Bedingtheit des Mensch-Seins ins Licht. Die Fähigkeit zum Urvertrauen oder die Unableitbarkeit des Mead'schen "I" weisen über sich hinaus. "Handelt es sich aber bei dem Prozeß der Identifikationen und der Identitätsbildung ermöglichenden Urvertrauen um die religiöse Thematik des Lebens, dann sind wir auch zu der Feststellung berechtigt, daß die Ich-Identität, die in diesem Prozeß heranwächst, letztlich durch die jeweilige Form einer impliziten oder expliziten Gottesbeziehung konstituiert ist".¹⁰

Nach L. Krappmann entsteht "Identität immer nur in bestimmten Situationen und unter anderen, die sie anerkennen".¹¹ Damit

der christlichen Religion sachfremdes Kriterium ist. Vgl. dagegen W. Lohff, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974.

9 W. Fischer, Identität - die Aufhebung der Religion? in: WPKG 65 (1976) 141-161; J. Scharfenberg, Menschliche Reifung und christliche Symbole, in: Concilium 14 (1978) 86-92 u.a. Im religionspädagogisch-praktischen Bereich liegen bisher vor allem Einzeluntersuchungen zur Identität bestimmter (Berufs-) Gruppen vor, vgl. die Arbeiten von Dahm, Schibilsky, Ulonska, Schmidtchen.

10 W. Pannenberg, Person und Subjekt, in: NZfSystTh 18 (1976) 133-148, hier 143. Nicht anders Fischer (s.o. Anm. 9), 160, wenn er Offenbarung so ausgelegt sehen will, "daß in der Konstitution von Identität eine transzendente Grundbefindlichkeit des Menschen aufgehoben ist".

11 L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971, 35.

ist eine wechselseitige Beziehung aufgrund eines gemeinsamen Symbolsystems vorausgesetzt. Identität bezeichnet also kein starres Selbstbild, sondern die je neue Verknüpfung von Interaktionsbeteiligung des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen in der konkreten Situation. Identität entsteht so in einem Lernprozeß, d.h. einem Prozeß, in dem Widerstand erfahren und integriert wird. Dieser andeutungsweise skizzierte Ansatz sei in einer speziell religiösen Lerngeschichte verdeutlicht: Das sich allmählich konstituierende Volk Israel findet seine Identität innerhalb einer Reihe geschichtlicher Ereignisse, die unter dem Zeichen der Interaktion zwischen Jahwe und dem sich bildenden Volk gedeutet werden: Ich bin dein Gott, du bist mein Volk. Die Situation während des Wüstenzuges (Goldenes Kalb) zeigt die nach Krappmann bestehende Notwendigkeit, Erwartungen und Bedürfnisse zu verknüpfen, was ein Offenbleiben, einen Schwebezustand, ein Risiko zur Folge hat. Zugleich bestätigt dieses Beispiel, daß herrschaftsfreie Kommunikation nicht die Voraussetzung für das Entstehen von Identität darstellt, sondern daß auch in "asymmetrischen Beziehungen" "der Unterprivilegierte noch Möglichkeiten" besitzt, "seine Definition der Situation zu signalisieren, wenn auch oft in verkleideter und verzerrter Form".¹² Gleichwohl wird in diesen Interaktionen das gemeinsame Symbolsystem mitvermittelt, das seinerseits diese Interaktionen als ihre Voraussetzung ermöglicht. Es besteht also innerhalb der Interaktionen eine Wechselwirkung zwischen Übernahme von Symbolsystem und Entstehen der Identität. Glaubensgeschichtlich läßt sich das Ergebnis dieses Prozesses so veranschaulichen: Die absolute Zusage Jahwes, dieses Volk als sein Volk erwählt zu haben, begründet das starke Identitätsbewußtsein, das Israel als Volk alle Verbannungen hat überstehen lassen und bis zum heutigen Tag prägt. Aus der starken kommunikativen Bindung an Jahwe entsteht das starke Ich. Genetisch bedeutet das, daß die Kette kontingenter religiöser Erlebnisse und die jeweils in gewissem Maß freie Reaktion darauf Erwählungsglauben und Identitätsbewußtsein hervorgebracht haben. Voraussetzung dafür ist die Deutung dieser Erlebnisse in einem übergreifenden Symbolsystem,

12 L. Krappmann, ebd.

das sich gleichzeitig in ständiger Wechselwirkung konstituiert und konsolidiert. Diese Deutung macht die Erlebnisse zu Erfahrungen, macht sie kommunikabel und begründet darin ihre Wirkung. Symbole theologisch begründeter, gefährdeter und die Gefährdung überwindender Identität sind "Gott-Vater", "Gotteskindschaft", "Erwählung", "Schöpfung", "Reich Gottes", "Schuld", "Sündenvergebung", "Auferstehungshoffnung" usw.

Aus diesen Überlegungen läßt sich nun das Ziel der anzustrebenden religiösen Lernprozesse ableiten. War zu Anfang die Rede vom Aufbau religiöser Haltungen, die der den christlichen Glauben begründenden Gottesbegegnung entsprechen, so hat sich im Verlauf der Überlegungen erwiesen, daß diese Haltungen zurückverweisen auf das sie tragende, in Gott begründete Subjekt. Christlich-religiöse Erziehung will dem Kind Hilfestellung geben, zu einer Identität zu gelangen, die über die zwischenmenschlichen Beziehungen hinaus in der Gottesbeziehung gegründet ist. Ein Beispiel aus der Praxis mag diesen Zusammenhang konkretisieren: Einem vierjährigen Mädchen ist die Mutter gestorben. Kurz darauf weist dieses Kind beim Spielen im Kindergarten mit der Hand auf eine Wolke und sagt, auf dieser Wolke sitze seine Mutti und schaue ihm zu. Die Identität dieses Kindes ist offensichtlich noch in einem solchen Maß auf die Mutter fixiert, daß es die Gegenwart der Mutter fiktiv aufrecht erhalten muß, um sich selbst nicht zu verlieren. Man wird eine solche kindliche Fehlvorstellung nicht aufarbeiten können, ohne dem Kind vorher ein neues Identitätsbewußtsein innerhalb eines neuen Interaktionssystems (Erzieherin, Gruppe, neue Bezugspersonen in der Familie usw.) zu ermöglichen. Gleichzeitig wird aber deutlich, daß etwa eine frühzeitige Praxis gemeinsamen Gebets (die Mutter stellt sich zusammen mit dem Kind in die Beziehung zu Gott) eine Interaktionsform einschließt, die die deutenden symbolischen Elemente darstellt, die die identitätsgründende Beziehung des Kindes zur Mutter in eine höhere Einheit aufhebt (das Kind weiß sich mit der Mutter in Gott verbunden). Es vermag so seine Verlassenheit in das Gebet einzubringen und darin eben nicht mehr verlassen zu sein. Ein sinnvoller religiöser Lernprozeß bestünde also darin, innerhalb entsprechender Interaktionen ein Symbolsystem aufzubauen, innerhalb dessen das Kind seine entstehende Identität als Ergebnis der Rollenbeziehung zu Gott zu definieren vermag. Das

impliziert im Hinblick sowohl auf die Interaktionsformen als auch auf die Symbolik die Notwendigkeit entsprechender Vorgaben, zugleich aber die aktive Teilnahme des Kindes. "Situationsdefinitionen und Erwartungsinterpretationen müssen zwar jeweils neu erfolgen, aber doch im Rahmen eines gemeinsamen Systems von geteilten Erwartungen und Bedeutungen und diese bezeichnenden Symbolen. Aus dieser Sicht erscheint gerade ein gut internalisiertes Normen- und Symbolsystem für erfolgreiche Verständigung und übersubjektive Interpretationen als eine notwendige Voraussetzung".¹³

Ist damit das "Recht des Kindes auf indoktrinationsfreie individuelle Selbstfindung" eingeschränkt, wie W. Schneider vermutet?¹⁴ Immer wieder muß betont werden, daß der notwendige Bezug auf Handlungs- und Erfahrungsräume (s.u.) und unreflektierte, passive Übernahme von Normen nicht zwangsläufig identisch sind. Es geht nicht darum, "Kindern durch Einbezug in das Gemeindeleben die Auseinandersetzung mit verschiedenen (also auch außerchristlichen) religiösen Antwortsystemen einzugrenzen" (Schneider), sondern vielmehr darum, mittels entsprechender Vorgaben diese Auseinandersetzung geradezu erst zu ermöglichen. Nach Berger/Luckmann kann die Reflexionsfähigkeit "erst einsetzen, wenn bereits eine stabile Identität als Ergebnis des primären Sozialisationsprozesses vorliegt".¹⁵

Die Freiheit des Individuums hängt nicht davon ab, ob oder ob nicht, sondern lediglich, wie die Orientierungsvorgabe erfolgt. Krappmann bezeichnet als ich-fördernde Maßnahme auf Seiten der Gesellschaft bzw. der Gruppe/Familie flexible Normensysteme, die Raum zu subjektiver Interpretation und individueller Ausgestaltung des Verhaltens offenlassen bei gleichzeitigem Abbau gesellschaftlicher Sanktionen und Repressionen,

13 L. Krappmann, ebd. 140.

14 Schneider (s.o. Anm. 5), 30.

15 Zit. nach Krappmann (s.o. Anm. 11), 113, vgl. auch 87. Es ist nicht zu leugnen, daß das Kind der Familie in gewissem Sinn "ausgeliefert" ist - allerdings nicht völlig wehrlos, vgl. Krappmann 35. Der Bezug zur Kirchengemeinde als Erfahrungshintergrund bedeutet aber keineswegs, daß "Religion mit der Institution Kirche und folglich religiöse Sozialisation mit kirchlicher Sozialisation gleich-"gesetzt werden müßten, wie Schneider unterstellt.

und auf Seiten des Individuums die Fähigkeit der Antizipation von Erwartungen anderer, der Interpretation von Normen, der Präsentation eigener Erwartungen, der Toleranz für Erwartungsdiskrepanzen und vollständige Bedürfnisbefriedigung. "Rollen-
distanz in einer Rolle wird also durch den Rückgriff auf andere Rollen bzw. auf das Gesamt der anderen Rollen möglich."¹⁶ Sofern nun die Gottesbeziehung nicht eine beliebige Rolle neben anderen darstellt (das wird sie im Bereich des "Aberglaubens", d.h. wenn ein Teilaspekt der Erfahrung verabsolutiert und damit "Gott" zu einer gegenständlichen Größe wird, wobei sie dann in der Gefahr steht, die anderen Rollen neurotisch zu überlagern), sondern als Bedingung der Subjektivität symbolisierter Inbegriff der Rollenfähigkeit überhaupt ist, vermag sie die Distanz zu allen innerweltlichen Rollen und damit die Freiheit des Individuums erst zu begründen (vgl. "Freiheit" bei Paulus).

Identität baut sich also auf durch Interaktion (soziales Erleben) und Vermittlung des von dieser als Rahmen vorausgesetzten gemeinsamen Symbolsystems. Diese Trennung von Erlebnis und Deutung (in Analogie zu Kants Dualität von Anschauung und Begriff) ist allerdings nur theoretisch haltbar, denn Vermittlungsmodus und Vermittlungsinhalt erscheinen immer eng aufeinander bezogen, oder anders gesagt: der Modus der Interaktion ist immer schon im Symbolsystem dokumentiert (wo das nicht der Fall ist, macht der Umgangsstil den Erziehungsinhalt unglaublich). Ohne Erlebnis bliebe die Deutung im Sinne Kants leerer Begriff, der nur verbaliter aufgenommen und zum "Maulbräuchen", zum "Papageien-Christentum" führen würde. Ohne Deutung andererseits bliebe das Erlebnismaterial unerschlossen, dumpf, unkommunikabel. Nun ist aber die Übernahme des Symbolsystems selbst nur in einer unablässigen Folge von Interaktionen denkbar. Entscheidend wichtig ist, daß Modus der Interaktion und Symbolsystem inhaltlich übereinstimmen. Mit der liebevollen Zuwendung nimmt das Kind die Normen der Bezugspersonen an, in denen sich die Zuwendung ausdeutet (anderenfalls bliebe die "Blindheit" der Kant'schen Anschauung, die in praxi aber nur dort auftritt, wo zwar Zuwendung voll inne geworden ist, aber

16 Krappmann (s.o. Anm. 11), 136.

etwa infolge einer unausgebliebenen Reflexionsfähigkeit die Erlebnisse nicht von deutendem und integrierendem Nachdenken begleitet sind bzw. nicht im Lernprozeß bewußt und gezielt durchsichtig gemacht werden). Insofern sind konsequent therapeutischer Religionsunterricht, christlich motivierter Erziehungsstil, gruppendynamische Erlebnisse noch kein religiöses Lernen, wiewohl sie das Erlebnismaterial liefern. Kognitive Vermittlung des Symbolsystems andererseits in der klassischen Form religiöser Unterweisung ist zwar als eine Art gedächtnismäßigen Lernens zu bezeichnen, läßt sich aber nicht als Lernprozeß im hier vorausgesetzten ganzheitlichen Sinn ansprechen. Es kommt vielmehr darauf an, daß beide Bereiche sich gegenseitig integrieren. Von daher hat sich im Elementarbereich der Begriff der integrierten Religionspädagogik eingebürgert. Es geht nicht darum, daß die kognitive Deutung dem Erlebnismaterial additiv beigeordnet bzw. übergestülpt wird (das ist dann der Fall, wenn Unterricht auf Erlebnisbereiche des Schülers sachlich Bezug nimmt und Deutungen anbietet, ohne aber die Integration selbst zu vollziehen). Religiöse Erziehung hat immer schon auf ihre Weise versucht, zum Leben Bezug zu nehmen. Aber das geschah weithin so, daß das Leben als schon Gedeutetes in Erscheinung trat, als normiertes Glaubenssystem, statt daß mit dem Leben selbst die Deutung und mit der Deutung immer auch Leben vermittelt wurde.¹⁷ Die Vermittlung schon gedeuteten Lebens führte dann leicht zur Zweigleisigkeit des Lernenden, der theoretisch über Lebensfragen im Licht des Glaubens Auskunft geben konnte, praktisch aber nicht in der Lage war, sein eigenes Leben im Licht des Glaubens zu deuten. Im folgenden geht es darum, solcher Art wünschenswerte integrierte Lernprozesse näher zu charakterisieren.

Die Praxis religiöser Lernprozesse

Religiöse Lernprozesse im entwickelten Sinn sind angewiesen auf entsprechende Erlebnisse im sozialen Raum. Der Idealfall wäre die Familie, die eine im Glauben begründete Lebenspraxis führt. Das hieße, daß die sozialen Erlebnisse hier im Vollzug der Familienpraxis transzendental gedeutet werden, z.B.: das

17 Vgl. das Anliegen B. Suin de Boutemards, Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973.

Kind erfährt bei den Eltern Geborgenheit; im gemeinsamen Gebet wird diese Geborgenheit als eine in Gott gründende gedeutet. Erlebnis und Deutung sind einander voll integriert. Wichtig wäre auch in diesem Rahmen, daß die Bezugspersonen die Möglichkeit haben, ihre eigene Sozialisation zu reflektieren und kritisch aufzuarbeiten.¹⁸

Nun ist diese idealtypische Erscheinung aber ein Grenzfall. In der durchschnittlichen Familie wird das deutende Element kaum eine Rolle spielen bzw. unkontrolliert erfolgen¹⁹, sofern die kirchliche bzw. traditionell-religiöse Bindung gering ist. Aber auch das Erlebnismaterial (Erziehungsstil, Umgangsformen, Rollenstruktur und Rollenverständnis) wird von der idealtypischen Konstruktion abweichen. Darum ist es eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik, mittels Eltern- und Familienbildung über konkrete Fragen der Erziehungspraxis und des Erziehungsstiles und deren Konsequenzen zu informieren. Erziehungsstile und -techniken und deren Konsequenzen auch schon in der familialen Praxis sind in den letzten zwanzig Jahren vielfach dargestellt worden.²⁰ Wichtig ist, daß auch im Bereich deutender Ritualisierungen das Kind zu aktiver Mitgestaltung angeregt und befähigt wird (etwa in der Beteiligung an Tischsitte, Zu-Bett-Geh-Ritus, der Gestaltung von Geburtstagen, Weihnachten, Ostern, aber auch des Kindergottesdienstes usw.). Ein eigenes Aufgabenfeld kirchlicher Erwachsenenbildung sind in zunehmendem Maß die alleinerziehenden Elternteile, denen im Hinblick auf die Notwendigkeit einer gegengeschlechtlichen Bezugsperson für das Kind und damit oftmals auch im Hinblick auf unverarbeitete Eigenerfahrung Hilfestellung gegeben werden muß.²¹ Allerdings kann es die Religionspädagogik bei solcher Art Erziehungsberatung nicht belassen, sondern muß versuchen, den Eltern selbst religiöse Kompetenz zu vermitteln und eigenen bewußten oder unbewußten Elementen weltanschaulicher Orientierungsschemata,

18 H. Dauber, Religiöse Sozialisation im Zusammenhang der Sozialisationsforschung, in: ThPr 10 (1975) 111-121, hier 115f.

19 Deutung erfolgt immer, sofern jedem Lebensvollzug weltanschauliche Orientierungsschemata zugrundeliegen und vielleicht die Lebenspraxis der Mutter dem Kind die Welt entgegen verbaler Versicherungen pessimistisch deutet. Deutung auf verhängnisvolle Weise geschieht auch, wenn die Mutter "Gott" als Erziehungsmittel mißbraucht.

20 Dauber (s.o. Anm. 18), 117-119. Grundsätzlich vgl. neben

bei gleichzeitigem Angebot der entsprechenden theologisch verantworteten Alternative.

Die ganze Breite des Problems bricht aber bei jener dritten Gruppe von Familien auf, die für entsprechende Hilfen sowohl im Erlebnissbereich, als auch im Bereich der Deutung und Orientierung unzugänglich sind, d.h. die von den Aktivitäten der gängigen Familienbildung nicht erreicht werden. Hier gewinnen vor allem sekundäre institutionalisierte Erziehungsformen ihre kompensatorische Bedeutung, wobei an erster Stelle aufgrund seiner Struktur der der Familie am nächsten stehende Kindergarten zu nennen ist. Kindergarten und Hort bieten dem Kind den Erlebnis- und Handlungsraum, dessen es bedarf, um - zunächst im Mithandeln, in der Partizipation sozialintegrativ-demokratischer Verhaltensweisen - sich in Aushandlungsprozessen von Lebensfragen einzuüben. Kindergarten- und Horterziehung haben die Möglichkeit, elementare ganzheitliche soziale Erlebnisse zu vermitteln und, zumal im Bereich kirchlicher Sozialpädagogik, mit einem entsprechenden Deuteangebot zu verbinden. Die Thematik dieser frühkindlichen Erlebniskompensation lässt sich unter das Doppelmotto stellen "ich bin akzeptiert" und "andere sind anders". Damit wird der vorangegangene Erfahrungshorizont ausgeweitet und nach verschiedenen Seiten hin ergänzt. Ausländerkinder in der Gruppe können in diesem Sinn eine ausgesprochene Bereicherung sein.

Religiöses Lernen muß sich auf gelebte Praxis beziehen können. Es bedarf der Bezugsgruppe, in der das im Sinn des vermittelten Symbolsystems vorgestellte Lebensmodell praktiziert und damit erfahrbar wird. Es ist in diesem Sinn auf die Gemeinde, auf Gemeindegruppen, auf gemeindliche Veranstaltungen angewiesen und rückbezogen. Kirchliche Kinder- und Jugendarbeit haben hier ihren religionspädagogischen Ort.

Auch für den Religionsunterricht gilt, daß er auf Erlebnis- und Handlungsräume muß verweisen können. Das Erlebnis, mit

vielen vor allem A. u. R. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1977.

21 Zum Zusammenhang von Geschlechtsrollenfindung und Entwicklung der Religiosität vgl. W. u. N. McCready, Die Sozialisation und das Fortbestehen der Religion, in: Concilium 9 (1973) 28-34.

"unbed.
aufmerksam
fess"

Menschen umzugehen, die ihrerseits in einer christlichen Daseinsdeutung und Lebenspraxis verwurzelt sind, ist grundlegend wichtig. Zur Erfahrungserweiterung in der gruppeninternen Interaktion gehört es, daß auch religiös engagierte Jugendliche und Kinder ihre Erfahrungen einbringen können. Diese Beziehungen dürfen sich nicht auf zufällige Kontakte beschränken, sondern bedürfen der religionspädagogischen Gesamtplanung, die die spezifischen Möglichkeiten der einzelnen Erziehungseinrichtungen und Erziehungsträger didaktisch aufeinander bezieht und auf ein Gesamtziel hin integriert. Zusammenarbeit der einzelnen religionspädagogischen Arbeitsbereiche nicht nur in der Praxis, sondern bereits in der Planung und der grundsätzlichen Strukturierung ist unabdingbar. Unterricht hat zwar zwangsläufig vorherrschend informatorischen und reflektierenden Charakter, muß aber auf entsprechende Lebensräume unmittelbar verweisen können.

Dabei spielt die Wiedergewinnung des Erzieherischen eine Rolle. Seit den Arbeiten von A. und R. Tausch, U. Walz u.a. ist der Unterrichtsstil zum unablässigen Gegenstand der Erforschung seiner sozialisierenden Tendenzen geworden. In jüngster Zeit werden zunehmend die Erzieherrolle, die affektiven Erwartungen, das Selbstverständnis gerade auch des Religionslehrers diskutiert. Darin kommt zum Ausdruck, daß die Bezugsperson unmittelbarer Faktor im Erlebnis- und Handlungsfeld des Schülers ist. Therapeutische Maßnahmen wie Summerhill, Kinderläden, therapeutischer Religionsunterricht haben versucht, durch Gegenakzentuierung der Verschulung und der Verkopfung des Schülers entgegenzuwirken. Derartige Versuche verstärken aber die Polarisierung, statt in einem ganzheitlich-integrativen Sinn zu wirken. Sie umschreiben eine klinische, laborartige und damit lebensferne Situation. Anstatt die kognitiven Vereinseitigungen der Schule durch gegenläufige therapeutische zu regulieren, wird es sinnvoll sein, das Gesamtsystem im Sinn eines der Lerngeschichte strukturell entsprechenden Erlebnis- und Handlungsraumes umzustrukturieren. Dabei stößt die Schule allerdings auf natürliche Grenzen, die gerade im Bereich des religiösen Lernens ins Gewicht fallen. Es wird nicht darum gehen können, nach dem geschichtlich überholten Motto vom Religionsunterricht als "Kirche in der Schule" Schulandachten, Schulgottesdienste und dgl. neu einzuführen. Die Didaktisierung

religiöser Praxis stellt wieder eine künstliche, von der Alltagswelt weit entfernte Situation dar. (Daß eine derartige Praxis zugleich der Pluralität der Schule als einer öffentlichen Institution widerspricht, ist ausreichend diskutiert worden.) Vielmehr haben solche Versuche zukunftsweisende Bedeutung, die die Schule selbst stärker unter dem Gesichtspunkt des Erlebnis- und Handlungsraumes sehen. Dabei ist auf abgebrochene Ansätze der Reformpädagogik, etwa die Arbeitsschulbewegung zurückzugreifen.²²

Die Erlebnis- und Handlungsgruppe als Bezugsrahmen hat aber nicht nur die Funktion des Modellhaften, des Anstoßcharakters zum Mit- und Nachvollzug, sondern sie hat im Rückkopplungsverfahren auch Verstärkungsfunktion. Es ist offensichtlich, daß "Bewußtseinsinhalte, die nicht verstärkt werden, zwangsläufig Löschbedingungen unterliegen. Verstärkungen aber können nur in einem Kontext sozialer Organisation administriert werden".²³

Das gilt in gleichem Sinn auch für Verhaltensweisen. Von dieser Verstärkungsfunktion absehen zu wollen bedeutet, den geschichtlich-sozialen Charakter menschlicher Existenz zugunsten eines abstrakt-formalen Menschenbildes zu verleugnen.

Ganzheitliches Deuten

Nun fordert aber religiöses Lernen mehr als soziale Praxis. Erlebnisse müssen in einen bestimmten schon vorhandenen Referenzrahmen integriert werden (D.P. Ausubel). Ein solcher ist praktisch immer schon mitgesetzt (s.o.): Immer schon erlebt das Kind gedeutete Welt (die Wohnverhältnisse, in die das Kind hineingeboren ist, die Art und Weise, wie die Mutter das Ernährungsproblem des Säuglings löst usw. implizieren bereits eine gewisse bewußte oder unbewußte Deutung von Welt). Insofern

22 A. Kessemeier, Die Klasse - ein Erfahrungsraum, in: religion heute. Informationen zum religionsunterricht 11 (1979) H. 2, 2ff bringt interessante, an P. Petersen erinnernde Vorschläge, wie innerhalb des Grundschulbereichs der Klassenraum zum Erfahrungsraum gestaltet werden kann. Vgl. auch W. Metzger, Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung? in: K. Guss (Hg.), Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt 1975, 34ff.

23 G. Schmidtchen, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: StZ Bd. 196 (1978) 543-553, hier 545. Es ist heute allerdings ein entsprechend der Pluralität christlichen Selbstverständnisses durchaus offenes Problem, an welche Leitbilder sich ein Lernprozeß anlehnen muß, um verstärkt zu werden.

hat alles Erleben immer schon Erfahrungsqualität. Wenn das spezifisch religiöse Deuteschema darauf beruht, daß religiöse Erfahrung als "Erfahrung mit der Erfahrung" zu bezeichnen ist, so gilt es, die mittelbare Erfahrung des Unbedingten als das unbedingte Moment aller Erfahrung zu erschließen. Das geschieht, indem didaktische Impulse über eine vordergründige, oberflächliche Erfahrungsweise hinauszuführen suchen und sie im Blick auf die Mehrdimensionalität der Wirklichkeit hin transparent werden lassen. Es ist das begleitende Element aller Erfahrung, daß sie über sich hinausweist auf das Unbedingte: "Alle Lust will Ewigkeit" (Nietzsche). Es kommt nun darauf an, dieses dynamische Element des Drängens auf Unbedingtheit, unbedingtes Betroffensein, unbedingtes Angesprochensein zum Tragen zu bringen und damit die Transparenz des Erlebnismaterials auf Ganzheit hin deutlich zu machen.²⁴ Zentren solcher auf Ganzheit ausgerichteter psychischer Kräfte sind das Gemüt als Organ kategorialer Ganzheitserfahrung²⁵ und das Gewissen als Organ existentialer Ganzheitserfahrung²⁶. Gemüts- und Gewissensbildung geschieht, wo mittels meditativer Elemente Ganzheitserfahrungen angestrebt werden. Insofern ist das, was F. Oser in eindrucksvoller Weise als "Kräfteschulung" entwickelt, unter dem Gesichtspunkt der Gemütsbildung zu sehen.²⁷

24 B. Grom, Erfahrung und Glaube, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie, München 1973, 59-81, hier 63ff. Das Umgreifende wird "im und beim Erkennen und Bewerten ... ständig miterfaßt".

25 F. Krueger, Lehre von dem Ganzen, Bern 1948; H. Friedmann, Das Gemüt, München 1956. Die Erfahrung des "Numinosen" (R. Otto) gehört in diesen Zusammenhang, die häufig abgewandelt definierten "Grenzerfahrungen" gehören teils hierher, teils in den Zusammenhang des Wissens.

26 J. Huijts, Gewissensbildung, Köln 1969; B. Grom, Gewissensbildung als Lernprozeß, StZ Bd. 193 (1975) 677-691.

27 Hierher gehören seit langem die Arbeiten von F. Betz, K. Tilmann, F. Oser, E. Gruber; neuere Arbeiten im evang. Bereich sind R. Schindler, Erziehen zur Hoffnung, Zürich/Lahr 1977; J. Behr, Mit Staunen fängt es an, Göttingen 1977; zur Meditation F. Müller, Meditation im Unterricht, Göttingen 1977; L.M. Boden, Meditation und pädagogische Praxis, München 1978. Ein durchgängiges Problem der letztgenannten Titel besteht darin, daß sie ihre Aufgabe sehr stark rational angehen und damit das Meditative zu einem partiellen Mittel verengen.

An den praktischen Materialien dieses Bereiches wird die Schwierigkeit offenbar, affektive Lerntendenzen durchzuhalten und nicht letztlich doch auf kognitive Elemente zu reduzieren. Ziel ist nicht die differenzierende Sinnesschulung (im Sinn des auf seine Weise natürlich notwendigen sachkundlichen Zusammenhanges), sondern die alle Sinne einschließende integrative Ganzheitserfahrung. Neugierverhalten, Suchen, Fragen, Hunger und Sehnsucht gehören hierher, Ahnung und Hoffnung, Ehrfurcht und Mitleiden, Imagination und Kreativität. Solche Gemüts- und Gewissensbildung geschieht durch Teilhabe am Gemüts- und Gewissensleben der Bezugsperson, am gemeinsamen Singen, Erzählen, Betrachten und Gestalten, am Aufmerksamwerden, Schauen, Horchen usw. Sie führt zu Erschließungserlebnissen, in denen das nicht gegenständlich Gegebene als evident erfahren wird.²⁸

Die Gefahr der kognitiven Engführung wird dann besonders deutlich, wenn die notwendige Überführung des Erlebnismaterials in entsprechende Referenzsysteme intellektualistisch mißverstanden wird. Deuten ist kein einseitig kognitiver Vorgang. Deuten heißt Beziehungen herstellen, Zusammenhänge bewußtmachen. "Damit ist nicht gemeint, daß man reflexiv lebt, d.h. über alles nachdenkt. Sonst wäre der moderne Intellektuelle der gesündeste aller Menschen - und das kann man ruhig in Abrede stellen. Unter Bewußtwerden verstehen wir, daß wir mit unserem ganzen Selbst, mit allem was in uns ist, mit allen unseren Möglichkeiten vertraut sind ..." ²⁹ Durch deutende Impulse werden die Einzelerlebnisse einem Zusammenhang eingeordnet, sie gewinnen ihre Bedeutung. Erzählungen deuten dem Kind die Welt, Märchen deuten die Welt der innerpsychischen Prozesse. Aber auch Symbole, Gesten, Riten haben solche deutende Funktion.

28 Zu Erschließung/disclosure vgl. analog auch schon F. Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Hamburg 1952. Auch H. Sundén ist auf dem Hintergrund K. Dunkers und M. Wertheimers ähnlich zu verstehen im Sinn der Umstrukturierung des Wahrnehmungsfeldes.

29 H. Fortmann, Geistige Gesundheit und religiöses Leben, Freiburg 1968, 16. Damit ist auch die relative Gefahr von Selbsterfahrungsgruppen gekennzeichnet, sofern ganzheitliche Lebensprozesse dadurch zerstört werden. Der Bewußtmachungsprozeß muß Durchgangsphase sein, vgl. V.E. Frankl, Der unbewußte Gott, Neuauf. München 1974, 31f.

Ob dem Kind zum Geburtstag Glück oder Gottes Segen gewünscht wird, stellt jeweils sein Leben in einen anderen Bedeutungszusammenhang. Handauflegung ist eine deutende Handlung. Sie besagt zunächst im familialen Schema: Du gehörst zu mir, ich bin für dich da, ich bin für deinen Schutz verantwortlich. Hier hat auch der Gottesdienst seinen Ort in der religiösen Lerngeschichte des Kindes, und zwar gerade nicht hinsichtlich seiner möglichen katechetischen, sondern hinsichtlich seiner kultischen Komponente. Mit dem Bedeutungsschwund kultischer Elemente und traditioneller Symbole ist die Ordnungsstruktur der gedeuteten Welt, das Referenzsystem selbst relativiert. Je mehr der gesellschaftlich eindeutige Charakter des Referenzsystems einschließlich seiner kultischen, rituellen, symbolischen Konkretionen schwindet, desto mehr muß der Einzelne befähigt werden, in Rückbindung an seine Bezugsgruppe ein eigenes derartiges System zu entfalten. An die Bezugsgruppe ist dieser Vorgang allerdings gebunden, da die Erfahrung der eigenen Identität im Interaktionsprozeß verläuft, der ein übergreifendes Symbolsystem voraussetzt. Die Ausweitung des Erlebnishorizontes im Blick auf die "Anderen" (s.o.) darf nicht zu einer zwangsläufigen Neutralisierung der Standpunkte führen. Die Relativierungstendenz des Werte-Pluralismus muß durch den Gegenpol des Wir-Bewußtseins aufgefangen sein. Mit anderen Worten: Bekenntnisbezogenheit und Toleranz schließen sich nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig. Gerade die Eindeutigkeit des Referenzrahmens in der eigenen Bezugsgruppe schließt die Möglichkeit ein, zu anderen Gruppen Beziehungen aufzunehmen.

Ein eigenes Problem ergibt sich allerdings, wenn das Kind in verschiedenen Bezugsgruppen einander widersprechende Deuteangebote erfährt. Sofern antagonistische Symbolsysteme zur Wirkung kommen und gegenläufige Identifizierungen stattfinden, ist das Kind einem Normenkonflikt ausgesetzt, der die Identitätsbildung gefährdet.³⁰ Das Erlebnismaterial muß in einen Referenzrahmen eingebracht werden können, der so flexibel ist, daß er ausweitende neue Erlebnisse zu integrieren vermag.

30 Zur Identitätsbildung gehört der Aufbau von Ambiguitätstoleranz, vgl. Krappmann (s.o. Anm. 11), 165ff.

Insofern ist, unter Voraussetzung eines entsprechenden Erziehungsstils, die Vorgabe dieses Rahmens keine repressive Entscheidung, sondern dient gleichzeitig der geistig-ganzheitlichen Aktivierung des Kindes.

Durch die Übernahme versatzstückhafter Verhaltensmodelle mit deutendem Charakter gewinnt das Kind einen Schatz von Impulsen, innerhalb derer es selbsttätig das vorgegebene Symbolsystem sich zu applizieren vermag (J. Piaget beschreibt den Vorgang in der Dialektik von Akkomodation und Assimilation). Im Sinn der Lernpsychologie kann man von Assoziationslernen oder Kettenlernen (Gagné) sprechen. So kann z.B. die Abfolge der Einzelakte bei der Nahrungsaufnahme das Tischgebet implizieren, das seinerseits die sich bei der Mahlzeit regenerierende Existenz als eine sich verdankende deutet. Das Begräbnisspiel mit einem toten Vogel übt die Verbindung entsprechender ritueller Handlungen mit der christlichen Glaubenssymbolik ein. Ein im Raum angebrachtes Kruzifix oder Kreuz, unter dem das tägliche Leben verläuft, kann dieses Leben im entsprechenden Sinn deuten.³¹ Daß dergleichen deutende Elemente auch negative Wirkungen, zwanghaftes Verhalten usw. auslösen können, hängt vom gesamten Glaubensverständnis, das im Einzelsymbol präsent ist, und damit von der Persönlichkeitsreife der praktizierenden Bezugspersonen ab. Insofern bleibt die Forderung durchgängig bestehen, daß die Bezugspersonen ihre eigene Sozialisation, ihre eigene Lerngeschichte und ihre eigene Identität kritisch zu reflektieren haben. Ebenso kann nicht geleugnet werden, daß dergleichen Handlungselemente reinen Reflexcharakter haben können. Sie sind das Gefäß einer Werthaltung, nicht diese selbst. Als Gefäß sind sie aber unentbehrlich. Durch Zuordnung und inhaltliche Füllung gewinnen sie aus dem Gesamtzusammenhang ihre Bedeutungstiefe.

Reflektierendes Deuten

Sowohl Erlebnismaterial als auch Deutekompetenz werden also zunächst im ganzheitlichen Lebenszusammenhang erworben. Je nach

31 Erlebniselemente werden im Sinn des Assoziationslernens/Kontiguitätslernens mit entsprechenden deutenden Symbolen versehen; vgl. auch die Zeichentheorie Tolmans, der gestalttheoretische Elemente mit der Methode der Assoziationsstiftung verbindet.

dem Maß der Intelligenzentwicklung geht aber nun aus dem ganzheitlichen Lebensprozeß zunehmend eine kognitive Neugierhaltung hervor. Wenn das Kind mit drei Jahren noch nicht beginnt Fragen zu stellen, die die im Verhalten der Bezugspersonen und im entsprechenden Symbolbereich sich ausdrückende Sinn- und Wertthematik betreffen, muß nach dem Grund solcher Blockierung gefragt werden. Tabuisierung der religiösen Thematik in der Umwelt, Ratlosigkeit vieler Erwachsener angesichts solcher Fragen hat eine extinguiierende Wirkung. Die Frage "was bedeutet das?" ist eine normale und notwendige und setzt das Deuten als bewußtes, explizites Erklären und Interpretieren in Gang (vgl. Dtn 6,2Off). Die symbolische, kultische, rituelle Deutung des Erlebnismaterials in christlicher Sicht hat ihre Geschichte: die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens. In der Rückfrage des Kindes nach Bedeutung wird diese Geschichte thematisiert. Im Erzählen werden Fremderfahrungen (im Blick auf Menschen, die ihrerseits spezifische Erlebnisse im Rückgriff auf die Erfahrung Früherer gedeutet haben) zum Identifikationsangebot. Der in der Deutung sich widerspiegelnde wirkungsgeschichtliche Ansatz weist zurück auf die Ursprungsgeschichte, die Christusgeschichte.³² Neben die biblische Geschichte tritt die biographische Geschichte als eine "realisierte Lebensgeschichte", und zwar nicht als idealtypische, sondern als realistische Konkretisierung christlicher Glaubensexistenz.³³

Um die Ursprungs- und Wirkungsgeschichte der christlichen Welt- und Lebensdeutung zu verstehen, um praktizierte Haltungen am Maßstab ihrer ursprünglichen Intentionen kritisieren und messen zu können, bedarf es im Fortgang der religiösen Erziehung

32 H. Zirker, Die Erschließung des Glaubens in seinem Erfahrungsbezug, in: W.G. Esser (Hg.), Religionsdidaktik, Zürich 1977, 87-121. Es entspricht dem wirkungsgeschichtlichen Ansatz, wenn Zirker S. 98 schreibt: "Im christlichen Sinn gläubig ist demnach der, der seine Erfahrungen in der Abhängigkeit von der jüdisch-christlichen Deutungsgeschichte begreift und sich ausdrücklich entschließt, in der Verständigungs- und Erfahrungsgemeinschaft Kirche zu leben."

33 Zirker, ebd. 121.

auch fachkundlicher Elemente. Der schulische Religionsunterricht ist der Ort, wo die Jesusgeschichte, das Gottesbild in seiner Entwicklung vom Alten zum Neuen Testament hin, die Messiaserwartung, prophetische Geschichts- und Existenzdeutung, der Schöpfungsglaube als ein Sich-Verdanken bis hin zur eschatologischen Geschichtserwartung ebenso wie gewisse kirchengeschichtliche und kirchenkundliche Themen lehrgangartig dargestellt werden müssen, um die "religiöse Kompetenz" des Heranwachsenden abzusichern. Dabei sollte, dem ganzheitlichen Ansatz getreu, das genetische Verfahren als Darstellungsprinzip gelten: Glaubenssymbole und Glaubenssätze sollten verständlich werden, indem ihre Entstehungsgeschichte transparent wird, deren Ausgangspunkt immer die religiöse Praxis ist.

Mit zunehmender Kenntnis der Zusammenhänge wird Reflexion möglich, Reflexion als ganzheitlicher Prozeß, als ein Sich-Gedanken-Machen, ein permanentes Bemühen der Integration aller Erlebnisbereiche. Reflexion in diesem Sinn ist nicht an eine bestimmte Abstraktionsebene, an einen Reifezustand oder einen Typ gebunden, wohl aber an die Prinzipien der Bewußtheit, der Verantwortlichkeit und der Freiheit. Es ist ein Vorgang der nunmehr bewußten Zuordnung des eigenen Erlebnismaterials zu vorgegebenen, geschichtlich bedingten Deutestrukturen. Es ist ein Vorgang, der je in eigenverantworteter Mitbeteiligung verläuft und darin ebenso Ausdruck der Identität des Subjekts ist, wie er auf diese zurückwirkt. Es ist schließlich ein Akt der Freiheit, nicht im Sinn willkürlicher Formung durch das Subjekt, sondern als Möglichkeit kritischer Auseinandersetzung und Weiterführung. Diese Freiheit des Mit-, Nach- und Umgestaltens entsteht allerdings nicht aus sich selbst, sondern gründet im Stil des gemeinsamen Reflektierens, in den das Kind hineingenommen wird, und ist manifest in Symbolen der Freiheit, die ihrerseits den Reflexionsprozeß an die vorreflektiven Deutelemente zurückbinden. Die glaubensgemäßen Haltungen sind auf das Symbolsystem zurückzubeziehen, die Symbole ihrerseits sind auf Haltungen hin auszulegen. Deutungskompetenz oder Reflexionsfähigkeit im wirkungsgeschichtlichen Verständnis beziehen sich auf den Lebenszusammenhang, der nicht mit der Theorieebene des Begründungszusammenhangs christlichen Glau-

bens zu verwechseln ist.³⁴ Religiöse Lernprozesse zielen nicht auf Theologisierung. Im vorwissenschaftlichen Sinn ist Reflexion durch die geschichtliche Situation gekennzeichnet, daß der typische Zugang zu religiös begründeter Identität nicht mehr auf den kultisch-rituellen Mitvollzug symbolisch vorgegebener Lebensformen sich beschränken kann, daß vielmehr nur die durch die Distanz zur sekundären (menschlichen) "Schöpfung" gegangene Reflexion Identität im Begreifen ihrer transzendentalen Bedingungsstruktur konstituiert.

So ergibt sich die Notwendigkeit einer alle religiösen Erziehungsfaktoren umgreifenden Didaktik, einer Didaktik auf lerntheoretischer Grundlage, die nicht nur kompensatorisch und damit sporadisch ganzheitlich-affektive Elemente einbezieht, womit der weiteren affektiv-kognitiven Polarisierung Vorschub geleistet und einem integrativen Ansatz entgegengewirkt würde, einer Didaktik, der der Aufbau von Identität in der Spannung von psycho-sozial verstandener Funktionalität und theologisch-wirkungsgeschichtlich verstandener Normativität als Strukturprinzip zugrunde liegt.

Prof. Dr. Hans-Jürgen Fraas
Adelgundenstraße 13
8000 München 22

34 H. Stenger, Strukturanalytische Interpretation der Glaubensgestalt, in: WzM 30 (1978) 400-412, hier 404: "Zweifellos verlangt die gegenwärtige geistesgeschichtliche Situation mit ihrer Un-Selbstverständlichkeit des Glaubens einen höheren Bewußtseins- und Reflexionsgrad in Dingen des Glaubens, als das in früheren Zeiten der Fall war." "Das Maß an Reflexionsfähigkeit ist von Mensch zu Mensch sehr verschieden, da dieses auch milieu- und begabungsabhängig ist...".

RALPH SAUER

ERZIEHUNG ZUM BETEN - EINE AUFGABE DER SCHULE?

1. Die Gebetserziehung - ein Leerfeld in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion

Man kann nicht gerade behaupten, daß die Gebetserziehung zu den bevorzugten Themen in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion gehört, sieht man einmal von der Gebetserziehung des Kleinkindes ab. Im Gegenteil, diese Thematik wird in den religionspädagogischen Publikationen weitgehend ausgespart. Vergeblich sucht man in den "Katechetischen Blättern" oder im "Evangelischen Erzieher" und schon gar in "Theologica Practica" der letzten fünf Jahre einen Beitrag zur Gebetserziehung. Dagegen widmen die "Christlich-Pädagogischen Blätter" seit Jahren dieser religionspädagogischen Aufgabe immer wieder umfangreiche Artikel. Liegt darin vielleicht ein Hinweis auf die andersartige religionspädagogische Landschaft unseres Nachbarstaates Österreich, der die strenge Trennung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese bis heute nicht mitvollzogen hat? Die letzten Monographien zu unserer Thematik liegen auch bereits fünf bis sieben Jahre zurück.¹

Der "Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1. - 10. Schuljahr" aus dem Jahr 1967 erblickt in der Gebetserziehung noch eine religionspädagogische Hauptaufgabe: "Die Katechese muß Ort der Verwirklichung im Gebet sein", so konnte man damals noch ohne große Hemmungen formulieren.² Unter den Spalten "Liturgie und Gebet" und "Christliches Leben" wurde eine systematische Erziehung zum Beten bis ins 9. Schuljahr verfolgt.

1 F.W. Bargheer/J. Röbbelen, Gebet und Gebetserziehung, Heidelberg 1971. F. Oser, Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten in Schule und Religionsunterricht, in der Reihe: Modelle. Eine Reihe für den Religionsunterricht (7.-9. Schuljahr), Olten und Freiburg i. Brsg. 1972. F. Weidmann, Das Gebet im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Grenzen einer Gebetserziehung im schulischen Religionsunterricht. Zürich/Einsiedeln/Köln 1973. E. Groß, Religion als akutes Problem der Schule, Kevelaer 1974.

2 München 1967, 12. Mit der gleichen Unbekümmertheit behandelt R. Bosse das Schulgebet, auch wenn sie eingangs die

Fast 10 Jahre später schreibt J. Müller in der "Lebendigen Seelsorge": "Es gibt kaum einen Bereich der religiösen Erziehung, in dem die Erfolgsaussichten des schulischen Religionsunterrichtes so pessimistisch beurteilt werden wie bei der Gebetserziehung. Auch religiös engagierte Religionslehrer wissen oft nicht, was sie tun sollen".³ Schon vorher hatte F. Weidmann in seiner Dissertation sich kritisch mit dem "Rahmenplan" auseinandergesetzt und in Abrede gestellt, daß die Einübung in das Beten zu den legitimen Aufgaben des schulischen Religionsunterrichtes gehöre.⁴ Denn beim Schulgebet handle es sich um einen kultischen Vorgang, der in der Gemeinde seinen angestammten Ort habe.⁵ In der Tat, das Schulgebet befindet sich auf dem Aussterbeetat, zumindest gilt diese Feststellung weitgehend für die Gemeinschaftsschulen, in geringerem Maße vermutlich für die wenigen noch verbliebenen Konfessionsschulen. Selbst der Religionsunterricht bietet heute nicht mehr die Gewähr, daß hier im Verlauf der Stunde noch mit den Schülern gebetet wird. Eine weitere Verunsicherung der Lehrer wurde durch unterschiedliche gerichtliche Entscheidungen in der Bundesrepublik seit 1965 hervorgerufen. So entschied das Oberverwaltungsgericht in Münster, daß in einer Klasse der Gemeinschaftsschule, abgesehen vom Religionsunterricht, vor und nach dem Unterricht nicht gebetet werden dürfe, wenn auch nur ein Schüler bzw. dessen Eltern sich dagegen aussprechen. Dagegen spricht jedoch die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtshofes vom 27.2.1970, wonach das Recht der sogenannten negativen Bekenntnis- und Meinungsfreiheit negiert wird. Diese Rechtsunsicherheit ist nicht gerade dazu angetan, die schon hinreichend verunsicherte Lehrerschaft in ihrem Bemühen um das Schulgebet zu unterstützen.

Schwierigkeiten schildert, auf die das Beten in der Schule heute stößt: Das Gebet in der Schule, in: Arbeiten zur Pädagogik, Bd. 6, Stuttgart 1966.

3 J. Müller, Chancen und Grenzen einer Gebetserziehung im Religionsunterricht, in: LS 27 (1976) 64.

4 Weidmann (s.o. Anm. 1), 50f.

5 Ebd. 104. Nach dem Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes vom 27.10.1966 wurde das Schulgebet in einer Klasse für unzulässig erklärt, weil die Eltern eines Schülers darin den Zwang zu einer kultischen Handlung erblickten.

2. Die gegenwärtige Gebetskrise als Ausdruck einer allgemeinen Glaubenskrise

Das Ausmaß der gegenwärtigen Gebetskrise läßt sich unschwer belegen und illustrieren. Es wird nicht erst im Jugendalter signifikant, sondern hinterläßt bereits bei den Schulneulingen deutliche Spuren: Im Jahre 1949 traf man in einer Wiener Volksschule (Arbeiterbezirk) in den ersten Klassen nur drei Kinder an, die von zu Hause keine Gebetserfahrungen mitbrachten. 1974, also 25 Jahre danach, hatte sich an der gleichen Schule die Situation ins genaue Gegenteil verkehrt: Nur noch drei Kinder waren im Elternhaus zum Beten angeleitet worden.⁶

Umfragen haben an den Tag gebracht, daß das Gebet bei uns im Schwinden begriffen ist. Dies kann man an der Praxis des Tischgebetes ablesen. So wird bei 76 % von Münchner Hauptschülern in den Familien nicht mehr zu Tisch gebetet, bei 57,1 % Münchner Gymnasiasten in den Familien nicht mehr zu Tisch gebetet. 12,3 % der befragten Hauptschüler beten täglich gegenüber 19,5 % der Gymnasiasten. Dagegen beten nie: 21,9 % der Hauptschüler und 27,2 % der Gymnasiasten.

Während 1955 noch 42 % der männlichen deutschen Landjugend in der Bundesrepublik fest beteten (63 % der weiblichen Landjugend) ist die Zahl 1968 bereits auf 29 % (bzw. 46 %) zurückgegangen. Dagegen stieg die Zahl der männlichen Angehörigen der Landjugend, die kaum noch beten, von 9 % auf 16 % (bei den Mädchen von 3 % auf 6 %).⁷ Die Verbreitung des Gebetes ist auch schichtenbedingt, wie ein Vergleich der Untersuchungen von W. Prawdzik und N. Havers über die Häufigkeit des Tischgebetes in den Familien der Münchner Hauptschüler und Gymnasiasten belegt. In den Familien der Gymnasiasten wird häufiger gebetet als in den Familien der Hauptschüler.⁸

⁶ E.J. Korherr, Schwierigkeiten und Hindernisse des Betens, in: ChPB 91 (1978), H. 4, 218.

⁷ U. Planck, Landjugend im sozialen Wandel, München 1970, 279, 208f.

⁸ N. Havers, Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Faches, München 1972 (Eine Untersuchung in 10. Klassen des Gymnasiums in München). W. Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung der 9. Klasse Hauptschule in München, Zürich 1973.

Als ein Grund für die Gebetsschwierigkeiten wird von den Jugendlichen zunächst die Form der üblichen Gebete angegeben, die sie als Kinder gelernt haben und denen sie im Unterricht und Gottesdienst begegnen. "Die heutigen Gebete sind steif. Ich meine, wir reden doch ganz anders, als wir beten" (17 Jahre). "Ich finde es sinnlos. Man murmelt einen auswendig gelernten Spruch vor sich hin und nennt das Gebet" (15 Jahre).⁹ Schwerwiegender ist schon die Antwort eines Schülers auf die Frage: "Betest du?" "Nein, weil ich fast nur noch so komische Kindergebete im Kopf habe, die ich nicht mehr mag, z.B. 'Abends, wenn ich schlafen geh, 14 Englein um mich stehn' oder 'Jesukindlein klein, mach mein Herz rein'. Meine Welt kommt in diesen Gebeten nicht vor."¹⁰ Dieser Vorwurf des mangelnden Lebensbezugs der meisten Gebete muß uns zu denken geben. Bei näherem Hinsehen erweist sich jedoch die Gebetskrise als Ausdruck einer allgemeinen Glaubenskrise. So gesteht ein anderer Schüler bei der gleichen Befragung: "Ich glaube nicht an Gott. Also kann ich auch nicht mit ihm sprechen." Dies braucht uns nicht zu überraschen, wenn wir den engen Zusammenhang von Gebet und Glauben bedenken, der sich aus dem Wesen des Gebets ergibt. Im Gebet spricht der Glaubende sein Vertrauen in Gott aus. Er antwortet auf den Ruf Gottes, der auf mannigfaltige Weise an ihn ergeht, sei es im Wort der Schrift oder der Verkündigung, sei es in der Begegnung mit anderen Menschen oder in der Geschichte. Wenn Beten "sprechender Glaube" (O.H. Pesch) ist, dann setzt der Dialog zwischen dem Menschen und Gott einen irgendwie gearteten Gottesglauben voraus, dann ist die Erhebung des Menschen zu Gott gebunden an Glaubensvoraussetzungen. Diese können wir aber heute nicht mehr selbstverständlich beim Gegenwartsmenschen vermuten. Vielmehr befindet er sich im Bann von Wissenschaft und Technik und bevorzugt ein rationales, zweckhaftes Denken. In diesem Weltbild ist für einen weltjenseitigen, personalen Gott kein Platz. Die Abwesenheit Gottes ist daher ein Charakteristikum unserer Zeit, sie wirkt sich

9 W. Scheibe, Von der Schwierigkeit des Betens, in: Zeichen, Limburg, Juni 1979, 193.

10 Zeichen der Hoffnung. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1978, 216.

lähmend auf das Gebetsleben aus. Denn wie will ich einem Gott antworten, dessen Existenz für mich grundlegend in Frage gestellt ist, dessen Tod lautstark verkündet wird? Diese Not drückt sich in der Frage eines 13jährigen aus: "Was hilft mir ein Freund, den ich nicht um Rat fragen kann?"

Weiterhin erschwerend wirkt sich die Unfähigkeit des Zeitgenossen zur Stille und Sammlung aus. Ihm fehlt die Muße und Konzentration zum Hinhören auf das, was ein anderer ihm sagen will. Auch leidet der moderne Mensch unter einem Mangel an Kommunikationsfähigkeit, die ihn oft unfähig macht zu echter personaler Begegnung.

Die allgemeine Sprachkrise der Gegenwart blieb nicht ohne Auswirkungen auf die religiöse Sprache und Sprachfähigkeit. Weiterhin wird beklagt, daß man sich in der Verkündigung mit "leeren Sprachhülsen", mit einem "Kunstgewerbevokabular" (M. Walser) begnügt, das nicht mehr mit der Erfahrung des heutigen Menschen in Deckung gebracht werden kann. Durch die Diskrepanz zwischen Umgangssprache und sakraler Verkündigungssprache gerät letztere in die Rolle einer "Ghettosprache" (W. Langer), die als lebensfremd und abstrakt empfunden wird und dem Gegenwartsmenschen keine Lebenshilfe bietet. Das religiöse Gespräch in der Familie ist weitgehend verstummt, weil weder Eltern noch Kinder religiös sprachmächtig sind; ganz zu schweigen vom Gespräch über religiöse Fragen in der Öffentlichkeit, in der diese weitgehend tabuisiert sind.

3. Die Notwendigkeit einer indirekten Gebetserziehung

Wer all dies bedenkt, wird einsehen, daß eine sinnvolle Gebetserziehung heute nicht mehr unmittelbar beim Gebet ansetzen kann, der Weg dazu ist uns versperrt. Zuvor müssen wir die Vorräume des Betens herrichten, ehe wir den Heranwachsenden in den Raum des Gebets einführen. Eine Reihe von Aufgaben ergeben sich für die indirekte Gebetserziehung, welche die Voraussetzungen für ein tragfähiges Gebetsleben in unserer Zeit bildet.

3.1 Hinführung zum Staunen und zur Dankbarkeit

Solange für den Menschen alles selbstverständlich ist, weil er hinter allem die Gesetze der Natur und Geschichte vermutet,

solange er sich selbst als Herr der Natur und Geschichte wähnt, wird sich der Mensch nicht vom Geheimnis seines Lebens und der Welt betroffen fühlen. Es gibt für ihn nichts, worüber er staunen könnte, die Dinge und Geschehnisse verweisen nicht mehr auf eine größere Macht, die über allem steht und der sich der Mensch verdankt. Das Gefühl der Dankbarkeit stirbt ab. Der Mensch muß wieder anfangen, sich nicht mehr als "homo faber" und "animal efficiens" (H. Arendt) zu verstehen, dann lernt er auch wieder zu fragen und kann staunend innehalten vor dem Geheimnis der Dinge, das er mit seinem sezierenden Verstand nicht zu durchdringen vermag. Aus diesem Staunen kann dann die Bereitschaft zum Danken erwachsen, weil der Mensch sich als Beschenkter empfindet. Wenn der Mensch lernt, seine Sinne zu gebrauchen, mit seinen Sinnesorganen die Welt wahrzunehmen, dann kann er vom "Sinnstrahl der Dinge" (R. Guardini) getroffen werden, dann ist er wieder offen für die Frage nach dem Sinn seines Lebens. Diesem Ziel dienen Sinnes- und Konzentrationsübungen, die schon in der frühen Kindheit einsetzen müssen. Sie sind Bestandteil der naturalen Meditation, die den Menschen von der Peripherie zur Mitte seiner Existenz führt. Meditation und Gebet hängen eng zusammen. Aus dem gesammelten Schweigen heraus kann sich erst das Gebet erheben. "Das Wesentliche des Gebetes vollzieht sich vor allem in einem großen Schweigen" (R. Schutz). Für die Pflege der Meditation bieten sich vielfältige Möglichkeiten an: Meditation mit Hilfe von Bildern, mit Hilfe der Musik, anhand von Texten, Metaphermeditation, Schreibmeditation ... Sowohl die ungegenständliche als auch die gegenständliche Meditation sollten gepflegt werden. Meditation ist immer ganzheitlich, sie bezieht den Leib mit ein; denn der ganze Mensch will im Gebet sich zu Gott erheben. Hier können wir vom Yoga und von der Zen-Meditation Anregungen empfangen, ohne die östlichen Methoden der Versenkung unkritisch zu übernehmen.¹¹

11 Vgl. G. Stachel, Religionspädagogik des Gebetes und der Meditation, in: HRP III, 189 und R. Sauer, Die religiöse Indifferenz als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: Ders., Religiöse Erziehung auf dem Weg zum Glauben, Düsseldorf 1976, 67-72.

3.2 Vermittlung eines tragfähigen Gottes- und Christusbildes

Wenn im Gebet der Mensch seinem Glauben an Gott Ausdruck verleiht, der in der Geschichte des Volkes Israel und in der Person Jesu Christi sich dem Menschen helfend und rettend zugewandt hat, dann muß der Beter zunächst einmal Erfahrungen mit diesem göttlichen Du gemacht haben. Wollen wir die stets drohende Gefahr der Gebetsmagie abwehren, dann müssen wir dem Heranwachsenden ein tragfähiges Gottesbild vermitteln, das auch seine Tiefenschichten anspricht. Denn Religion ist "letztlich Gestaltung unserer Beziehung zu Gott. Diese Beziehung ist primär emotional und wird durch unsere Emotionalität wesentlich und grundlegend geprägt".¹² Einem Gott kann das Kind sich nicht anvertrauen, der als "Himmelspolizist" oder als "Auge, das alles sieht" vorgestellt wird; ebenso wenig weckt der "strenge Richter aller Sünder" Vertrauen beim Menschen, dem seine Sünden vor Augen stehen. Auch wird der "Lückenbüßergott" dem Beter keinen Halt bieten, weil jener ständig in Rückzugsgefechte verstrickt ist und in Gefahr steht, allmählich überflüssig zu werden.

Gott muß dem Heranwachsenden als liebender Vater begegnen, der in Jesus Christus uns nahegekommen ist. Er will, daß unser Leben gelingt und eröffnet uns durch das Leben, Sterben und Auferstehen Jesu eine Freiheit und Zukunft, nach der jeder Mensch sich im geheimen sehnt, die er aber aus eigenen Kräften nicht erringen kann. Hüten müssen wir uns vor einem eindimensionalen, undialektischen Gottesbild, das einseitig nur die Nähe und Güte Gottes betont und dabei unterschlägt, daß Gott auch der geheimnisvoll Andere, der Größere ist, der all unser Begreifen übersteigt, von dem Paulus sagt, daß er "im unzugänglichen Licht" wohnt (1 Tim 6,16). Gott ist zugleich der Nahe und Ferne, der Große, der sich in Jesus für uns Menschen klein gemacht hat, der Herr und unser Bruder. Diese unauflösbare Dialektik Gottes tritt uns anschaulich in der Bibel entgegen. Mit ihrer Hilfe kann ein verantwortliches und behutsames Reden von Gott

12 E. Ringel, Thesen zum Gespräch Psychiatrie-Pastoraltheologie und ihre Konsequenzen für die Ausbildung von Pastoraltheologen, in: *Diakonia* 7 (1976), H. 4, 224.

den Schülern vermittelt werden. Dabei wird hervortreten, daß es auch in der Schrift nicht das Gottesbild gibt, wir treffen hier vielmehr auf eine Vielfalt von Gottesbildern, die einander ergänzen und korrigieren. Auf diese Weise bewahren wir die Schüler davor, ein Gottesbild absolut zu setzen; denn dieses kann immer nur einen Teilaspekt des unergründlichen Geheimnisses Gottes aufzeigen.

3.3 Ermöglichung religiöser Erfahrungen und Glaubenserfahrungen

Mit der Vermittlung eines offenen, perspektivenreichen Gottesbildes können und dürfen wir uns nicht zufrieden geben. Zu Recht verlangt gerade der junge Mensch heute nach einer persönlichen Erfahrung mit diesem Gott der biblischen Offenbarung, an den sich das Gebet wendet. Wieweit gelingt es aber dem Religionsunterricht, eine grundlegende religiöse und christliche Erfahrung anzubahnen? Stößt hier nicht die schulische Unterweisung notwendig an ihre Grenzen? Ist die Schule als Lerngemeinschaft nicht überfordert, wenn es hier zu einer lebendigen Begegnung zwischen Gott und dem Schüler kommen soll? An dieser Stelle erweist es sich als notwendig, daß wir den Rahmen religiöser und christlicher Erziehung ausdehnen und die Familie und die Gemeinde in unsere Überlegungen einbeziehen. Darüber hinaus kann kein Lernprozeß religiöse und gläubige Erfahrungen vorprogrammieren und strukturieren. Lediglich kann er Voraussetzungen schaffen, damit es möglicherweise zu einer tiefen Betroffenheit des Schülers kommt, die sein Inneres anspricht. Elternhaus, Gemeinde, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit wie auch schulischer Religionsunterricht müssen Räume für solche Erfahrungen schaffen, damit sich die gnadenhafte Begegnung zwischen Gott und dem Heranwachsenden ereignen kann. Eine nicht geringe Bedeutung kommt dabei der religiösen Erfahrungspotenz des Religionslehrers zu, dessen Gottes- und Christuserfahrung hier ins Spiel kommen muß.

3.4 Befähigung zu religiöser Sprache

Echtes Beten, in dem der Glaube zur Sprache kommt, setzt religiöse Sprachfähigkeit voraus, die heute wieder erlernt und eingeübt werden muß. F. Oser ist der Ansicht, daß sich schöpferisches Sprachverhalten wie jedes andere Verhalten lernen

lasse.¹³ Er gibt dazu aus seiner eigenen pädagogischen und religionspädagogischen Praxis Beispiele, die seine These untermauern und einsichtig machen. Vom Lehrer wird dabei verlangt, daß er Situationen schafft, damit Kindern Erlebnisse möglich werden, aus denen heraus sie sprachlich kreativ werden können. Diese Erlebnisse können auch durch Begegnungen oder Aktionen des Schülers in seiner Umwelt ermöglicht werden. Schließlich kann man diese Erlebnisse mit Hilfe eines Mediums schaffen.¹⁴ Dem Deutschunterricht fällt im Vorfeld der Gebetserziehung eine bedeutsame Rolle zu, er kann die dichterische Potenz der Schüler entbinden.

Den Blick für die Mehrschichtigkeit der Sprache kann auch der Religionsunterricht der Primarstufe schärfen, weil nur auf diesem Wege der Primarstufenschüler die Bildsprache der Bibel und die Symbolsprache der Liturgie deuten kann. Neuere Pläne und Religionsbücher für die Primarstufe nehmen sich bereits dieser sprachlichen Propädeutik an. So fordert die "Grundlegung" für den "Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule": "Der Religionsunterricht der Grundschule muß die Grundelemente der religiösen Sprache, des religiösen 'Sprachspiels' vermitteln, damit nicht alles Weiterführende mißverständlich bzw. unglaubwürdig wird."¹⁵ Eingelöst wird diese Forderung im Übersichtsblatt durch das Rahmenthema "Reden in Worten und Bildern" (II, 1 a), das sich durch alle vier Jahrgänge der Grundschule hindurchzieht und unterschiedlich konkretisiert wird. Dieses Thema entpuppt sich als zentrales Thema des Religionsunterrichtes, der sich als Sprachgeschehen bzw. als Sprachschule versteht.

Sprache erschöpft sich nicht in verbaler Kommunikation, als Erschließungsmodus der Wirklichkeit umfaßt sie auch nonverbale Ausdrucksformen wie Gebärde, Tanz, Spiel, Musik, Malerei und Fest. Auch deren Pflege gehört zum Vorfeld einer direkten Gebetserziehung, denn das Gebet lebt von der Gebärde, es verlangt nach musikalischer und tänzerischer Gestaltung (siehe das Kirchenlied und den Kulttanz). Im Rahmen eines Festes, das

13 Oser (s.o. Anm. 1), 22.

14 Ebd. 29.

15 München 1977, 83.

letztlich Zustimmung zum Ganzen der Wirklichkeit ist, hat das Gebet seinen Platz, in dem wir den Urgrund der Wirklichkeit loben und preisen. Hier wird schon erkennbar, daß beim Beten der ganze Mensch engagiert ist, bis in den Leib hinein erstreckt sich die Öffnung des Menschen im Gebet. Nicht nur der Kopf und das Herz, auch die Hände und Füße sollen beten. Die innere Haltung schafft sich im Leiblichen ihren sprechenden Ausdruck wie umgekehrt die äußere Haltung ihrerseits auf das Innere einwirkt. Voraussetzung für ein ganzheitliches Beten ist daher ein positives Verhältnis des Beters zu seinem Leib, eine echte Leibfreude. Für den Christen ist der Leib "Tempel des Heiligen Geistes" (1 Kor 6,19) und dieser ist uns "zur Verherrlichung Gottes gegeben" (1 Kor 6,20); auch er soll an der Auferstehungsherrlichkeit Christi teilhaben. Das Fleisch ist nach den Worten eines Kirchenvaters "die Angel des Heils" (caro cardo salutis).¹⁶

3.5 Welthafter Glaube

Wenn Jugendliche heute Kritik an den Gebeten äußern, dann stoßen sie sich sehr oft an der weltfernen, ja nicht selten weltfeindlichen Grundstimmung, die aus diesen Texten spricht. Ihnen fehlt der Weltbezug, daher wirken sie oft so überspannt, pathetisch und romantisch, sie decken sich nicht mit der sachlichen und nüchternen Wirklichkeit, wie wir sie im Alltag erfahren. Christliches Beten, das sich an den Schöpfergott richtet, darf nicht an der Welt und am Mitmenschen vorbeigehen. Es muß vielmehr die ganze Welt vor Gott tragen; denn auch sie ist zum neuen Himmel und zur neuen Erde berufen. Gott der Schöpfer und Erhalter der Welt hat Ja zu seiner Schöpfung gesagt, die er dem Menschen zur Pflege und Entfaltung anvertraut hat. Daher muß die Welt Eingang in unser Beten finden. Dies kann aber nur gelingen, wenn unser Glaube welthafte Existenz annimmt, d.h. wenn er sich der Welt verantwortlich zuwendet, um sie ihrer endgültigen Bestimmung entgegenzuführen. Ein Glaube, der die Welt bejaht und sich in ihr bewährt, bewahrt unser Gebetsleben vor Blutleere und Abstraktheit; er eröffnet dem heutigen Menschen einen neuen Zugang zur Welt des Gebetes.

16 Vgl. R. Bleistein, Jugendmoral, Würzburg 1979, 82ff.

Ein weltzugewandter Glaube braucht nicht mehr aus der Welt auszuwandern, um im stillen Kämmerlein mit Gott Zwiesprache zu halten. Er versteht sein ganzes christliches Leben als unausdrückliches Gebet, in ihm spricht er seinen Glauben an Gott den Schöpfer und Erlöser aus. Der weltbejahende Christ erfüllt die Forderung des hl. Paulus: "Betet ohne Unterlaß!" (1 Thess 5,17) Unausdrücklich ist so sein ganzes Leben ein einziges Gebet, ein ständiges "Sursum corda". Die Politische Theologie oder Theologie der Welt hat unseren Blick für diese Zusammenhänge neu geschärft, darin können wir ihr bleibendes Verdienst erblicken.

4. Möglichkeiten und Grenzen einer Gebetserziehung in der Schule

4.1 Die Thematisierung des Gebetes

Auf der Grundlage dieser breit angelegten indirekten Gebetserziehung kann die eigentliche Hinführung zum Gebet im Religionsunterricht erfolgen; denn der Religionsunterricht darf sich nicht damit begnügen, lediglich Voraussetzungen zu schaffen, damit das Beten gelingen kann, wenn auch dieser Aufgabe unter den gewandelten Bedingungen schulischen Lernens heute der Vorrang gebührt.

Das Gebet muß eigens thematisiert werden, sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I. Diesem Ziel dienen eigene Unterrichtseinheiten, wie sie auch neuere Pläne vorsehen. Die Religionsbücher für die verschiedenen Schulstufen widmen diesem Thema eigene Kapitel. Der Zielfelderplan für die Grundschule weist ein eigenes Themenfeld "Christen beten" (II, 2 a) auf, das sich durch alle vier Schuljahre hindurchzieht. "Beten wird hier verstanden als Antworten des Menschen auf das Handeln Gottes. Dies kann in mannigfaltigen Formen geschehen, die vom Hören, Staunen, Fragen, Schweigen und Tun bis hin zum gesprochenen Wort in freier oder vorformulierter Weise reichen."¹⁷ Das Gebet kann auch im Zusammenhang mit dem Themenfeld "Andere Konfessionen und Religionen" (I, 3 b) behandelt werden. Durch die Beschäftigung mit den Gebetserfahrungen anderer Völk-

17 Grundlegung (s.o. Anm. 15), 139.

ker und Religionen (z.B. mit dem Judentum und Islam) kann das eigene christliche Gebetsleben neue Impulse empfangen. Die Tatsache, daß in fast allen Völkern und Kulturen der Mensch seine Stimme bittend, dankend, anklagend und lobend zu Gott erhebt, kann den Schüler ermutigen, seinerseits einzustimmen in den Chor der Millionen Menschen, die alle auf ihre Weise Gott verehren.

Mehrmals thematisiert der Zielfelderplan für die Sekundarstufe I das Gebet unter verschiedenen Perspektiven. Im 5. Schuljahr werden Gesang und Gebet als religiöse Ausdrucksformen behandelt. Dabei sollen durch Formulieren eigener Gebete die kreativen Kräfte der Schüler freigesetzt werden. Im gleichen Schuljahr ist das Themenfeld "Völker verehren Gott" vorgesehen. Hier sollen auch christliche Formen der Gottesverehrung mit denen fremder Völker verglichen werden. Im 7. Schuljahr wird das Gebet noch einmal ausdrücklich zum Gegenstand des Religionsunterrichtes. Die eigenen Schwierigkeiten der Schüler mit dem Gebet können hier zur Sprache kommen; zugleich soll aufgezeigt werden, daß Beten als Ausdruck des vertrauens auf den persönlichen Gott für ein menschliches Leben sinnvoll ist. Schließlich widmet der Zielfelderplan im 10. Schuljahr der Meditation eine eigene Unterrichtseinheit. Die Schüler sollen in der "transzendentalen Meditation" eine Form des Gebetes kennenlernen. Leider ist das Material in den dazu erschienenen Unterrichtswerken Zielfelder ru 5/6 und 7/8 unzureichend, um damit eine Unterrichtsreihe zu gestalten. Wohltuend von dieser zweifelhaften Abstinenz hebt sich dagegen das Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I "Zeichen der Hoffnung" 9/10 ab.¹⁸ Die Texte sind der Altersstufe entsprechend verfaßt, sie lassen die Schüler mit ihren Schwierigkeiten beim Beten zu Wort kommen. Es werden ihnen aber auch Zugänge zum Beten aufgezeigt. Auf diese Weise werden sie motiviert, sich mit dem Gebet als "Wellenschlag des Glaubens" auseinanderzusetzen.

Ältere Schüler können sich auch kritisch mit Gebetsvorlagen beschäftigen und diese auf das ihnen zugrundeliegende Gottes-

18 Zeichen der Hoffnung (s.o. Anm. 10), 214-228.

und Christusbild befragen und auf ihren Lebens- und Weltbezug hin untersuchen. Noch hilfreicher erweist sich der Versuch, eigene Gebetstexte zu entwerfen, weil auf diesem Weg eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Gebet erfolgt und der einzelne Schüler sich selbst und seine Erfahrungen im Gebet zur Sprache bringen kann. Bei der Vorbereitung von Schülergottesdiensten bietet sich Gelegenheit, eigene Gebetstexte niederzuschreiben, die eine persönliche Note tragen. Darin können ihre Erfahrungen, aber auch ihre Fragen und Zweifel zum Ausdruck kommen. Denn auch das gehört zum Gebet, daß der Mensch Gott seine Not klagt, ja mit ihm hadert, wie ein Blick in das Alte Testament uns belehren kann.

Neben dem frei geformten Gebet hat das Formelgebet auch seine Berechtigung. Es ist in der letzten Zeit ein wenig in Mißkredit geraten, weil sich damit für uns negative Assoziationen verbinden, die im Zusammenhang mit fragwürdigen Reimgebeten stehen, die kleinen Kindern beigebracht wurden. Als Reaktion darauf wurde das Formelgebet abgewertet und dafür das freie, spontane Gebet favorisiert. Dennoch können wir in der Gebetserziehung nicht darauf verzichten, Schüler mit geformten Gebeten der Tradition vertraut zu machen, an denen sich ihre eigenen Gebetsversuche orientieren können. Das gemeinsame Beten ist auf geformte Gebete angewiesen, die dem Beter in Zeiten geistlicher Trockenheit über die Krise hinweghelfen. In der Grundschule sollte bereits ein Kanon von "Kerngebeten" vermittelt werden, an die sich später der Jugendliche und Erwachsene erinnert. Auf sie kann er immer zurückgreifen, ja sie können ihn sogar noch in den letzten Stunden seines Lebens begleiten. Das "Gotteslob" enthält einige dieser Grundgebete aus dem Gebetsschatz der christlichen Tradition.¹⁹

4.2 Die Schule als Ort des Gebetes?

Unsere bisherigen Ausführungen spiegeln einen weitgehenden Konsens unter den Religionspädagogen wider, sofern diese überhaupt der Gebetserziehung ihre Aufmerksamkeit schenken. Umstritten ist jedoch die Frage, wieweit im Religionsunterricht der Schule eine Einübung ins Beten und der Vollzug des Gebetes zulässig und möglich sei. Hier werden massive Einwände

¹⁹ Gotteslob, 19-21.

erhoben, die wir ernst nehmen müssen und nicht einfach mit einer Handbewegung vom Tisch fegen dürfen.

F. Weidmann hat in seiner Arbeit über "Das Gebet im Religionsunterricht" alle Einwände zusammengetragen und dafür eine sorgfältige Begründung geliefert.²⁰ Er verweist auf das gewandelte Selbstverständnis der Schule, wodurch dem Religionsunterricht eine neue Rolle zugewiesen wurde. Dieser müsse sich primär von der Schule her verstehen und könne daher nicht mehr als kirchliche Glaubensunterweisung verstanden und vollzogen werden. Dafür biete sich die Gemeindekatechese und außerschulische Jugendarbeit an. Hier sei der Raum für die Einweisung in das Beten und für den Vollzug kultischer Handlungen, wenn man nicht die Familie und kleine Gemeinschaften als den privilegierten Raum für den Vollzug des Gebetes betrachtet, wofür G. Stachel plädiert.²¹ Die Mehrzahl der Religionspädagogen teilt diese Argumentation. Man verweist dabei auf die notwendige Ergänzung des schulischen Religionsunterrichtes durch eine von der Familie und Gemeinde getragene Katechese, in der "Anregungen für religiöse Ausdrucksformen" und "Anleitung zum persönlichen Gebet und Meditation" gegeben werden könnten. Hier können Fest, Feier und Meditation gepflegt werden, was in der Schule heute nicht mehr oder kaum mehr möglich sei.²² Während man dem schulischen Religionsunterricht mehr die Aufgabe der Information und Reflexion unter weitgehendem Verzicht auf jegliche religiöse Praxis (Gebet, Meditation, Schulgottesdienst, Einkehrtage...) zuweist, erwartet man vom Familienleben, von der Gemeindekatechese und der außerschulischen Jugendarbeit die Einübung in religiöse und kultische Vollzüge. Dabei geht man von einer sauberen und starren Trennung zwischen beiden religiösen Lernorten aus, die sich ergänzen, anregen und gegenseitig entlasten.²³

20 Weidmann (s.o. Anm. 1), 104, 111-126, 295-299.

21 Stachel (s.o. Anm. 11), 186: "Gebetserziehung hätte vor allem zu geschehen im Gottesdienst und in der Familie, vielleicht auch - da sich der Gottesdienst vielerorts als langweilig und die Familie als spirituell ausgetrocknet erweisen - im nichtinstitutionellen Beieinander von Menschen in kleinen Gruppen oder zu zweit."

22 Das katechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier der Sachkommission I der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg 1977, A 3.2 und 3.3.

23 Ebd. A 5.

Das bis heute ungelöste Problem in der Zuordnung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese bleibt die Beschreibung der Wechselbeziehungen zwischen beiden. Die Erfahrung zeigt, daß man nicht messerscharf zwischen beiden Lernfeldern religiöser Erziehung trennen kann, es gibt ein Feld der Überschneidungen, das je nach den örtlichen Verhältnissen größer oder kleiner ist. Eine rein schematische Aufgabenverteilung scheitert an der Wirklichkeit, die viel komplexer und situationsbedingter ist, als es sich die Theoretiker wünschen möchten. Dies muß auch Weidmann zugeben, wenn er am Ende seine These von der Gebetserziehung im Rahmen des schulischen Religionsunterrichtes nicht durchhalten kann, derzufolge hier eine "grundlegende Reflexion vom Gebet des Engagements und Disengagements" erfolgen solle.²⁴ Er muß einräumen, daß gegenwärtig ein Trend zur Entschulung der Schule, zur Rehabilitierung des Affektiven und zur teilweisen Neubelebung tradierter Frömmigkeitsformen sich abzeichnet, der nicht ohne Einfluß auf die Frage bleiben kann, inwieweit die Schule über den Religionsunterricht "in einem begrenzten Umfang religiösen Handlungsvollzügen Raum bieten könnte".²⁵ Damit relativiert er zum Teil selbst seine mit großer Akribie vorgetragene Argumentation!

In den Ausführungen der Würzburger Synode zum Religionsunterricht wird ein breites Zielspektrum entworfen, das über Information und Reflexion hinausreicht: "Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen. ... Dabei geht es im Religionsunterricht nicht nur um Erkenntnis und Wissen, sondern ebenso um Verhalten und Haltung" (2.5.1). Es geht hier um mehr als "nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst" (2.5.3). Die Ziele müßten daher so formuliert werden, daß sie genügend Raum lassen für "Betroffenheit und Spontaneität des Schülers" (2.5.4).

Diese Aussagen decken sich weitgehend mit den Erkenntnissen der Lernpsychologie, die nachgewiesen hat, daß die "Annahme,

24 Ebd. 51.

25 Ebd. 296.

Wissen und Kenntnisse werden spontan auf ein gewünschtes Verhalten transferiert, ein Mißverständnis" sei. Sie macht uns auf die große Bedeutung der Erlebnisse aufmerksam, die ein einseitig kognitiv ausgerichteter Religionsunterricht weitgehend unterdrückt hatte. "Religiöses Verhalten als Verhalten im Leben erwächst nicht durch Belehrung, sondern durch das engagierende, das aufrüttelnde, das besinnlich machende Erleben der konkreten religiös und ethisch relevanten Lebenssituation."²⁶ Man kann hier auch an die kognitive Entwicklungspsychologie Piagets erinnern, für den die Operation das aktive Element des Denkens darstellt. Erkennen hat für ihn wesentlich operativen Charakter. Logisches Denken geht danach aus dem Tun hervor, in dem es dieses verinnerlicht.²⁷

Ein Unterricht, der die Beziehungen zwischen Gott und Mensch zum Inhalt hat und Glauben ermöglichen will, kann sich nicht mit einem Sprechen von Gott zufrieden geben, weil damit nur der kognitive Bereich angesprochen wird. Die "Sache", um die es hier geht, ist die "Sache Gottes", die nicht hinreichend mit Hilfe des diskursiven Denkens erfaßt werden kann, sie betrifft den Menschen in seiner Totalität, wozu auch das Emotionale und Psychomotorische gehören. Das Sprechen von Gott drängt von sich aus zum Vollzug, d.h. zum Sprechen mit Gott. Beten als Antwort des Menschen auf den Anruf Gottes kann nicht rein rational erlernt werden, ein bloßes Nachsprechen von Gebetstexten führt dabei nicht weiter. Es setzt auf seiten des Betenden Erfahrungen mit Gott in der Not und Seligkeit des Daseins voraus, die zum sprachlichen Ausdruck drängen, z.B. in der Form des Bitt- oder Dankgebetes.²⁸

Hier aber stellt sich die Frage, ob in der Schule, speziell ob im Klassenverband diese notwendigen Erfahrungen des Geborgen-seins in Gott gesammelt werden können, aus denen das Beten erwächst. Man braucht doch nur daran zu denken, wie inhomogen in religiöser Hinsicht eine Religionsgruppe in der Schule zusammengesetzt ist. Wieweit kann überhaupt die moderne, plurale Schule Voraussetzungen für derartige religiöse Erfahrungen be-

26 K. Widmer, Vorwort zu Oser (s.o. Anm. 1), 10f.

27 J. Piaget, Psychologie der Intelligenz, Olten/Freiburg 1971, 40.

28 Oser (s.o. Anm. 1), 109, 112.

reitstellen?²⁹ An dieser Stelle muß unser Blick auch auf den Religionslehrer fallen, von dessen emotionaler Zuwendung zu seinen Schülern es mit abhängt, ob Schüler im Religionsunterricht Erfahrungen mit Vertrauen und Angenommensein machen können, die Voraussetzungen für das Gespräch mit Gott bilden. Er selbst und sein Bemühen um Interaktionen zwischen den Schülern können dazu beitragen, daß in der Klasse ein Klima des Vertrauens, der Offenheit und der gegenseitigen Zuwendung entsteht. Gebetserziehung in der Schule steht und fällt mit der Gebetsbereitschaft des Religionslehrers. Wo ein Religionslehrer das Beten aufgegeben hat, weil Gott für ihn keine bestimmende Wirklichkeit seines Lebens mehr ist, da kann die Hinführung der Schüler zum Gebet nicht gelingen.

Dem Lehrer allein können wir aber nicht die ganze Last der Gebetserziehung aufbürden. Wieweit es gelingt, das Reden über das Gebet in ein Bemühen um das vollzogene Gebet einmünden zu lassen, hängt auch von den Einstellungen der Schüler zum Gebet ab, letztlich von ihrer familiären und außerschulischen Prägung. Die Bereitschaft zum Gebet im Unterricht ist ferner gebunden an die gesamte Schumatmosphäre, die für das Gebet in der Schule günstige oder ungünstige Dispositionen schaffen kann. Hier erwachsen einer Konfessionsschule, sofern sie diesen Namen zu Recht verdient, Vorteile gegenüber einer Gemeinschaftsschule, wenngleich auch hier das Schulgebet mit Problemen behaftet ist, namentlich in den höheren Klassen. Denkbar sind Religionsklassen, die aufgrund ihrer Zusammensetzung und von der Person des Lehrers her günstige Voraussetzungen für den Vollzug des Gebetes schaffen, so daß das Schulgebet hier kein Problem darstellt. Hier sollte man freilich beim Einsatz des Gebetes flexibel vorgehen und sich vom traditionellen Schema lösen, wonach das Gebet stets den Unterricht einrahmt. An jeder Stelle des Unterrichtes ist der Einsatz des Gebetes möglich, wenn es sich von der Sache und von der Disposition der Schüler anbietet. Dabei sollten wir von den vielen Möglichkeiten des Betens Gebrauch machen, weil die stets gleichbleibende Form die Schüler allmählich abstumpft und sie dem Gebet

29 J. Müller (s.o. Anm. 3), 64, äußert seine Skepsis angesichts der Situation der modernen Schule. In die gleiche Richtung gehen die Bedenken von G. Stachel (s.o. Anm. 21).

entfremdet. Anstelle des gesprochenen Gebetes können auch Lieder, geistliche Texte und Bilder treten. Ein andächtiges Kreuzzeichen oder Zeiten der Stille sind von Zeit zu Zeit auch sehr wohltuend. In der Grundschule und Orientierungsstufe läßt sich das Gebet noch eher ermöglichen als in den letzten Klassen der Hauptschule bzw. Sekundarstufe I, ganz zu schweigen von der Sekundarstufe II, weil hier die entwicklungsmäßig bedingte Krise der Pubertät auch das Gebetsleben erfaßt. Darüber hinaus empfindet der Pubertätierende eine Scheu, sein Innerstes aufzudecken und vor anderen auszusprechen, was ihn bewegt. Andererseits gelingt es durchaus Religionslehrern, mit Gymnasiasten des 10. Schuljahres im Unterricht Meditationsübungen durchzuführen, die sich keineswegs auf Formen der naturalen Meditation beschränken. Dieses Wagnis kann freilich nur der Lehrer auf sich nehmen, der selbst eine Beziehung zur Meditation hat und darin geübt ist.

Es können in einer Klasse aber auch Situationen eintreten, die zeitweilig oder überhaupt das Beten unmöglich machen. In diesem Fall sollte man andere Formen praktizieren wie: Tagesspruch, Vorlesen eines biblischen oder meditativen Textes, naturale Meditation, besinnliche Musik und Bildbetrachtung. Die Situation ist von Schule zu Schule, ja innerhalb einer Schule von Klasse zu Klasse unterschiedlich, so daß man keine generelle Regelung ins Auge fassen kann.

Wie immer man auch die Chancen einer direkten Hinführung zum Gebet im Religionsunterricht betrachten mag, stets bleiben die Möglichkeiten des Religionsunterrichtes begrenzt. Die schulische Gebetserziehung bedarf daher der Vorbereitung und Ergänzung durch die religiöse Erziehung in der Familie, im Elementarbereich, in der Gemeindekatechese und in der außerschulischen Jugendarbeit. Der Schülerseelsorge fällt dabei eine besondere Rolle zu, denn in ihrem Rahmen können die Jugendlichen gemeinsame Erfahrungen mit Gott machen. Hier kann auch ein kreatives Gebetsverhalten ungezwungen eingeübt werden, z.B. bei der gemeinsamen Vorbereitung eines Gottesdienstes, einer Meditation oder einer Wallfahrt.

5. Thesenförmige Zusammenfassung der Überlegungen zur Gebetserziehung
 1. Eine direkte Gebetserziehung in der Schule ist heute nicht mehr ohne weiteres möglich, weil diese an Bedingungen geknüpft ist, die kaum noch in der modernen, pluralen Schule vorhanden sind.
 2. Ihr muß daher eine indirekte Gebetserziehung vorausgehen, die sich um Voraussetzungen für eine direkte Gebetserziehung bemüht. Dazu gehören folgende Aufgabenfelder:
 - a) Anbahnung von Transzendenzerfahrungen mit Hilfe von:
 - Stille und Konzentrationsübungen
 - naturaler Meditation
 - b) Vermittlung von tragfähigen, an der Schrift orientierten Gottesbildern, die einander ergänzen
 - c) Ermöglichung von religiösen Erfahrungen und Glaubenserfahrungen
 - d) Befähigung zu religiöser Sprachäußerung.
 3. Der Religionsunterricht kann sich nicht mit der indirekten Gebetserfahrung begnügen, auch wenn ihr unter den gegenwärtigen Bedingungen schulischen Lernens der Vorrang gebührt. Im Unterricht muß das Gebet eigens thematisiert werden, und zwar in der Primar- und Sekundarstufe.
 4. Die Begegnung mit Gebetserfahrungen anderer Völker und Religionen kann sich auf das eigene Gebetsleben der Schüler motivierend und befruchtend auswirken.
 5. Die direkte Gebetserziehung darf nicht bei der Reflexion über Wesen und Ausdrucksformen des Gebetes stehen bleiben. Sie sollte auch bemüht sein, daß die Überlegungen über das Beten einmünden in das Sprechen der Schüler mit Gott, wobei die Einstellungen der Schüler zu Glaube und Gebet berücksichtigt werden müssen.
 6. Die Schüler sollen angeleitet werden, eigene Gebetstexte zu entwerfen, in denen sie ihre Glaubenserfahrungen, aber auch ihre Fragen und Zweifel aussprechen können.
 7. Beten als "sprechender Glaube" drückt sich auf mannigfaltige Weise aus, es erschöpft sich nicht in satzhaften Aussagen. Das Leben in der Gesinnung Jesu kann auch unausdrückliches Gebet sein.

8. Das Beten im Religionsunterricht muß sich von einem starren Schema lösen (Zeitpunkt, Gestaltungsformen, Häufigkeit). Es muß sich der jeweiligen Klassensituation anpassen, didaktisch verantwortet sein und aktuelle Ereignisse in Welt und Kirche aufgreifen.
9. Von der Klasse her können Situationen eintreten, die ein Beten im Religionsunterricht zeitweilig oder überhaupt unmöglich machen. In diesem Fall sollte man andere Formen praktizieren (z.B. Tagesspruch, Bildbetrachtung, biblischer oder meditativer Text, naturale Meditation ...).
10. Die Aufgabe der Gebetserziehung stellt den Religionslehrer vor die Frage: Wie hältst Du es mit dem Gebet? Von seiner Einstellung zum Gebet hängt es auch ab, ob eine Hinführung zum Beten im Unterricht anfänglich gelingen kann.
11. Die Gebetserziehung im Religionsunterricht kann nur beschränkt Hilfen leisten. Sie muß vorbereitet und ergänzt werden durch die religiöse Erziehung in der Familie, im Elementarbereich, in der Gemeindekatechese und in der Schülerseelsorge.

Prof. Dr. Ralph Sauer
Bremer Straße 9
2848 Vechta/Oldb.

ALEXANDER SAGI

RELIGIÖSES LERNEN VOR DEM SCHULALTER⁺

Im "Handbuch der Pastoraltheologie" faßt Albert Görres seine Überlegungen, zweifellos auch die Erfahrungen des gläubigen Psychotherapeuten, in folgende Sätze:

"Die Seelsorge muß erhöhten Wert darauf legen, den Menschen zu erreichen in einer Zeit, in der er noch nicht in das Klima des Vertrauensverlustes geraten ist, d.h. in der Kindheit. Das bedeutet einmal intensive Anleitung der Eltern zu religiöser Erziehung. Da die heutige Familie in der Erziehung extrem unsicher ist und Schwierigkeiten mit den Kindern zu nehmen wie nie, ist sachliche pädagogische Hilfe, auch so etwas wie Elternschule, notwendig und begehrt. Bei der großen Prägsamkeit des kleinen Kindes vor dem Schulalter ist eine der wichtigsten missionarischen und seelsorglichen Institutionen außer dem Elternhaus der Kindergarten. Eine Kindheit aber, die Freude an Gott kennengelernt hat, ist eine ziemlich unverwüstliche Glaubensgrundlage. Was am Kind an seelsorglicher Mühe gespart wird, ist später nie wieder einzuholen. Was am Kind investiert wird, trägt reiche Früchte." (Bd. II/1, S.343)

Unsere Erfahrungen im Freiburger Modellkindergarten, in dem wir in den Jahren 1968-1976 versucht haben, den uns anvertrauten Kindern im Einvernehmen mit den Eltern eine religiöse Erziehung anzubieten, decken sich mit diesen Sätzen.

Die folgenden Überlegungen entstammen den Erfahrungen, die ich im Freiburger Modellkindergarten sowie bei Elternabenden auch an vielen anderen Kindergärten gewinnen konnte.

Bei der Planung der religiösen Erziehung sind wir in folgenden Schritten vorgegangen:

1. Diskussion der geplanten Angebote mit den Eltern, vor allem unter dem Gesichtspunkt einer möglichst breiten Übereinstimmung bezüglich der Inhalte und Methoden religiöser Erziehung.

⁺ Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete und ergänzte Fassung des Beitrags in: H.H. Deißler u.a., Der Freiburger Modellkindergarten, München 1968, 68-86.

2. Diskussion der theologischen Gesichtspunkte in einem Seminar des Fachbereichs Religionspädagogik der Katholischen Fachhochschule in Freiburg.

3. Fortsetzung der Diskussion unter Einbeziehung methodischer Ansätze der Vermittlung in Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen des Modellkindergartens.

4. Durchführung der Angebote durch die Erzieherinnen in den Gruppen. Sie wurde mit Hilfe eines Videorecorders festgehalten.

5. Diskussion der Durchführung und inhaltliche sowie methodische Korrekturen im Plenum (d.h.: in Anwesenheit der Teilnehmer des Seminars einschließlich des mitarbeitenden Religionspädagogen Prof. Dr. Steckeler, der Erzieherinnen sowie der Leiterin und des wissenschaftlichen Mitarbeiters des Modellkindergartens und des engeren Arbeitskreises der Planungsgruppe).

Auch die Elternabende in anderen Kindergärten waren äußerst lehrreich. Bei den einleitenden Gesprächen ergaben sich in der Regel folgende Stellungnahmen der Eltern:

1. Auf die religiöse Erziehung sollte grundsätzlich nicht verzichtet werden.
2. Sie dürfe auf keinen Fall so erfolgen, wie sie bei den Eltern "damals" durchgeführt wurde.
3. Wie sie "richtig" durchgeführt werden sollte, war den Eltern im Grunde unbekannt, sie wollten sich am liebsten auf die Erzieherinnen verlassen, aber laufend informiert werden.

Nach ausführlicher Diskussion haben wir uns mit den Eltern der Kinder im Modellkindergarten auf zwei Grundsätze und auf inhaltliche Darstellung der drei wichtigsten Begriffe in diesem Bereich einigen können, die genauere Formulierung erfolgte in Zusammenarbeit der angehenden Religionspädagogen mit den Erzieherinnen.

1. Es ist naiv, anzunehmen, man könnte die Wahl der Glaubensentscheidung den Kindern überlassen.

Eine solche Annahme läßt wichtige Gesichtspunkte der experimentellen Entwicklungspsychologie außer acht. Kinder müssen

in vielen Bereichen wertgebundene Entscheidungen treffen, lange bevor sie imstande sind, dieselben kritisch zu hinterfragen und sich danach aufgrund eigener Einsicht zu entscheiden.

Erhält das Kind keine Orientierungshilfen, so wird es sich an den vermuteten Wünschen geliebter Erwachsener orientieren und ist damit weitgehend dem blinden Zufall ausgeliefert. Würde man dies bewußt in Kauf nehmen, wäre das eine Art Perversion des Erziehungsprozesses.

Ein fünfjähriges Mädchen, dessen Mutter sehr darauf bedacht war, ihrer Tochter keine Verhaltensnormen mitzuteilen, weil sie sie später selber finden sollte, wurde im Heilpädagogischen Seminar in Freiburg vorgestellt: sie wollte sich von ihrem Teddybär weder am Tag noch in der Nacht trennen, sie nahm ihn täglich auch in den Kindergarten mit, sehr zum Ärger der Erzieherin, die auch anderen Kindern nicht erlaubt hat, eigenes Spielzeug mitzubringen.

Nach einem anamnestischen Gespräch mit der Mutter fragte ich das Kind, ob es jetzt auch in mein Zimmer kommen wollte, weil ich es gerne gesprochen hätte. Es nahm den Teddybär und fragte ihn: "Was meinst du, gehen wir zu dem da rein?" Der Teddybär antwortete: "Ja".

Die Mutter meinte verlegen, ihre Tochter würde auch zu Hause in Konfliktsituationen den Teddybär befragen und nach seinem Rat handeln. "Sonderbarerweise" spricht der Teddybär mal mit hoher, mal mit tiefer Stimme. Die weitere Befragung ergab, daß die hohe Stimme gewählt wurde, wenn für die Entscheidung gemäß der in der Familie üblichen Rollenverteilung die Mutter und die tiefe, wenn der Vater zuständig war. Das Beispiel spricht für sich.

Dieselben Menschen, die die Verantwortung für die Existenz eines neuen Menschen übernommen haben, werden auch die Verantwortung für seine Entscheidungen übernehmen müssen, ihm zu sagen haben, was sie für richtig und falsch, wertvoll oder wertlos, wahr oder unwahr, glaubwürdig oder unglaubwürdig halten, solange er das selber nicht kann.

Somit sind die Eltern gehalten, die Sinndeutung ihrer Existenz und ihre wichtigsten Verhaltensnormen, soweit sie davon überzeugt sind, dem Kind engagiert mitzuteilen.

Natürlich wird dadurch die (idealistisch gedachte) Freiheit des Kindes eingeengt, wie sie ja unvermeidlich eingeengt wird durch die Tatsache seiner Geburt in einer bestimmten Familie, in einem Land, einem Kulturkreis, durch die vorgegebenen Erfahrungsbereiche und viele weitere Faktoren.

2. Eltern und Erzieherinnen müssen dem Kind von vornherein

wahrheitsgemäß vermitteln, daß sich Erwachsene wie Kinder irren können. Dadurch wird vermieden, daß das Kind bei der späteren, notwendigen rationalen Hinterfragung der ihm mitgegebenen Orientierungsgrundsätze Schuldgefühle entwickelt.

3. Unter Religion wollten wir im weitesten Sinne des Wortes die in allen Kulturkreisen beobachtbare Neigung des Menschen verstehen, seine gesamten Lebensvollzüge unter einen für verbindlich gehaltenen zentralen Bestimmungsbezug zu stellen, sich bei allen wichtigen Fragen nach Maßgabe einer übergeordneten Leitidee zu entscheiden.

Dieser zentrale Bestimmungsbezug muß vor allem eine Sinndeutung des Lebens bieten, d.h. über Ursprung und Ziel des Menschen Verbindliches aussagen. Die Sicherheit, mit der man eben diese eine Sinndeutung des Lebens für richtig hält, beruht auf einer Glaubensentscheidung.

Allerdings handelt es sich hier um einen sehr allgemeinen Begriff des Glaubens und der Religion.

Wir wollten jedoch Religion im Sinne des christlichen Offenbarungsglaubens verstehen und deshalb nach dem christlich-religiösen Menschen fragen. Auf der Grundlage unserer vorausgegangenen Überlegungen können wir ihn beschreiben: Er ist dadurch gekennzeichnet, daß er den christlichen Glauben für den verbindlichen zentralen Bestimmungsbezug seines Lebens hält. Zum näheren Verständnis müssen wir jetzt nach dem christlichen Glauben fragen.

Für den christlichen Glauben ist es konstitutiv, daß der Christ nicht an etwas sondern an Einen glaubt. Durch den personalen Charakter erweist sich der christliche Glaube als kein Lückenbüßer für fehlende naturwissenschaftliche Erkenntnisse, etwa als Ergänzung des noch unvollständigen Wissensstandes, sondern als neuer Erkenntnisweg, auf dem die Autorität des geglaubten Einen zum Erhellungsgrund neuer Erkenntnisse wird.

Unverzichtbarer Bestandteil christlichen Glaubens ist die historische Selbstmitteilung Gottes in Jesus von Nazareth, der zugleich den Heilsweg für die Menschen erschlossen hat. Dies bedeutet für den Gläubigen neues Selbstverständnis: Er weiß sich durch Jesus Christus von Gott gerufen und kann in der Nachfolge Jesu, unter Führung seines Geistes, den Ruf Gottes beantworten.

Die Anerkennung der Autorität Jesu ist typisch für den gelebten christlichen Glauben.

Christlicher Glaube hat Gnadencharakter, er ist objektiv ein Entgegenkommen, ein Geschenk Gottes. Somit ist er nicht verfügbar, aber doch allen Menschen zugänglich. Durch die personale Glaubensentscheidung wird der geschenkte Glaube frei für den Lebensvollzug.

Der Glaube des Christen beinhaltet seine Zuwendung zu Gott, gleichzeitig seine Gewißheit, daß Gott ihm zugewandt ist, weiterhin sein Bestreben, den Willen Gottes als Konsequenz seines Glaubens in der Nachfolge Christi zu erfüllen sowie Bereitschaft, seinen Glauben in angemessener Form persönlich und sozial zu bekennen.

Die Vermittlung des Glaubens kann nur als eine Öffnung des Kindes zur Glaubensentscheidung verstanden werden. Dies wird geschehen, wenn das Kind geliebten Personen begegnet, für die das Wort Gottes in Jesus von Nazareth Glaubenswirklichkeit geworden ist und die sich zu dieser Wirklichkeit auch bekennen. Dabei geht es weder um eine formale Frömmigkeit noch um die Beachtung bestimmter Gebote - das alles kann eine Folge der Glaubenshaltung sein -, sondern in erster Linie um das Zeugnis.

Analog dem Zeugnis Jesu, das uns für die Zuverlässigkeit seiner Aussagen über Gott bürgt, muß der Erzieher Zeugnis für den Glauben an Jesus ablegen. Das Zeugnis des Erziehers ist unverzichtbare Grundlage religiöser Erziehung.

4. Auch über den Begriff der Erziehung wollten wir grundsätzliche Einigkeit erzielen.

Man kann unter Erziehung alle Umwelteinflüsse verstehen, die dazu beitragen, daß das Kind im Laufe seiner Entwicklung dem kulturtypischen Idealbild des Erwachsenen immer ähnlicher wird. Nach dieser pädagogisch generalisierenden Theorie scheint es unerheblich, ob erzieherisch wirksame Prozesse mit oder ohne Hilfe eines Erziehers ausgelöst werden bzw. verlaufen. Die reale Situation, in die der Mensch hineingeboren wird, sei bereits erzieherisch wirksam.

Zu dieser Theorie muß kritisch vermerkt werden, daß dabei eine wichtige Erkenntnis der Entwicklungspsychologie übersehen wird: Das Kind ist grundsätzlich auf einen personalen Kontakt

angelegt, darauf angewiesen, davon abhängig.

Sicherlich erhält das Kind bei der spontanen Zuwendung zur Umwelt wertvolle Impulse für seine Entwicklung, kann diese jedoch nur dann mit der nötigen Freiheit verinnerlichen, wenn es sich in der emotionalen Bindung zu einem geliebten Erwachsenen gesichert weiß.

Mit anderen Worten: Die freie, kreative Umwelterfahrung ist für das Kind dann besonders wertvoll, wenn es sich der Umwelt in der beruhigenden Sicherheit zuwenden kann, daß es sich bei unüberschaubaren Konflikten jederzeit in die sichere Geborgenheit bei einem liebevollen Erwachsenen zurückziehen kann.

Besonders gefährlich wäre die Anwendung der genannten Theorie für Kinder von Randgruppen: Wurde es in einer nicht repräsentativen Gruppe der Gesellschaft geboren, so läuft es Gefahr, gerade durch die spontan vorgefundene Situation die kulturtypische Entwicklung zu verpassen. Auch hier kann nur der dem Kind emotional zugewandte Erzieher helfen, der imstande ist, das "Richtige" auch außerhalb der täglichen Erfahrung erlebbar zu machen.

Eine strenge Richtung der empirischen Erziehungswissenschaft läßt nur Tätigkeiten und Motivationen als Erziehung gelten, die operationalisierbare Prozesse in Gang setzen bzw. in Gang halten, um dadurch zu einer geplanten Verhaltensänderung zu gelangen. Entscheidend ist dabei offensichtlich die Operationalisierbarkeit, d.h. zwischen dem heutigen Zustand des zu Erziehenden und der Zielvorstellung des Erziehers muß eine zuverlässige Reihe methodisch aufbereiteter Lernschritte liegen.

Die Erziehungswirklichkeit zeigt, daß auch hier Wesentliches übersehen wird. Die Entwicklung des Kindes verläuft nicht nach der diesem Modell zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeit, vielmehr bewirken identifikatorische Mechanismen Sprünge, die, wenn überhaupt, erst nachträglich eine rationale Begründung erfahren. Außerdem sind Zielvorstellungen in diesem strengen Sinne vielfach nicht operationalisierbar; sie entstammen Einstellungen und Werthaltungen, welche der Erzieher selbst in vielen Fällen emotional, unreflektiert übernommen und bei der späteren rationalen Überprüfung wohl auf Widerspruchsfreiheit und persönliche wie soziale Bedeutung, nicht aber auf naturwissen-

schaftlich verstandene Beweisbarkeit befragt hat.

Wir verstanden unter Erziehung die Gesamtheit von Tätigkeiten und Motivationen, die geeignet sind, das Kind durch Förderung seiner individuellen und sozialen Fähigkeiten unter Beachtung reflektierter Zielsetzungen in der zuverlässigen emotionalen Bindung zu Erwachsenen zur optimalen Autonomie zu führen.

Erziehung ist ein mehrdimensionales Geschehen, in dem die motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes gleichwertig gefördert werden. Auf die emotionale Sicherung reagiert das Kind mit der Bereitschaft zur Identifikation, die auch Einstellungen und Werthaltungen (Überzeugungen) der Identifikationsperson umfaßt und somit die Grundlage des Normsystems beim Kind bildet. Die Befähigung zur späteren rationalen Überprüfung und zur individuellen Modifikation des Normsystems bereitet die Grundlage autonomen Verhaltens.

Akzeptiert man diese Beschreibung der Erziehung, so ist eine Trennung von Erziehung und Bildung erst dann sinnvoll, wenn Bildung von Personen angeboten wird, die nicht mehr bereit sind, personale Bindung einzugehen und emotionale Sicherung zu gewähren. Die gegenseitige Verzahnung bleibt trotzdem erhalten, da Erziehung immer bildet und Bildung immer zur gewünschten Autonomie beiträgt.

Im vorschulischen Bereich ist eine solche Trennung aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder überhaupt nicht denkbar. Deshalb können auch religiöse Kenntnisse (Wissensinhalte) nur im Rahmen der Vermittlung religiöser Erlebnisse angeboten werden.

5. Aufgrund der vorausgegangenen Überlegungen haben wir versucht, die religiöse Erziehung zu formulieren: christlich-religiöse Erziehung bedeutet, daß der mit dem Kind personal und emotional verbundene Erzieher aufgrund eigener Überzeugung den Glauben an Jesus von Nazareth als den Gesandten Gottes vor ihm bekennt und ihm entsprechende Formen zum Ausdruck religiöser Haltung anbietet.

Natürlich gilt auch für die religiöse Erziehung, der für das Kind in diesem Alter allgemein gültige pädagogische Grundsatz des freien situativen Angebots: der Erzieher wird seinen Glauben bei gegebener Gelegenheit kundtun, um dem Kind die Chance

zu bieten, am Glauben des Erziehers zu partizipieren. Solche Gelegenheiten können sein: die Erklärung eines religiösen Festes, besondere Vorfälle im Leben, die dem menschlichen Zugriff entzogen sind und nach einer Sinndeutung verlangen, entsprechende Fragen des Kindes. Die Vorbereitung auf den Geburtstag Jesu, zu dem die Christen einander beschenken, ist eine solche Möglichkeit, auf die Geschichtlichkeit Jesu hinzuweisen; die Frage des Kindes nach dem Schicksal eines geliebten Verstorbenen kann vom Gläubigen mit der Zusicherung Jesu beantwortet werden, daß Gott die Menschen auch nach dem Tod liebt und ihnen deshalb neues Leben schenkt. Damit hat der Erzieher seinen christlichen Glauben bezeugt. Bei einem freudigen Anlaß kann er dem Kind sagen, daß auch Gott will, die Menschen sollen sich freuen, vor allem aber, daß sie sich gegenseitig Freude bereiten und den Traurigen, der sich nicht freuen kann, trösten.

Bei alledem steht nicht das erworbene religiöse Wissen im Vordergrund, sondern das religiöse Erlebnis, unverzichtbare Grundlage jeder späteren religiösen Haltung, trotzdem wird der Erzieher auch das Inhaltliche religiöser Erlebnisse sorgfältig gestalten müssen. Zwischen dem Wesentlichen und dem Schmückenden soll eine eindeutige Trennung sichtbar werden, dem Kind darf nur theologisch Zuverlässiges, das keiner späteren peinlichen Korrektur bedarf und für das Wachstum des Glaubensverständnisses offen bleibt, mitgeteilt werden.

Gläubigen Christen, die ihre religiösen Erlebnisse immer wieder erneut und ihre religiösen Kenntnisse einigermaßen auf dem Laufenden gehalten haben, wird dies nicht schwerfallen. Auch der Ungläubige hat einen eindeutigen Standpunkt: Er darf seinen Kindern keine religiösen Erlebnisse anbieten. Viele Christen befinden sich jedoch offensichtlich in einer unbefriedigenden Situation zwischen den genannten Gruppen. Sie sind verunsichert und können sich weder eindeutig zum christlichen Glauben, bzw. was sie dafür halten, bekennen noch den christlichen Glauben mit innerer Freiheit ablehnen.

Häufig ist die Verunsicherung darauf zurückzuführen, daß die heutigen Eltern noch die Zeit erlebt haben, in der im christlich-religiösen Bereich selbst in Randgebieten unerschütterliche Beständigkeit verkündet wurde und sie nun erleben müssen, wie schwer es einer heutigen ehrlichen Glaubensverkündigung fällt,

zwischen Wandelbarem und Beständigem in der christlichen Religion zu unterscheiden. Der neue Standpunkt hat allerdings zur Folge, daß man den beruhigenden Zustand, sich nunmehr als Christ abschließend auszukennen und das Erkannte an die Kinder kritiklos weitergeben zu können, niemals erreichen kann. Die Informationspflicht bleibt ein Leben lang erhalten.

Vermutlich bilden die verunsicherten Christen heute die größte Gruppe. Was sollen sie ihren Kindern sagen?

Zwei Extreme sind nach unserer Meinung nicht denkbar:

1. daß die Kinder auf Antworten warten sollen, bis die Eltern sich letzte Gewißheit verschafft haben, und
2. daß die Eltern ihren Kindern etwas mit dem Charakter der Sicherheit mitteilen, obwohl sie selbst davon nicht überzeugt sind.

Eine Fünfjährige fragte im Kindergarten die Erzieherin: "Die Mama hat gesagt, die Oma ist jetzt im Himmel beim lieben Gott. Wo ist denn der Himmel?" Die Erzieherin, die sich zu diesem Zeitpunkt ihres Glaubens nicht sicher war, antwortete: "Wir wissen von Jesus, daß Gott die Menschen liebt, auch wenn sie gestorben sind und ihnen neues Leben schenkt. Die Menschen, die an Jesus glauben, glauben auch, daß es deine Oma bei Gott sehr schön hat. Aber wir wissen nicht, wie und auch nicht wo."

So ist die Erzieherin ihrer eigenen Überzeugung nicht untreu geworden und hat dem Kind eine Antwort gegeben, die der mit den Eltern abgesprochenen religiösen Erziehung entsprach.

In der Regel kommt jetzt die Frage: Glaubst du das auch? Eltern, die darauf ehrlich sagen können: Nein, aber ich möchte das gerne glauben, vielleicht kann ich das noch einmal! Und die bereit sind, vom Menschen Jesus und seiner Güte zu erzählen, dürfen ihr Kind religiös erziehen; kann einer sich zu diesem Minimum nicht bekennen, so wäre der Versuch einer religiösen Erziehung unverantwortliche Täuschung.

Es scheint wichtig, hier noch auf zwei mögliche Irrwege institutionalisierter religiöser Erziehung im Vorschulalter hinzuweisen. Beidesmal handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle um wohlgemeinte Versuche, die jedoch letztlich an wesentlichen Erkenntnissen der entwicklungspsychologisch begründeten reli-

giösen Erziehung achtlos - vielleicht auch nur hilflos - vorübergehen.

1. Der eine Irrweg ist die Flucht in die Propädeutik, in den sogenannten rein menschlichen Bereich, der angeblich der religiösen Erziehung vorgelagert sein muß. Da ist die Rede vom Urvertrauen, vom Erlebnis der Geborgenheit, von Grundlagen der Liebesfähigkeit, vom Staunen und vom Zuhörenkönnen.

Der Aufbau des Urvertrauens durch kontinuierliche, dem Kind emotional zugewandte und auch körperlich erfahrbare Bezugspersonen in den ersten beiden Lebensjahren und die Sicherheit in einem zuverlässigen, liebenden Gruppenbezug geborgen zu sein, sind ohne Zweifel Grundlagen der gesunden seelischen Entwicklung und bieten deshalb optimale Voraussetzungen für die Erziehung, also auch für die religiöse Erziehung.

Sie können aber nicht als unerläßliche Bedingungen der religiösen Erziehung definiert werden, denn dies würde in der letzten inhumanen Konsequenz bedeuten, daß Kinder, die nicht das Glück hatten, in einer integren Familie liebevoll akzeptiert und gesichert zu sein, auch der religiösen Erlebnisse verlustig gehen müßten. Das wäre geradezu eine Perversion des christlichen Verkündigungsauftrages.

Wir dürfen uns keiner Illusion hingeben: In der Bundesrepublik gibt es Zehntausende von Kindern, welche weder in diesem Sinne Urvertrauen aufbauen noch eine zuverlässige Geborgenheit erleben konnten, und das sind keineswegs lauter Heimkinder! Möglicherweise ist hier eine wichtige Aufgabe religiöser Erziehung verborgen: dem Kind im Glauben Vertrauen und Geborgenheit zu vermitteln, nicht als Betäubung seiner Not, sondern als Grundlage späteren Handelns zur Beseitigung der erlittenen Not bei anderen.

Möglicherweise lernt ein Kind erst im Rahmen der religiösen Erziehung zuhören und staunen, vielleicht staunt es am meisten, wenn es das erste Mal erfährt, daß ein Erwachsener ehrlich sein Unvermögen zugibt.

Damit soll keineswegs Bedeutung oder Nutzen der Propädeutik geleugnet, sondern ihr ein angemessener Stellenwert zugewiesen werden. Das Problem der Erzieherinnen im religionspädagogischen Bereich ist nicht, daß sie zuwenig über Urvertrauen, Geborgen-

heit, sensitive Phasen, Liebesfähigkeit, gerichtetes Antriebsverhalten und emotionale Bindungsfähigkeit gehört haben, sondern daß ihnen zuverlässiges, theologisch einwandfreies religiöses Wissen und methodische Hinweise sowie Material zur unmittelbaren religiösen Erziehung fehlen.

2. Der zweite mögliche Irrweg ergibt sich ebenfalls aus der Verunsicherung bezüglich der religiösen Erziehung: die Flucht zum Curriculum, die stufenweise Verschulung des Kindergartens im religiösen Bereich.

Religiöse Erziehung läßt sich nicht curricular verabreichen. Läßt man jedoch wesentliche Bestandteile des Curriculums weg, (Zeitbindung, verbindliche Reihenfolge der Lernschritte, Zwischenkontrollen), so ist es einfach nicht mehr sinnvoll, vom Curriculum zu reden. Die Vorteile sind einsichtig: Der Katechet weiß immer, was er zu tun hat, und kann den Erfolg kontrollieren. Die Nachteile sind aber nicht geringer: Der Kern religiöser Erziehung, die Vermittlung religiöser Erlebnisse im Rahmen einer emotionalen Bindung als Grundlage der Glaubenshaltung wird leicht verfehlt.

Methodische Überlegungen für den Kindergarten

Da es sich bei der religiösen Erziehung um einen Vorgang im erzieherischen Bereich handelt, der nur im Rahmen der persönlichen Bindung an einen Erwachsenen wirkungsvoll verlaufen kann, waren wir uns einig, daß religiöse Erziehung durch die Erzieherin wahrgenommen werden muß, die auch sonst für die Erziehung des Kindes Verantwortung trägt. (Das schließt natürlich nicht aus, daß hier, wie auch in anderen Bereichen, gleichsam besuchsweise weitere Personen, die durch die Erzieherin eingeführt werden, tätig werden können.)

Die fachspezifische Klärung des vorgesehenen Themas muß in einem (oder mehreren) ausführlichen Gespräch(en) zwischen Erzieherinnen und Theologen durchgeführt werden. Es muß auch die notwendige Literatur vorhanden sein, damit sich die Erzieherinnen über den heutigen Stand theologischen Wissens ein Bild machen und gesicherte Lehrmeinungen von Vermutungen unterscheiden können.

Handelt es sich um das Angebot von Ereignissen aus dem Leben

Jesu, etwa im Rahmen der inhaltlichen Vorbereitung eines religiösen Festes, so muß der Text der Erzählung für die Kinder wörtlich vorbereitet werden; natürlich nicht in der Absicht, einfach vorzulesen.

Das folgende Beispiel möge unsere Arbeitsweise, wie sie im Laufe der Zeit als von uns bejahtes methodisches Vorgehen herausgearbeitet wurde, verdeutlichen. Gleichzeitig wird es klar, daß die Ablehnung des (schulischen) Curriculums keineswegs Vernachlässigung der Vorbereitung oder der Darbietung bedeutet. Vielmehr wird die Erzieherin auch hier neben ihrer Planung Alternativangebote bereithalten müssen, da der Grundsatz des freien Angebots, somit auch die Möglichkeit der Ablehnung oder der Themen- bzw. Verlaufsänderung durch die Kinder, selbstverständlich auch im Bereich der religiösen Erziehung gewahrt bleiben muß.

Beispiel: Jesu Tod und Auferstehung

1. Ziel: Vorbereitung des Osterfestes

Den Kindern, die Jesus bereits kennen, soll in einer der Bibel entsprechenden, theologisch wahrhaftigen und dem Alter der Kinder angemessenen Weise gesagt werden, daß

1. Jesus vor Leiden und Tod Angst hatte, aber aus Liebe zu allen Menschen und im Vertrauen auf Gott beides akzeptierte,
2. Gott Jesus als Antwort auf seine Liebe und sein Vertrauen nach dem Tod neues Leben schenkte,
3. alle, die an Jesus glauben, hoffen dürfen, nach dem Tod werde Gott auch ihnen neues Leben schenken.

2. Überlegungen für die Erzieherin

Im folgenden werden Leidensgeschichte und Auferstehung getrennt behandelt. Dies geschieht aus methodischen Gründen; die den Kindern anzubietende Erzählung umfaßt Leiden, Tod und Auferstehung Jesu als eine Einheit. Nur eine solche einheitliche Darstellung wird der theologischen Aussage des Evangeliums gerecht.

3. Leiden und Tod

Der Tod ist eine menschliche Sache, jedoch letztlich dem Zu-

griff des Menschen entzogen. Jeder stirbt allein, seinen eigenen Tod. Mit dem Tod verbunden war immer und ist noch die Angst. Es kann aber auch Hoffnung mit dem Tod verbunden sein. Bei Jesus sehen wir, daß sein Tod ein Anruf Gottes ist, sich selbst ganz Gott zu überlassen, gleichsam über die Angst hinweg.

Drei Aspekte sollen besonders berücksichtigt werden:

Der theologische Aspekt:

Die Szene im Garten Gethsemane sollte hervorgehoben werden, da hier deutlich wird, daß Jesus vor dem Tod Angst hatte, aber zum Schluß sein ganzes Vertrauen und seine Hoffnung auf Gott gerichtet hat. Die Angst wird veranschaulicht durch

- das Unbeteiligtsein seiner Jünger (Einsamkeit) und
- die Bitte um Abwendung des befürchteten Schicksals.

Die Jünger sollen gar nicht beteiligt werden - Jesus läßt sie ausdrücklich zurück -, aber ihr Schlafen ist doch enttäuschend. Jesus zeigt, daß er kein willenloses Werkzeug Gottes ist, er muß sich dazu durchringen, Gottes Willen zu akzeptieren. Der Bericht verdeutlicht, daß es sich beim Passionsgeschehen letztlich um die Konvergenz des göttlichen Willens mit Jesu Willen handelt.

Der Tod ist auch für Jesus ein Anruf Gottes, sich selbst ganz ihm zu überlassen. Er vollzieht die Totalübergabe als Vorbild für alle Menschen. Die Bestätigung dafür, daß seine Hoffnung und sein Vertrauen berechtigt waren, ist seine Auferstehung. Die theologische Bedeutung des Todes Jesu ist in seiner stellvertretenden Liebe, Hoffnung und seinem Vertrauen sowie in der durch die Auferstehung bestätigten Annahme durch Gott zu sehen.

Der soziale Aspekt:

Das Kind wird in seinem Erlebnisbereich oft mit dem Tod konfrontiert, häufig akzeptiert es den Tod als eine ganz normale Angelegenheit, überblickt allerdings die Tragweite nicht. Insbesondere begreifen Kinder die Endgültigkeit des Todes für die erfahrbare Existenz nicht, davon zeugen viele Fragen, wie etwa: Wann kommt die Oma jetzt wieder?, selbst wenn ihnen eindringlich erklärt wurde, daß die verstorbene Person nicht mehr zurückkomme.

Übernimmt jemand die für den Verstorbenen typischen Funktionen, so ist die soziale Umgebung wieder vollständig. Anders ist es beim Tod der unmittelbaren Bezugsperson, die allein funktional nicht zu ersetzen ist, es sei denn, es kann kurzfristig neuer personaler Bezug, der sich als dauerhaft und tragfähig erweist, aufgebaut werden.

Der psychologische Aspekt:

Das Thema Tod soll mit den Kindern erst behandelt werden, wenn sie dazu bereit sind, d.h. für das Thema Interesse zeigen. Dies kann am sichersten aufgrund ihrer Fragen beurteilt werden.

Kinder begreifen den Tod in der Regel nicht als eine existentielle Bedrohung ihres Lebens, sondern als eine Bedrohung ihrer sozialen Lebensfähigkeit. Das kann natürlich unter Umständen einer existentiellen Bedrohung gleichkommen. Deshalb entwickeln sie anstelle der Todesangst des Erwachsenen eine Verlustangst.

Die Erzählung des Leidens, des Todes und der Auferstehung Jesu darf nicht zu einer Vermehrung der Angst beitragen, sie muß vielmehr vor der Angst schützen. Das wird erreicht, wenn die Leidensgeschichte nicht einseitig überbetont und grundsätzlich in Verbindung mit dem von Gott geschenkten neuen Leben dargestellt wird. Gott fordert nicht den Tod Jesu, sondern seine Totalhingabe und hält dafür das neue Leben bereit.

4. Auferstehung - Neues Leben

Auferstehung und Auferweckung:

Er ist erweckt worden (1 Kor 15,4) drückt eine Handlung aus, deren Wirkung fort dauert: Jesus ist auferweckt worden, und er lebt. Alle Begriffe und Bildworte um das Geschehen der Auferstehung sind Versuche, das grundsätzlich Unerklärbare auszudrücken.

Die Auferweckung ist nicht ein Zurückversetzen in das alte Leben vor Ostern, sondern ein neues Leben, eine neue Weise des Daseins, für die uns Vorstellungen und Begriffe fehlen.

Die Erscheinungen des Auferstandenen:

Der zentrale Begriff ist das griechische Wort "ophthe", das übersetzt werden kann mit "er erschien", "er wurde gesehen", in Verbindung mit Gott: "Gott ließ ihn sichtbar werden". Mit

anderen Worten, Gott bewirkt nicht nur die Auferstehung, sondern auch das Erscheinen und das Sichtbar-Werden des Auferstandenen und das Sehen-Können der Zeugen.

Es können drei Vorgänge unterschieden werden, die natürlich in der Regel als ein Vorgang erlebt und dargestellt werden:

1. Gott läßt Jesus erscheinen und läßt die Zeugen ihn sehen,
2. Jesus erscheint,
3. die Zeugen nehmen ihn wahr.

Die Erscheinungen sind eine unmittelbare Wahrnehmung besonderer Art, anders als mystische Erfahrung, aber auch anders als übliches physisches Sehen. Die Zeugen sind sich der Tatsächlichkeit der Erscheinung und der Identität des Auferstandenen mit dem Gekreuzigten unmittelbar bewußt. Die Begegnung ergreift die Zeugen so tief, daß sie nicht schweigen können. Die Erscheinungen sind nicht ein Ergebnis des Glaubens, vielmehr wird durch die Erscheinungen der Glaube geweckt.

Das Zeugnis der Zeugen:

Die Begegnung mit dem Auferstandenen ist für die Zeugen eine Tatsache, die sich in Zeit und Raum ihres Erlebens zugetragen hat. Durch das Erleben wurde ihr Glaube geweckt, und sie bezeugen:

1. die Auferstehung, die keiner als Vorgang miterlebt hat und
2. Gott als Urheber der Auferstehung bzw. der Neuschöpfung Jesu und des Menschen.

Damit sind die Grenzen empirisch nachprüfbarer Geschichte verlassen.

5. Der Text

Aufgrund der biblischen Texte und der vorausgegangenen Überlegungen wurden Entwürfe für einen Text, den man den Kindern anbieten konnte, gemacht. Die Erzieherin sollte zwar vom Tod und von der Auferstehung Jesu frei erzählen, aber als Grundlage sollte eine genau formulierte Erzählung schriftlich vorhanden sein. Nach dem dritten korrigierten Entwurf wurde es klar, daß man für den Kindergarten zwei verschiedene Texte

braucht: einen kürzeren (ca. 3-4 Minuten) für die Drei- bis vierjährigen und einen längeren (ca. 5-7 Minuten) für die vier- bis Sechsjährigen.

Im folgenden Text sind die Teile in Klammern gesetzt, welche nur den älteren Kindern erzählt werden sollten. Durch das Vorhandensein der schriftlichen Unterlage sollte natürlich die Freiheit der Erzieherin, situationsgerecht zu handeln, nicht eingeengt werden. Die Erzählung konnte auch mehrere Male in verschiedenem Umfang angeboten werden.

Vor fast 2000 Jahren lebte Jesus. Er war gut zu allen Menschen (auch zu den Bösen, weil er wußte, daß die Bösen immer böse bleiben müssen, wenn sie niemand liebt). Er wollte, daß alle Menschen sich helfen, daß jeder der hungert, von einem anderen zu essen bekommt, und jeder der traurig ist, von einem anderen getröstet wird. Darüber haben sich viele geärgert (weil sie den Hungernden nichts geben und die Traurigen nicht trösten wollten); sie wollten alles lieber für sich behalten. Und als Jesus zu ihnen sagte, daß sie nicht stolz sein dürfen, weil Gott die Armen und die Traurigen besonders liebt, beschlossen sie, ihn zu töten.

(Jesus ging mit seinen Freunden in einen Garten, er wollte beten, seine Freunde sollten auf ihn warten.) Jesus bekam Angst, weil er wußte, daß er sterben muß. Aber er hat die Angst vor dem Tod überwunden, weil er auf Gott vertraute. (Er dachte: Ich will nicht aufhören, alle Menschen zu lieben, auch die, die mich töten wollen. Ich will allen Menschen zeigen, wie sehr ich sie liebe und wie sehr Gott, der mich gesandt hat, sie liebt.) Dann betete er auch für die, die ihn töten wollten: Gott verzeih ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun. Jesus wurde gefangen genommen und wie ein Verbrecher vor Gericht gestellt. (Viele Menschen glaubten nicht, daß er von Gott gesandt war, und die Richter verurteilten ihn zum Tode.) Man lud ihm ein Kreuz auf den Rücken, das er (an den Todeshügel) auf einen Hügel vor der Stadt Jerusalem tragen mußte. Dort hängte man ihn an das Kreuz und ließ ihn hängen, bis er starb.

Nachdem Jesus am Kreuz gestorben war, legten ihn seine Freunde in ein Grab, Gott aber hat Jesus nach dem Tod neues Leben geschenkt. (Er ist gestorben, wie jeder von uns sterben wird, aber er lebt wieder.) Niemand kann sich vorstellen, wie schön dieses neue Leben ist. Aber die Menschen, die an Jesus glauben, glauben auch, daß sie nach dem Tod alle von Gott neues Leben geschenkt bekommen. In diesem neuen Leben wird es kein Leid und keinen Tod mehr geben; niemand wird mehr traurig sein. Daß Jesus wieder lebt, wissen wir von seinen Freunden, er hat sich ihnen gezeigt. (Die Freunde Jesu haben sich sehr darüber gefreut und erzählten es vor Freude allen, sie haben es sogar aufgeschrieben, so wissen auch wir davon, daß Jesus auferstanden ist.) Er hat ihnen auch gesagt, daß sie nicht mehr traurig sein und keine Angst mehr haben müssen, weil er bei ihnen bleibt, auch wenn sie ihn nicht sehen.

(Zu Ostern zünden wir in der Kirche eine große Kerze an. Sie

soll uns daran erinnern, daß Jesus von Gott neues Leben empfangen hat und daß auch wir nach dem Tod von Gott neues Leben geschenkt bekommen.)

6. Durchführung

Vor dem Angebot des üblichen Textes sprach die Erzieherin mit den Kindern bei gegebenem Anlaß über folgende Begriffe:

- was braucht der Mensch zum Leben?
- was sind mögliche Ursachen des Todes?
- was geschieht nach dem Tod? (Kenntnisse der Kinder)
- wann ist man traurig?
- wie kann man getröstet werden?
- wann ist man glücklich?
- woran sieht man, ob ein Mensch glücklich oder traurig ist?

Unter mehreren Möglichkeiten wählte die Erzieherin das Angebot des Textes unter gleichzeitiger Vorführung weniger Dias (aus der Reihe: Was uns die Bibel erzählt, Heft: Jesus ist auferstanden, Deutsche Bibelstiftung Stuttgart/Stifting Docete Hilversum). Gleich im Anschluß an das Angebot wollten die Kinder die Dias nochmals sehen und haben nun aus dem Gedächtnis spontan Teile des Textes dazu gesprochen.

Zusammenfassung

Unter religiöser Erziehung verstehen wir eine Qualität der Erziehung, die das Kind im Rahmen der persönlichen Überzeugung des Erziehers für die Glaubenswirklichkeit öffnet. Der Erwachsene legt Zeugnis von seinem Glauben ab, das Kind partizipiert am Glauben des Erwachsenen.

Religiöse Erziehung im Kindergarten setzt das Einvernehmen mit den Eltern voraus und kann nur von Erzieherinnen angeboten werden, die Verantwortung für die Erziehung des Kindes im institutionellen Rahmen tragen und selbst aus ihrer persönlichen Haltung heraus bereit sind, dem Kind religiöse Erlebnisse zu vermitteln.

Religiöses Lernen im Vorschulalter, im Sinne des freien Angebotes von Erlebnissen und Inhalten, ist die zuverlässigste Grundlage einer späteren selbstverantworteten religiösen Entscheidung.

HANS ZIRKER

DIE KÖNIGE ISRAELS IM SCHULBIBELFORMAT

Strukturelle und pragmatische Auswirkungen der Texttransformation

Die interessantesten und schwierigsten bibeldidaktischen Fragen scheinen bei der Untersuchung und Beurteilung von Schulbibeln ausgespart: welche Beziehungen die überlieferten Texte zu unserer Lebenswelt haben; wie ergiebig und verbindlich ihre Weisungen für das von uns geforderte Handeln sein können; wieweit sich der heutige Leser (Schüler) noch mit den erzählten Gestalten solidarisch fühlen kann; ob es ihm noch möglich ist, sich als Adressaten der Texte zu verstehen usw. Diese Erörterungen weisen weit über das Buch selbst hinaus auf die Bedingungen, unter denen es gelesen wird, die aber in ihm nicht zur Sprache kommen. Die Schulbibel stellt sich dem Religionsunterricht zur Verfügung, bereitet ihm jedoch noch nicht seine didaktische Situation zu. Der Ort der Rezeption dieser Texte und die dort gegebenen hermeneutischen Voraussetzungen bleiben völlig außerhalb dessen, was sie ansprechen (im Unterschied etwa zu sonstigen Religionsbüchern, die die Situation ihrer Adressaten mitthematisieren).

Die Distanz gegenüber den wechselnden Lesebedingungen wird auch dadurch unterstrichen, daß sich die Schulbibel - anders als die "Biblische Geschichte"¹, von der im folgenden kaum die Rede sein soll - weitgehend an die sprachliche Gestalt ihrer Vorlage anlehnt und auf didaktisch motivierte, adressatenorientierte Transformationen der Texte möglichst verzichtet. Dieses Schulbuch will damit von sich aus in einem besonderen Maß unoriginell sein, damit es, soweit es dies vermag,

1 Zur Unterscheidung der "Schulbibel", die sich als Auswahlbibel um größere Texttreue gegenüber dem Original bemüht, von der "Biblischen Geschichte", die die erzählerische Transformation vorzieht, vgl. H. Kreutzwald, Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches, Freiburg 1957, 197f (mit Bezug auf J. Krug, Lebensvolle Biblische Geschichte oder Schulbibel?, München 1911: Die Biblische Geschichte verlegt "die innere Verarbeitung der biblischen Stoffe in die Erzählung hinein", ebd. 198).

die Originalität der Bibel bewahre.² Eine solche Intention läßt bei der Erstellung des Buchs wenig Spielraum für die Verwirklichung besonderer didaktischer Konzeptionen. Das spezifisch und ausdrücklich Pädagogische muß in die erläuterten Kommentare abgedrängt werden, von denen her es erst durch die Lehrer in den Unterricht eingebracht werden kann.³

Aber dennoch ist auch die Schulbibel selbst ein Produkt der Bemühungen, die biblische Tradition in die unterrichtliche Situation zu transferieren, wenn auch mit möglichst wenig Variablen. Diese Selbstbeschränkung soll im folgenden gerade als eine vorteilhafte Voraussetzung genommen werden. Die Aufgabe wird sein, Aufschluß darüber zu gewinnen, was sich an einem bestimmten Textbestand - hier an der Königsgeschichte Israels - eigentlich ändert, wenn man ihn nach der Art der Schulbibeln selektiv, aber mit erklärtermaßen zurückhaltenden Eingriffen übernimmt; welche Folgen es hat, wenn man die Authentizität weitgehend in der formalen Bewahrung einzelner Perikopen gesichert sieht.⁴

1 Die Schulbibel als Sonderphänomen literarischer Rezeption

Man kann die Schulbibel zunächst zur Gruppe der Bücher stellen, die ein ursprünglich für Erwachsene geschriebenes Werk bereits Jugendlichen, gar Kindern zugänglich machen wollen.

2 Für K. Tilmann gehörte die Texttreue an die erste Stelle der Forderungen an "eine zeitgemäße Schulbibel" (so der Titel eines Aufsatzes in: KatBl 75 (1950) 156-162). Diese Position setzte sich bis in die Gegenwart weithin durch. Allerdings vermerkt G. Miller: "Neuerdings sind wir hier nicht mehr so sicher - zum Glück." (Biblische Schulbücher - Schulbibeln - Auswahlbibeln, in: KatBl 100 (1975) 738-749, hier 749).

3 Vgl. Miller, ebd. 739: "Und was sich die Schülerbücher an lehrhaften Erklärungen und moralisierenden Anwendungen noch versagen, das holen die Handbücher für die Lehrer bis zum Überdruß nach; das gilt für den 'klassischen' Bibelkommentar von Knecht ebenso wie für den von Ecker."

4 Besprechungen von Schulbibeln und Erörterungen der rechten Konzeption richten sonst ihren Blick vorrangig auf die Gesamtauswahl aus Altem und Neuem Testament, auf dabei global zugrunde liegende Strukturen und Tendenzen (etwa die Ausarbeitung einer heilsgeschichtlichen Linie, die katechetisch-moralische Adressatenorientierung, die sprachliche Flexibilität bzw. Treue gegenüber der kanonischen Vorlage), auf stilistische Eigentümlichkeiten (etwa einer Neigung zu erbaulicher Wortwahl), auf die didaktisch-methodische Betreuung mit Bildern, Erläuterungen, Zwischenüberschriften usw. Dabei sind die heran-

Beispiele dafür gibt es reichlich, etwa zu Robinson Crusoe, Gullivers Reisen, die Erzählungen von Odysseus.⁵ Aber die Unterschiede liegen sofort auf der Hand. Bei diesen freien Nacherzählungen soll aus einem ursprünglichen Ganzen durch die Umformulierung wieder ein Ganzes zustande kommen, wie nahe oder entfernt es dem Original auch immer stehen mag. Da wird man hier und dort auswählen, aber so, daß die Fäden wieder miteinander verwoben werden und der Text wieder geschlossen scheint. In einer Aufstellung verschiedener "Merkmale des literarischen Wertes" von Jugendliteratur heißt es an erster Stelle: "Das gute Jugendbuch besitzt organische Einheit."⁶ Es sei hier nicht diskutiert, wie weit dies in unserer literarischen Kultur so uneingeschränkt als gültig festgehalten werden kann; sicher läßt man sich aber davon durchweg leiten, wenn man sich bemüht, vorgegebene Erzählwerke altersspezifisch zu übertragen. Deren innere Konsistenz soll nicht gebrochen, sondern eher noch durch die Verminderung der Komplexität erhöht werden.

Wollte man hier einwenden, daß ein solcher Vergleich der Schulbibel mit anderen Transformationen von Erwachsenenliteratur verfehlt sei, da die Bibel von vornherein kein einheitlich konzipiertes und geschlossenes Werk darstelle, würde man übersehen, in welchem Maß sie dennoch erzählerische Kontinuitäten aufweist, in die die Schulbibel eingreift. (Auch die letzten biblischen Redaktoren sind noch Autoren und nicht nur Sammler.)

Wo aber aus einem vorgegebenen Textzusammenhang nur Teile übernommen und nicht wieder zu einem Ganzen verfügt werden,

gezogenen Beispiele über die ganze Bibel punktuell weit gestreut (vgl. die zahlreichen bei Miller, ebd., aufgeführten Rezensionen). Eine Ausnahme macht der Aufsatz von W. Langer/G. Lange, Zur Problematik der Schulbibeln und des biblischen Unterrichts, in: KatBl 90 (1965), 401-412; er untersucht u.a. anhand einer Perikope - der Taufe Jesu durch Johannes - ausdrücklich, wie Verarbeitungen in Schulbibeln die erzählte Wirklichkeit unterschiedlich komponieren.

5 Bezeichnenderweise haben sowohl diese Transformationen ins Jugendbuch wie die Schulbibeln und Biblischen Geschichten ihren Ursprung in der Aufklärungszeit (1777 die erste vollständige deutsche Biblische Geschichte von B. Strauch; Kern der biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testaments; 1779 die pädagogische Umarbeitung von D. Defoes Roman durch J.H. Campe; Robinson der Jüngere; 1799 die Schulbibel von B.H. Overberg).

6 K.E. Maier, Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, Bad Heilbrunn 1973, 192.

gewinnt das neue Buch keine rechte Eigenständigkeit; es löst sich von seiner Vorlage nicht ab und kann ihr andererseits doch nicht mehr voll entsprechen. Die Auswahl führt dem Leser ständig ihre eigene Unzulänglichkeit vor Augen. (Die neue "Bibel für die Grundschule" verweist mit besonderem Nachdruck - in einem bischöflichen Vorwort und einer Einleitung - darauf, daß sie nur Stückwerk sein kann.⁷) Sucht man nach weiteren literarischen Produkten dieser Art, stößt man auf Anthologien und Reader⁸. Außer formalen Entsprechungen hat die Schulbibel mit ihnen das Bildungsinteresse an einem Textbestand gemeinsam, in den wenigstens teilweise eingeführt werden soll. Aber diese Sorte von Büchern versammelt meist nicht ausgewählte Stücke aus einem größeren Erzählszusammenhang, sondern (wie Gedichtbände) zuvor schon eigenständige Texte oder (wie Reader) Abschnitte aus verstreuten Publikationen, die jetzt erst unter einem ausgewählten Gesichtspunkt zusammengenommen werden. Vor allem aber mutet man derartige Bücher im allgemeinen nicht bereits Kindern zu.⁹

So ist die Schulbibel ein Buch, das unter der Fülle der Literatur, die uns umgibt, nichts Gleichartiges neben sich hat: einerseits der Erwachsenenkultur verhaftet, andererseits den Schülern zgedacht und für ihre Verwendung zurechtgeschnitten; das Überlieferte möglichst fixiert bewahrend und zu diesem Zweck gerade zerstückelnd. (Die Schulbibel steht damit formal und funktional in der Nähe der liturgischen Praxis, die in der ihr eigenen Lesesituation ebenfalls die biblischen Zusammenhänge in Perikopenfolgen auflöst.)

7 Allerdings kommt sie dabei schließlich doch nicht über die bloß quantitative Feststellung hinaus: "es gibt noch viel mehr, was Gott zu uns gesprochen hat." (S.3)

8 Zu deren Einordnung in unterschiedliche Möglichkeiten literarischer Rezeption vgl. G. Wienold, Textverarbeitung. Überlegungen zur Kategorienbildung in einer strukturellen Literaturgeschichte, in: P.U. Hohendahl (Hg.), Sozialgeschichte und Wirkungsästhetik. Dokumente zur empirischen und marxistischen Rezeptionsforschung, Frankfurt a.M. 1974, 97-134, hier 105.

9 Der Verweis auf das Deutsch-Lesebuch wäre unangemessen; denn hier findet der Schüler nur vereinzelt Stücke, die erkennbar aus größeren literarischen Zusammenhängen herausgenommen sind; untereinander bleiben sie weitgehend beziehungslos.

Selbstverständlich kann man bei der Rezeption der Bibel auch ganz andere Wege einschlagen.¹⁰ Dies tun etwa die biblischen

Geschichten im Kinder- und Jugendbuch. Auf Bewertungen in die eine oder andere Richtung sei hier verzichtet; es genügt, den Kontrast der literarischen Verarbeitung festzuhalten.

"Mit der Kinderbibel des Holländers Anne de Vries wurde sogar die spezifische Gruppe der Jugendbuch-Bestseller erreicht."¹¹

("Ein Grossistenverzeichnis von 1970 sortiert die Titel nach Tausenden der verkauften Auflage. Nach Lindgrens 'Pipi Langstrumpf I' (163 Tsd.) und Preußlers 'Räuber Hotzenplotz' (150 Tsd.) u.a. als den absoluten Hits kommt die de-Vries-'Kinderbibel' auf Platz 12 mit 60 Tsd. verkauften Exemplaren."¹²)

Hier bringt die altersspezifische Umsetzung und Vermittlung die biblischen Geschichten in eine bezeichnende Umgebung. Die Schulbibel steht demgegenüber in ihrem Gefilde recht vereinsamt; auch von den anderen Unterrichtsfächern her gesellt sich ihr nichts zur Seite.

2 Der Vorzug der Königsgeschichte

Die Schulbibeln enthalten eine Reihe von Erzählkomplexen, die in ihrem originären biblischen Umfang beachtliche Textgruppen darstellen: die Urgeschichte, die Patriarchenüberlieferungen, die Erzählungen von Exodus und Landnahme, die Geschichte der Könige Israels und schließlich aus dem Neuen Testament die Erzählungen vom vor- und nachösterlichen Geschick Jesu und seiner Verkündigung. Da diese Einheiten in der biblischen Erzählfolge untereinander wiederum durch Verweise verbunden sind, lassen sie sich als Sequenzen eines linearen Geschichtsverlaufs begreifen (bis zur Konsequenz der chronologischen Zuordnungs-

10 Man beachte schon innerhalb der Bibel das Bemühen des Autors von 2 Makk, die fünf Bücher des Jason aus Zyrene "in einem einzigen Buch zusammenzufassen", in der Absicht, "die, die gern lesen, zu unterhalten, denen, die mit Eifer auswendig lernen, zu helfen, allen aber, die das Buch auf irgendeine Weise in die Hand bekommen, zu nützen." (2,23.25) Der Prolog (2,19-32) und der Epilog (15,37-39) dieses Buches sind die einzigen Stellen der Bibel, die das Problem der literarischen Rezeption und Transformation thematisieren (und dies so ansprechend!).

11 H. Halbfas, Das religiöse Jugendbuch, in: G. Haas (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung, Stuttgart 1976, 414-434, hier 428.

12 Ebd. 433.

versuche¹³). Man könnte also grundsätzlich diese gesamte Geschichte - einerseits in ihrer biblischen Gestalt und andererseits in ihrer Reduktion auf die Maße der Schulbibel - untersuchen. Aber dieser Vergleich geriete zu global; er unterschläge die aufschlußreichen erzählerischen Details und würde der komplexen, differenzierten und teilweise inkonsistenten Geschichtskonstruktion der Bibel nicht gerecht. Die beiden zu vergleichenden Größen lägen in ihren Dimensionen zu weit auseinander.

Dies zwingt die Untersuchung zur Auswahl; trotzdem bleibt noch zu rechtfertigen, warum hier gerade die Königsgeschichte herausgenommen wird. Verschiedene Gründe kommen dabei zusammen:

2.1 Wir haben hier ein herausragendes Beispiel biblischer Geschichtsschreibung, das sich in dem Bemühen auszeichnet, weitreichende historische Ereignisfolgen in ihren innerweltlichen Wirkungszusammenhängen zu erfassen und zugleich in gläubiger Deutung zu begreifen. Dabei begegnen uns - im Unterschied zu den vorausgehenden Überlieferungen des Hexateuch - nicht mehr "unförmige Traditionsballungen"¹⁴; die verarbeiteten Materialien sind nicht mehr "überwiegend kultischer Herkunft", sondern zunehmend "Geschichtsdokumente"¹⁵; obwohl es nach wie vor deutlich traditionsgeschichtliche Spannungen und redaktionell unausgeglichene Überarbeitungen gibt, "ist die Darstellung von jetzt ab unvergleichlich zügiger, einliniger und durchsichtiger".¹⁶ Selbst Teilstücke der Königsgeschichte wie die Erzählung von Davids Aufstieg (1 Sam 16 - 2 Sam 5) und

13 Vgl. 1 Kön 6,1 die Datierung des Auszugs aus Ägypten 480 Jahre vor Beginn des Tempelbaus; aber auch die Festlegung des ersten Schöpfungstags auf den 10.10.3943 v. Chr. durch den Theologen J.A. Bengel in seinem Werk "Ordo Temporum" (1741) - nach W. Lepenies, Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 1978, 43. In die Zukunft zieht etwa Nicolaus von Cues die chronologische Linie aus, wenn er das Weltende auf den Anfang des 18. Jh.s datiert (vgl. R. Koselleck, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M. 1979, 24).

14 G. von Rad, Theologie des Alten Testaments I, München⁶ 1969, 318.

15 Ebd. 319.

16 Ebd.

von der Thronnachfolge (2 Sam 7-20; 1 Kön 1-2) werden in der exegetischen Literatur bereits als "Geschichtswerke" angesprochen.¹⁷ Zugleich sind sie eingearbeitet in den umfassenden Zusammenhang des von Dtn bis 2 Kön reichenden "deuteronomistischen Geschichtswerks". Damit liegt uns eine unter den gesamten antiken Zeugnissen der damaligen Zeit einmalige Leistung historischer Komposition vor.

Es ist damit zu rechnen, daß Eingriffe in ein solches literarisches Gefüge folgenreicher sind als bei konstruktiv weniger anspruchsvollen Werken.

2.2 Die Königsgeschichte stellt nicht nur ein Ergebnis der Geschichtsschreibung dar, sondern läßt in ihren erzählerischen Unstimmigkeiten das Geschichte-Schreiben als Vorgang selbst noch deutlich erkennen. Wenn David einmal in 1 Sam 16,14-23 an den Königshof Sauls geholt wird und dessen Vertrauen gewinnt, dann aber im nachfolgenden Kapitel 11 (David und Goliath) dem König offensichtlich noch fremd ist, erweisen sich diese Erzählungen als ursprünglich getrennte Stücke, die unharmonisiert in einen größeren Zusammenhang eingebracht wurden. Ähnlich deutlich - und auch für Nichtexegeten noch erkennbar - sind die Spannungen zwischen den drei verschiedenen Überlieferungen von Sauls Einsetzung zum König (durch die Salbung in Rama 1 Sam 9,1-10,16; den Losentscheid von Mizpa 10,17-27; die Erwählung in Gilgal nach dem Sieg über die Ammoniter 11).

Eine Schulbibel steht vor der Entscheidung, ob sie solche Unausgeglichenheiten durch die Auswahl der Texte noch verstärkt sichtbar machen oder im Gegenteil übergehen bzw. harmonisierend tilgen will (wie es die biblische Geschichtskonstruktion selbst schon anfangsweises tut, wenn sie bei dem Geschehen in Gilgal von einer "Erneuerung" des Königtums (V.14) spricht, obwohl es in V.15 deutlich genug heißt: "und sie machten dort Saul zum König"). Auf jeden Fall kann die Schulbibel - selbst wenn sie wollte - die traditionsgeschichtlichen Spannungen nicht einfach so belassen, wie sie in der Bibel stehen, weil ihnen bei einer geringeren Zahl von Texten unvermeidlich ein anderes Gewicht zukommt.

17 Ebd. 62.

2.3 Die Geschichte der Könige Israels ist gefüllt von unverwechselbarer, individuell gezeichneter Wirklichkeit. Sie sperrt sich besonders nachdrücklich dagegen, daß man sie auf eine bloß lehrhafte Funktion reduziert, in der alles zum Beispiel für eine allgemeinere Wahrheit gerinnt. Wollte man sie der kurzschlüssigen katechetischen Verzweckung unterwerfen, würde sie den gesetzten Rahmen immer wieder sprengen. Ihr Reiz liegt gerade dort, wo das einmalige Gepräge der Personen und Ereignisse vorherrscht und nicht das Typisierte, das sich schnell dem Transfer anbietet. Der vielgestaltigen und vielschichtigen Welt korrespondiert die Individualität der einzelnen Geschichte; "im Laufe eines schicksalreichen Lebens differenzieren sich die Menschen zu voller Eigentlichkeit"¹⁸.

Dabei kommt das scheinbar Belanglose und Triviale neben das Geschichtsmächtige und religiös-moralisch Gewichtige zu stehen, das sozial und politisch Niedrige neben das Hohe und Geachtete - aber die Verhältnisse sind im Fluß der Ereignisse nicht fixiert -; es handeln Einzelne, aber auch das ganze Volk und dazwischen vielfältige Gruppierungen in gleicher Konkretion der Erzählung; wir lesen von Edlem und Verschlagenem, aber auch vom Zwiespältigen, das sich dem eindeutigen Urteil entzieht; vom Scheitern und vom Erfolg, aber auch hier vom nicht recht Durchsichtigen, vom Stückwerk und nur vorläufig Gelungenen; Gott und Menschen sind in eine gemeinsame Geschichte hineingenommen und doch kann diese auf Strecken hin so innerweltlich geschlossen und profan erscheinen, daß sogar der Eindruck aufkommt: "Gänzlich fern liegt jede religiöse Färbung, jeder Gedanke an eine übernatürliche Leitung"¹⁹; teilweise sehen wir das Handeln deutlich motiviert, dann aber bleibt es uns auch wieder hintergründig, dunkel, rätselhaft und unausgeleuchtet. Dies alles macht den Spielraum der Geschehnisse groß und spannungsreich. Die Intensität der Erzählungen lebt von der "Weite des Pendelausschlags"²⁰.

18 B. Auerbach, Mimesis. Darstellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur, Bern 1971, 20.

19 E. Meyer, Geschichte des Altertums 2.Bd. 2.Abt.: Der Orient vom zwölften bis zur Mitte des achten Jahrhunderts, Darmstadt 1953, 285 (mit Bezug auf die Geschichte Davids und Salomos).

20 Auerbach (s.o. Anm. 15), 21.

2.4 Je mehr die Erzählungen unverwechselbare und geschichtlich einmalige Realität aufbauen, um so markanter lassen sie für die späteren Leser aber auch das Fremde und Befremdliche hervortreten. Wer an diese Texte mit dem Interesse herangeht, in ihnen so weit wie möglich noch seine eigene Welt zu erkennen und umgekehrt von ihnen her seine Welt besser zu verstehen, gerät in kräftige hermeneutische Schwierigkeiten.

Da sind einmal in der Verkettung der Ereignisse Akteure im Spiel, mit denen wir nicht rechnen, wenn wir das wahrnehmen und zu verstehen suchen, was um uns her geschieht: Saul wird von einem "bösen Gottesgeist" besessen, 1 Sam 18,10; die Totenbeschwörerin von En-Dor läßt den Geist des verstorbenen Samuel auftreten, 1 Sam 28,3-25; Gott greift in den Ablauf der kriegerischen Auseinandersetzungen ein und bestimmt ihren Ausgang (z.B. ebd. VV.17-19) usw.

Damit ist auch der Verfügungsraum der Menschen erweitert. Sie können Auskünfte über zukünftige Ereignisse und verborgene Absichten einholen, die uns in unserer anders angelegten Welt unzugänglich bleiben müssen: David erfährt über Orakel, was Saul zu tun gedenkt (1 Sam 23,6-12); im Losverfahren wird ermittelt, wen Gott zum König bestimmt hat (1 Sam 10,20f); sogar wo sich der Erwählte versteckt hält, kann hier in einer divinatorischen Befragung Gottes erkundet werden (V.22).

Darüber hinaus können die Maßstäbe der moralischen und religiösen Bewertung den heutigen Leser irritieren. Was den Handelnden der Königsgeschichte gut und schlecht, geboten, erlaubt und untersagt ist, kann von denjenigen, die nicht in ihrer Welt stehen, ganz anders aufgenommen werden (so etwa wenn Saul den besiegten König der Amalekiter am Leben läßt, Samuel jedoch diesen Verstoß gegen die Bannforderung des heiligen Krieges verurteilt und "vor den Augen des Herrn in Gilgal Agag in Stücke" schlägt, 1 Sam 15,34). Der Leser muß demnach Distanz verarbeiten.²¹

2.5 Schließlich sind aber andererseits die Erzählungen von den Königen Israels - vor allem von David und Salomo - aufgrund

21 In seinem Vorwort zur "Bibel für die Grundschule" schreibt Kardinal Höffner den Schülern: "Wer in diesem Buch liest, wird bestimmt spüren, daß es Gott ist, der zu ihm spricht." Man muß diese Behauptung schon auf dem Hintergrund der kindgemäßen Auswahl und Umarbeitung sehen. Aber selbst dann ist dieser Satz wohl mehr eine katechetische Ermunterung als eine zutreffende hermeneutische Aussage.

ihrer (dogmatischen, liturgischen, literarischen und darüber hinaus künstlerischen) Wirkungsgeschichte auch wiederum so gegenwärtig, daß man sie nicht umgehen kann. Sie haben sich in den Verheißungen Israels und den Deutungen der neutestamentlichen Erfahrungen als typologisch tragfähig erwiesen. Damit sind sie - trotz aller Individualisierung ihrer Gestalten und Begebenheiten - zugleich immer symbolhaltig, weisen über ihre historisch eingegrenzte Perspektive hinaus, machen sich an neuen Situationen fest, regen zu Transformationen an. Die Gesalbten Jahwes konnten in geschichtlicher Realität nicht das entfalten, was man erwartungsvoll in ihre Position hineingelegt hatte: die Einheit von politischer Macht, religiöser Legitimität und moralisch-rechtlicher Qualifikation. Ihr Ungenügen führte aber nicht dazu, daß sie dem späteren Gedächtnis bedeutungslos wurden; im Gegenteil rückten sie immer wieder gerade das vor Augen, was durch sie nicht eingelöst worden war. So gehört die Königsgeschichte Israels zu dem Bestand an Erinnerungen, der nicht nur Geschehenes vergegenwärtigen, sondern auch auf größere Möglichkeiten verweisen will. Sie bildet den Hintergrund, vor dem der Ruf aufkommen kann: "Hosanna dem Sohn Davids!"

3 Die Transformationen der Schulbibeln²²

3.1 Die Änderungen in der Verlaufsstruktur

3.1.1 Die Ausgrenzung der Geschichte von Saul bis Salomo

Das Königtum hat in Israel deutlich Anfang und Ende; wer von ihm erzählen will, weiß, daß er mit Saul einsetzen und mit Jojachin aufhören kann. Die Geschichte beginnt mit einer tragischen Gestalt, die sich nach ihrer Erwählung zunehmend ver-

²² Die folgende Untersuchung beschränkt sich auf: Katholische Schulbibel, Düsseldorf 1957 (die letzte Revision der sogenannten "Ecker-Bibel") = KSchb; Reich Gottes. Auswahlbibel für katholische Schüler, München 1960 = RG; Neue Schulbibel, Hamburg/Lahr 1973 (die für die Verhältnisse an deutschen Schulen bearbeitete Lizenzausgabe der "Schweizer Schulbibel") = NSchb; Bibel für die Grundschule, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelar 1979 = Gschb; Schulbibel für 10-14jährige, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelar 1979 = Schb.

düstert und sich schließlich selbst tötet, und geht aus mit dem in das Exil Geführten, von dem sich zuletzt nicht mehr sagen läßt, als daß ihm der König von Babel einen geachteten Platz an seinem Tisch einräumte und den täglichen Unterhalt lieferte, "solange er lebte" (2 Kön 25,30).

Schaut man nicht auf diesen Rest der entmachteten Dynastie in der Gefangenschaft, sondern auf die Herrschaft in Jerusalem, so steht am Ende Zidkija, den der König von Babel als letztes, bevor er ihn blendete, die Hinrichtung seiner Söhne sehen ließ (2 Kön 25,7).

Wenn man die Grenzen der Erzählung in diesem Umfang setzt, nimmt man die Zwiespältigkeit des israelitischen Königtums in ihrem vollen Ausmaß wahr.

Die Schulbibeln belassen die Kontinuität der Nachfolge auf dem Thron in Jerusalem durchweg nur bis zur Teilung Gesamt-Israels in ein Nord- und ein Südreich. Damit erlangen nur Saul, David und Salomo intensive Aufmerksamkeit. Dies ist nicht allein aus pragmatischen Gründen gerechtfertigt - die Schulbibeln müssen nun einmal auswählen -, sondern vor allem durch die Bedeutung, die die biblische Geschichtsschreibung diesen drei Königen in der theologischen Bewertung und literarischen Gestaltung zukommen läßt. Dennoch kann man nach den Konsequenzen dieser Selektion Ausschau halten.

Zunächst sei aber die Sachlage - nach den fünf hier untersuchten Schulbibeln differenziert - genauer erfaßt:

In jedem dieser Bücher namentlich genannt werden nach Salomo von der jüdischen Dynastie allein Ahas und Zidkija, von den Königen des Nordreichs Ahab. Der Grund für diese Bevorzugung liegt nahe: Nicht ihnen gilt eigentlich die Beachtung, sondern den Propheten Elija, Jesaia und Jeremija, mit deren Geschichte sie verbunden sind. (Allein RG, NSchb und Schb erzählen nach 2 Kön 25 auch vom grausamen Ende Zidkijas und damit vom Untergang dieses letzten Herrschers auf dem Thron Davids.) Läßt man die Gschb beiseite (sie beschränkt sich am meisten, nämlich auf Jerobeam und Ahab im Norden und Rehabeam, Ahas und Zidkija im Süden), so findet man in den verbleibenden vier Schulbibeln gemeinsam nur noch Jerobeam II. (wegen Amos), Hiskija (wegen Jesaia) - beide Könige in der Schb nur außerhalb der Königsgeschichte bei den Propheten - und Joschija (wegen seiner religiösen Reform und seines Widerstands gegen den Pharao Necho, der ihn besiegte; in der KSchb ist seine Leistung freilich darauf reduziert, daß er "ganz gottesfürchtig" war). Darüber hinaus beziehen sich die Schulbibeln unterschiedlich noch auf einige wenige weitere Könige - zum Teil beiläufig und ohne erzählerisches Gewicht (etwa in resümierenden

Nacherzählungen oder Anmerkungen). Noch nicht einmal der letzte der Könige, Jojachin, und sein Geschick in Babel werden von allen erwähnt.

Mit einer solchen Auswahl verändert sich das ganze Gebilde der Königsgeschichte in mehrfacher Hinsicht:

1. Die Nachfolgekette wird in ihrer zeitlichen Erstreckung aufgelöst. Auch wenn der deuteronomistische Geschichtsschreiber in seiner Auflistung von den einzelnen Herrschern des Nordens und Südens teilweise nur wenig zu erzählen weiß, so stellt er doch insgesamt eine geschlossene, über Generationen hinwegreichende und in deutliche Sequeunzen gegliederte Dauer vor. Die Schulbibeln versuchen diesen Verlust zumeist dadurch auszugleichen, daß sie an wenigen herausragenden Zeitpunkten erläuternd die absolute Chronologie unserer Zeitrechnung einbringen. Was in der Bibel erzählerisch realisiert ist, wird damit nur noch kalkulatorisch angedeutet. Die Gschb verzichtet auch darauf und beläßt es bei Bemerkungen wie "Einige Jahre später..." (S.112).

2. Mit der Auflösung der Reihe geht auch die nachdrücklich moralisierende Sichtung der nachsalomonischen Könige verloren. Die Monotonie, mit der der Deuteronomist seine überwiegend abwertenden Urteile spricht, verschafft in ihrer Art dieser Epoche ein erzählerisches Gegengewicht gegen die Zeit der ersten drei Könige. Auch die Dürftigkeit erhält so ihren ausdrücklichen Anteil zugemessen, damit man sie nicht übersehe. Allein die KSChb versucht diesen Aspekt aufzugreifen, indem sie ihn in eine Bilanz transformiert: "20 Könige aus dem Hause David ... alle von Gott in besonderer Weise erwählt ... nur 3 ganz gottesfürchtig ... Von den übrigen Herrschern verdienen 4 Lob, weil..." (S.114).

3. Der politisch wie theologisch bezeichnende Unterschied des jüdischen Königtums zu dem des Nordreichs bestand in der genealogischen Kontinuität der einen davidischen Dynastie. Hier liegt die Auswirkung der Natanverheißung von 2 Sam 7 offen zutage. Sobald jedoch aus der gesamten Königsgeschichte nur vereinzelte Perikopen herausgenommen werden, wird diese Beständigkeit nicht mehr ersichtlich. Die Könige in Jerusalem werden auf das Niveau derjenigen von Samaria nivelliert. Damit verliert auch das Ende dieses Königtums ein entscheidendes Stück seiner Brisanz. Allein die KSChb verweist mit einer

kleingedruckten Erläuterung auf den übergreifenden Zusammenhang: "Das Könighaus David, dem Gott ewige Herrschaft verheißen hatte, wurde entthront" (S.131). Erst in dieser Sicht erhält die Königsgeschichte in vollem Maße ihre irritierende Zwiespältigkeit.

4. Dadurch, daß die meisten Schulbibeln bei der Auswahl der nachsalomonischen Königszeit die Propheten dominieren lassen, wird das Aktionsgefüge der Geschichte verändert. Am deutlichsten macht die GSchb, daß die Könige nach Salomo nicht mehr die eigentlichen Bezugspunkte der Aufmerksamkeit sind; denn die übergreifende Zwischenüberschrift "Wie Gott seinem Volk Könige gibt" reicht nur bis zur Reichsteilung; die nachfolgenden Kapitel stehen unter den Titeln "Wie Gott durch Propheten zu seinem Volk spricht" und "Wie Gott sein Volk straft und rettet". Könige sind hier nur beiläufig noch im Spiel.

5. Je mehr die Nachfolger Davids und Salomos an Textanteilen verlieren und in der Erzählung unscheinbar werden, desto näher rücken die geschichtliche Grundlegung des Königtums in Jerusalem und die Erwartung eines zukünftigen Messias zusammen. Der Ablauf der Dinge scheint weniger umwegig, deutlicher von einem konsequenten Heilsplan Gottes geleitet. Die Linie zwischen dem historischen König, auf den die Hoffnungen zurückblicken, und dem, der sie erfüllen wird, nimmt sich in der Folge der Texte wie in der sachlichen Beziehung kurz aus. (Am wenigsten unterstützt die Schb diesen Eindruck, da sich ihre Anordnung der Texte nach dem biblischen Kanon richtet und nicht der Zeitlinie folgt; d.h. die Schriftpropheten sind nicht in die Königsgeschichte eingelassen, sondern bilden einen getrennten Block; dieser ist seinerseits wieder durch die "Gebete und Preisungen" und die "Weisheitsbücher" von den Schriften des Neuen Testaments getrennt).

3.1.2 Die Auslassung der Wirren um die Thronnachfolge Davids

In der biblischen Erzählfolge leitet die verbrecherische Affäre Davids mit Batseba den Niedergang seiner Herrschaft ein. Das Urteil des Propheten Natan stellt deutlich den Zusammenhang zwischen der Verfehlung des Königs und seinem politischen Geschick her: "Darum soll jetzt das Schwert auf ewig nicht mehr von deinem Haus weichen...Ich werde dafür sorgen, daß sich aus

deinem eigenen Haus das Unheil gegen dich erhebt" (2 Sam 12, 10f). Dementsprechend schließen sich die unheilvollen Ereignisse an: 1. Der erstgeborene Sohn Davids, dem die Thronnachfolge zustünde, Amnon, wird von seinem Halbbruder Abschalom getötet, weil er dessen Schwester vergewaltigte (2 Sam 13); 2. Abschalom selbst lehnt sich gegen seinen Vater auf, zwingt diesen aus Jerusalem zu fliehen, wird aber letzten Endes selbst besiegt und getötet (2 Sam 15-19); dabei kann sich sogar ein gelähmter Nachkomme Sauls Hoffnungen auf den Gewinn des Königtums machen (2 Sam 16,3); 3. die Nordstämme versuchen, sich der Herrschaft Davids zu entziehen, indem sie sich dem Aufstand Sechas anschließen (2 Sam 20); 4. beim unmittelbaren Kampf um die Nachfolge Davids entbrennt der Streit zwischen Adonija und Salomo; der nachgeborene Salomo siegt dabei über seinen älteren Bruder und bringt ihn letztlich nach dem Tod Davids sogar um (1 Kön 1 und 2).

Man kann verstehen, daß die Schulbibeln eine derart gewalterfüllte und intrigante Geschichte weithin aussparen; doch muß man auch sehen, wie weit sie sich damit vom biblischen Verlauf der Ereignisse entfernen. Am meisten entsprechend der vorgegebenen Struktur noch die NSchb und die KSchb, indem sie wenigstens die Verbindung zwischen der Strafandrohung Natans und dem Aufstand Abschaloms belassen. Freilich wird damit eine unheilvolle Ereigniskette von politischer Brisanz auf das vereinzelte Vergehen eines widerspenstigen Sohnes reduziert.

Die Schb nimmt zwar den Versuch Adonijas, das Königtum an sich zu reißen, auf, aber nicht mehr innerhalb des Kapitels "Streit um das Königtum: Samuel, Saul, David", sondern von ihm durch die neue Überschrift abgesetzt: "Glanz und Niedergang des Königtums: Salomo". Die zunächst strahlende Fortsetzung der Herrschaft zeigt sich gerade in der schnellen und hier unblutigen Überwindung des aufkeimenden Widerstands.

Die Gschb und RG schließlich bringen wohl die Strafankündigung Natans, doch keinerlei Folgen, die die Herrschaft Davids betreffen. Sein Schuldbekenntnis und die prophetische Zusage der Vergebung erhalten damit im Ereignisablauf die allein dominierende Stellung. Wohl muß der Sohn, der aus dem ehebrecherischen Verhältnis hervorgeht, noch sterben; dann aber scheint alles

abgetan.²³

Am weitesten geht mit dieser Ausmerzungen der düsteren Konsequenzen die Gschb, wenn sie - mit einer Umstellung der biblischen Reihenfolge - an die Ehebruchsgeschichte (Kap.11 und 12) die Natanverheißung (Kap.7) anschließt und damit die Geschichte Davids in ihrem hellsten Licht enden läßt.²⁴ Das Vergehen des Königs ist so nur noch eine punktuelle und privat moralische Sünde. Die rechte Reue und die akzeptierte Strafe machen alles wieder gut.

Die geringe Berücksichtigung der "Thronnachfolge-Geschichte" 2 Sam 7 - 1 Kön 2 hat außerdem zur Folge, daß gerade die Partien, in denen die Ereignisse weitgehend ohne die Beteiligung Gottes als "profane" Aktionen erzählt werden, in den Königsgeschichten der Schulbibeln gemindert sind. Gott erscheint als ein fast unvermeidlicher Akteur der Politik.

3.2 Die Minderung individuell benannter Realität

Durch die Auswahl der Texte gehen in die Schulbibeln weniger Eigennamen ein, als sie in dem größeren biblischen Bestand vorgegeben sind. Dies ist zunächst nicht anders zu erwarten; dennoch ist das Ausmaß, in dem unter diesem Gesichtspunkt die Vorlage und die Transformation voneinander abweichen, frappierend.

Die Königsgeschichte enthält zwischen 1 Sam 8 (Das Volk verlangt von Samuel einen König, wie ihn die anderen Völker

23 Dabei bleibt der Tod des Kindes vorwiegend eine private Strafe, während sie in 2 Sam 12,13 (nur in der NSchb und der Schb) öffentlichen Charakter hat: "Weil du aber die Feinde des Herrn zum Lästern veranlaßt hast, muß der Sohn, der dir geboren wird, sterben." Ginge es nur um das persönliche Verhältnis zwischen David und Gott, könnte mit Reue und Vergebung alles bereinigt sein.

Noch der Katholische Katechismus der Bistümer Deutschlands von 1955 verweist dagegen auf diese Stelle, um zu beweisen, daß mit der Vergebung der "schweren Sünde" noch nicht "die ganze Strafe" erlassen und deshalb die Gewinnung eines Ablasses heilsam sei (S.177). Wie es naheliegt, fehlt auch hier der Begründungssatz von 2 Sam 12,14.

24 Der Anlaß für diese Umstellung dürfte darin liegen, daß bereits in 7,1 zu lesen ist, Gott habe David "Ruhe vor all seinen Feinden" gegeben; dies scheint einen späteren Streit mit den Ammonitern auszuschließen. Doch rechtfertigt die erreichte Harmonisierung nicht den bibeltheologisch schwerwiegenden Eingriff.

haben) und 1 Kön 12 (Trennung des Reiches unter Rehabeam/²⁵ Jerobeam) etwa 290 Eigennamen von Einzelnen oder Gruppen. Die Schulbibeln kennen davon nur noch maximal 62 (Schb in weitem Abstand vor den anderen), minimal 23 (RG).²⁶

Ähnlich werden die geographischen Namen von Orten, Regionen, Flüssen u.ä. reduziert (von ca. 90 auf 39 - 14).

Dies trifft nicht nur auf den Gesamtkomplex der Erzählungen zu, den die Schulbibeln auflösen müssen, sondern auch auf kleinere, geschlossenere Einheiten: Die Geschichte Sauls bis zu seiner Verwerfung (1 Sam 8-15) weist in der Bibel 43 Eigennamen von Einzelnen und Gruppen auf; in den Schulbibeln sind es noch zwischen 5 (KSChb) und 12 (NSChb und Schb). Die 42 geographischen Eigennamen der Bibel sind entsprechend im äußersten Fall (KSChb) auf einen reduziert (die Schb hat noch 11).

Schließlich ergeben sich sogar bei der Rezeption einer einzelnen Erzählung deutliche Unterschiede: Beim Kampf zwischen David und Goliath (1 Sam 17) führt die Bibel 12 Eigennamen von Personen und Gruppen, 9 zur lokalen Orientierung an. Allein die Schb übernimmt den Text unverändert. Ihr nahe steht die NSChb mit 10 bzw. 2 Eigennamen. In den übrigen Schulbibeln dagegen werden nur noch 5-6 Personen und Gruppen namentlich benannt; geographische Namen fehlen bei ihnen völlig.

Es wäre zu oberflächlich, wollte man in diesen Unterschieden nur global eine Vereinfachung der Geschichte und Geschichten für das kindliche Aufnahmevermögen sehen. Die Eingriffe in den Aufbau der erzählten Realität sind weitreichender und differenzierter:

1. Je mehr die Akteure, die Ereignisfolgen und ihre raum-zeitliche Verortung durch Eigennamen fixiert werden, desto kompakter steht das Erzählte in Eigenständigkeit vor dem Leser. Häufiger begegnen ihm dann im Text die Signale, die implizit mitteilen: nicht heute, nicht hier, nicht ich und die Menschen um mich her usw. Der mit Namen individualisierende Text

²⁵ Bei dieser Zählung müssen mehrere Vorbehalte berücksichtigt werden: 1. Es gibt Fälle, bei denen es unklar ist, ob man sie unter die Eigennamen rechnen kann; in anderen Fällen kann man zwischen der Benennung einer Gruppe oder einer Region schwanken; 2. Man darf nicht von dieser Zahl der Eigennamen auf die der Akteure schließen, da viele Namen aus genealogischen Kennzeichnungen stammen; 3. Vereinzelt ist unbestimmt, ob dieselben Namen an unterschiedlicher Stelle dieselbe Person bezeichnen (also nur einmal gezählt werden dürfen); 4. Zu der hohen Zahl der Eigennamen tragen neben den Erzählungen auch einige bloße Namenslisten bei (aber selbst wenn man diese wegnimmt, bleibt die Differenz zwischen Bibel und Schulbibeln noch beträchtlich).

²⁶ "Jahwe" wurde dabei nicht mitgezählt, da einige Übersetzungen statt dieses Namens "der Herr" schreiben. Außerdem blieb

schließt eben alle übrigen denkbaren Akteure und Schauplätze aus. Damit sperrt er sich zunächst gegen jeden Transfer. Man kann ihn nicht so lesen wie etwa die Erzählung, mit der der Prophet Natan David zur Einsicht seiner Schuld nötigt: "In einer Stadt lebten zwei Männer, der eine war reich, der andere arm..."; hier ist die Rede auf das Urteil ausgerichtet: "Du selbst bist der Mann!" (2 Sam 12,1-7).

Wohl bringen die Schulbibeln ihre zentralen Akteure selbstverständlich nicht anonym ein; aber die individuell benannte Realität um diese Hauptgestalten herum ist kräftig gelichtet. Wir stoßen in deren Umgebung nicht mehr so häufig auf Verweise darauf, daß wir es mit einer uns fernen und fremden Welt zu tun haben. David und Goliath etwa stehen einander nicht mehr zwischen Socho und Aseka in Efes-Dammim gegenüber (außer in der Schb); David sucht (außer in der NSchb und der Schb) nicht mehr seine Brüder Eliab, Abinadab und Schima auf, deren Namen ganz anders in unseren Ohren klingen als der ihres bekannten Bruders. Die Distanz zwischen der Welt des Textes und der des Lesers wird damit verringert.

2. In Spannung dazu steht freilich eine zweite Konsequenz: Mit der Verminderung der Eigennamen schwindet auch ein gewisses Maß an formal gestützter Glaubwürdigkeit. Wer die Dinge beim Namen zu nennen weiß, scheint mit ihnen vertraut. Bei der Einschätzung der historischen Zuverlässigkeit von Wundererzählungen unterscheiden die Exegeten, ob "Bartimäus" oder nur "ein Blinder" von Jesus geheilt wird.²⁷ Freilich kann sich auch der Erzähler von Phantasiegeschichten auf diese Weise größere Glaubwürdigkeit anzueignen versuchen. Aber das bestätigt gerade die Funktion der Namen. Es geht hier nicht um ihre faktische Beweiskraft, sondern um den Anspruch, den der Text durch sie erhebt. Er stellt dem Leser eine "wirklichere" Wirklichkeit vor Augen, als wenn er auf Namen verzichtet.

3. Die Dichte der Eigennamen beeinflusst schließlich die Stellung des Lesers. Je mehr er sich mit Fremdem und individuell

"Gott" wegen des fraglichen syntaktischen Charakters dieses Wortes unberücksichtigt.

27 Vgl. zu Mk 10,46 R. Pesch, Das Markusevangelium II, Freiburg 1977, 170.

Benanntem vertraut macht, desto mehr hebt er sich auch von den anderen ab, die diesen Einblick nicht haben. Die zunächst distanzierte Welt kann auf literarischem Weg in besonderer Weise gerade seine eigene werden. (Davon lebt schließlich auch die "Regenbogen-Presse", die ihre Leser dadurch in die Kreise der High Society einführt, daß sie ihnen scheinbar eine Fülle privater Informationen zukommen läßt.) Wer über Eigennamen verfügt, hat mehr Fäden im Griff. Darin kann gerade ein Reiz der Lektüre bestehen.

Freilich ist es auch möglich, den Leser damit zu überfordern und ihm beiläufig kundzutun, daß der Text eigentlich nicht ihm zgedacht ist. Aber es wäre auf jeden Fall falsch, die Eigennamen in der Umgebung der Hauptakteure - etwa wenn es um Bibelunterricht geht - von vornherein weitgehend für funktionslos oder gar für eine unnötige Belastung zu halten. Sie beeinflussen entscheidend das Leser-Text-Verhältnis. Es geht dabei um weit mehr, als daß die Lektüre unterschiedlich "leicht" oder "schwierig" ist.

3.3 Der Verlust an "niederer" Realität

Die Bibel verwehrt es, daß man die bedeutsamen Ereignisse vor allem dort sucht, wo "heldenhafte Erhabenheit" aufstrahlt, wo "die Angehörigen einer Herrenschaft" dominieren, wo "das Alltäglich-Realistische" vom "Erhaben-Tragischen" überboten wird.²⁸ Eine solche wertende Schichtung der Welt ist ihr fremd. Der von Gott schon zum König Erwählte kann gleichzeitig noch Hirtenjunge sein; man kann von zu Hause weggehen, um eine entlaufene Eselin zu suchen, und dabei ein Königtum finden; man kann meinen, man gehe zu einem Wahrsager und Helfer bei verlorenen Sachen, und trifft stattdessen einen Propheten, der im Namen Gottes die große Politik des Volkes macht (1 Sam 9,1-10,16). Das Geringfügige steht neben dem Hohen, und das eine kann zum anderen werden; Würde und Rang sind nicht an feste soziale Positionen und öffentliche Anerkennungen gebunden. "Die erhabene Wirkung Gottes greift hier so tief in das Alltägliche ein, daß die beiden Bezirke des Erhabenen und des Alltäglichen nicht nur tatsächlich ungetrennt, sondern grundsätzlich untrennbar sind."²⁸ Deshalb kann keine Auswahlbibel die "niedere"

28 Vgl. Auerbach (s.o. Anm. 18), 25.

29 Ebd., 26.

Realität ausmerzen. Dennoch zeigen die Schulbibeln, wie sie gemindert werden kann.³⁰

Mit "nieder" sei hier ein ganzes Bündel unterschiedlicher Phänomene qualifiziert: neben dem nur in der sozialen Rangordnung tiefer Stehenden das im Ereignis- und Handlungszusammenhang Funktionslose oder Geringfügige, das moralisch Minderwertige oder Verwerfliche, das nach zivilisatorischen Maßstäben Primitive oder Befremdliche und schließlich das Komische.

Schauen wir zunächst wieder auf die in allen Schulbibeln aufgenommene David-Goliath-Geschichte (1 Sam 17) und beachten dabei die Auslassungen. Von der Verringerung der Eigennamen war bereits die Rede; die Veränderungen gehen aber (wieder von der NSchb und der Schb abgesehen) weit darüber hinaus. In der ursprünglichen Erzählung wird David zum Schlachtfeld geschickt, damit er seinen Brüdern einen Sack geröstetes Korn und zehn Brote bringe, dem Obersten zehn Käse (das macht sich bezahlt!) und schließlich als Gegenleistung dem Vater den Sold, der seinen Söhnen zusteht. Da ist kaum heilsgeschichtliche Bedeutsamkeit herauszulesen, aber die Realistik der Situation. Wem nur am Sieg Davids gelegen ist, der kann darauf verzichten, und dies tun die KSchb und die Gschb; RG übergeht wenigstens den Obersten und läßt den Käse bei den Söhnen abliefern. Die Erkundigung nach dem Sold sparen sich alle drei. Keine von ihnen erzählt, daß David, bevor er von zu Hause weggeht, seine Herde einem anderen Hirten anvertraut, obwohl diese Fürsorglichkeit ein kleines Gegengewicht gegen seine aggressiven Fähigkeiten dargestellt hätte (daß er Löwen und Bären erschlagen konnte, berichten alle). Darüber hinaus wird die Drastik des kriegerischen Verhaltens kräftig gemildert: Wohl kann die Geschichte nicht erzählt werden, ohne daß David Goliath tötet; doch schon die

30 Man beachte die bezeichnenden Akzente, die die erste katholische Biblische Geschichte für den schulischen Unterricht in ihrer Überschrift setzt: E. Strauch, Kern der Biblischen Geschichte Alten Testaments, daraus der Jugend die vornehmsten Begebenheiten des Volkes Gottes, und der berühmtesten Personen aus diesem Volke, sehr leicht bekannt gemacht werden können, Sagan 1767 (zit. nach Kreutzwald - s.o. Anm. 1 -, 286; Hervorhebungen von mir).

Drohung, die Leiche des Gegners "den Raubvögeln und den wilden Tieren zum Fraß vorzuwerfen", wird nur noch dem Philister-unhold zugetraut und nicht etwa wie in der Bibel (V.46) auch David, der dies "im Namen des Herrn" zu tun gedenkt. Es fehlt das Versprechen Sauls, dem Sieger als Preis die Tochter zur Frau zu geben (V.25); man liest nichts davon, daß die erschlagenen Philister "von Schaarajim bis nach Gat und bis vor die Tore von Ekron am Weg lagen" (V.55 - in der Gschb geht die Geschichte besonders harmlos aus: die Israeliten "verfolgten die Feinde bis in ihr Land" - S.84 -; daß einige von ihnen dort vielleicht nicht angekommen sein könnten, wird nicht nahegelegt); auch das drastische Ende, bei dem David mit dem abgeschlagenen Kopf Goliats in den Händen als Sieger auftritt - die Bibel erwähnt dies sowohl V.54 beim Einzug in Jerusalem wie V.57 bei der Begegnung mit Saul - wird den Schülern hier vorenthalten. Demgegenüber ist die Auslassung der Beschimpfung Davids durch seinen Bruder Eliab (V.28f) relativ belanglos.

Nimmt man dies alles zusammen, ist unübersehbar, wieviel die Erzählung in den drei genannten Schulbibeln an Farbe, geschichtlicher Eigentümlichkeit und innerer Glaubwürdigkeit verliert.³¹ Bei unserem Beispiel gehen die Auslassungen wohl vor allem darauf zurück, daß man auf das verzichten wollte, was entweder den Lesern moralisch (und ästhetisch) anstößig sein könnte oder für den "wesentlichen" Ablauf und die "eigentliche" Bedeutung der Geschichte einfach belanglos schien.

Was sich an der einen Erzählung gezeigt hat, verstärkt sich bei der Sichtung des ganzen Textbestands. Schon zu Beginn der Königsgeschichte erwähnen die meisten Schulbibeln wohl die Warnungen Samuels vor den Rechtsansprüchen der zukünftigen Herrscher, sagen dabei aber nicht, welche alltäglichen Belastungen nach 1 Sam 8,11-17 konkret und detailliert zu erwarten sind: Ausbeutung, Versklavung, Beschlagnahmung des Eigentums,

31 Vgl. K. Stierle, Text als Handlung, München 1975, 23, über die pragmatische Funktion des "Erzählüberschusses": "Aufbau von Wahrscheinlichkeitsindizes durch den Rückgang auf das realitätsverbürgende kleine Detail". Deutlich besteht hier eine Beziehung zur "formal gestützten Glaubwürdigkeit" bei der Verwendung von Eigennamen (s.o. unter 3.2).

Begünstigung der Höflinge, bedrückende Besteuerung.³²

In den nachfolgenden Erzählungen sind dann vor allem zahlreiche drastische und brutale Züge der Ereignisse weggenommen oder gemildert worden. Nur in der NSchb können wir noch finden, wie Saul die Rinder seines Gespanns in Stücke schlägt und sie als symbolischen Kampfesaufruf in alle Gegenden Israels schicken läßt (1 Sam 11,7); wir erfahren nirgends etwas von Davids "Raubzügen", bei denen er "weder Männer noch Frauen am Leben ließ" und sich mit Lügen den Schutz des Philisterkönigs sicherte (1 Sam 27,9ff); nichts von seiner Rache an den Mördern des letzten Sohnes Sauls, die er töten ließ, deren Hände und Füße abgeschnitten und deren Leichen in Hebron aufgehängt wurden (2 Sam 4,12); nichts davon, daß David in einer Schlacht "siebenhundert aramäische Wagenkämpfer und vierzigtausend Mann von ihren Fußtruppen" erschlug (2 Sam 10,18) usw. Die Gschb und die Schb übergehen sogar das Siegeslied, an dem sich der Zorn Sauls gegen David entzündet: "Saul hat Tausend erschlagen, David aber Zehntausend." (1 Sam 18,7) Auf der gleichen Linie liegt es, wenn die Schulbibeln (KSchb, NSchb) wohl die letzten Ermahnungen Davids vor seinem Tode (1 Kön 2,1ff) aufgreifen, aber dabei die grausamen Racheaufträge, die er seinem Sohn hinterläßt, übergeht. So lesen wir nur noch erbauliche Abschiedsworte eines frommen Königs.

Daneben fallen häufig Elemente aus, die auf den Leser bizarr, komisch und trivial wirken können, etwa die Szene, in der sich der im feierlichen und umständlichen Losverfahren zum König erwählte Saul zunächst hinter dem Gepäck versteckt hält und erst nach einer erneuten Befragung Gottes aufgespürt wird (1 Sam 10,21f - allein in der NSchb und der Schb); der Trick Michals, statt ihres verfolgten Mannes David den "geschnittenen Hausgott" ins Bett zu legen, ihn mit Ziegenhaaren und einem Kleidungsstück zu bedecken und so die Männer Sauls irreführen (1 Sam 19,12ff - nur in der NSchb); der Zufall, daß

32 Die Gschb nennt wohl die königlichen Maßnahmen, aber auch ihr Text läßt "niedere" Realität ausfallen, wenn er z.B. nur noch mitteilt, daß der König die Töchter "zu allerlei Diensten" verpflichten wird (S.77), anstatt daß sie für ihn "Salben zubereiten und kochen und backen" müssen (V.13). Allein die Schb behält die originalen Aussagen bei.

Saul, "um seine Notdurft zu verrichten", gerade die Höhle aufsucht, in der sich David verborgen hält und ihm in dieser nicht gerade königlichen Situation heimlich einen Zipfel vom Mantel abschneidet (1 Sam 24,4ff - allein in der NSchb und der Schb); das bizarre Täuschungsmanöver Davids, in dem er sich als Wahnsinnigen verstellt, tobsüchtig mit seinen Fäusten trommelt und "den Speichel in den Bart laufen" läßt (1 Sam 21,14f). Der Komik entbehrt auch nicht der fürsorgliche Versuch, dem alten David, der - selbst in Decken gehüllt - "nicht mehr warm" wird, damit zu helfen, daß man ein junges Mädchen bei ihm schlafen läßt (1 Kön 1,1-4). Es liegt nahe, daß sich derartiges nur schlecht in religionspädagogische Zielsetzungen einfügt und damit bei den Schulbibeln entfällt.

Aber selbst das erhabene und ergreifende Verhalten wird hier übergangen, wenn es nicht die wichtigen Akteure ins Licht rückt: Rizpa, eine der Frauen Sauls, harret "vom Beginn der Ernte bis zum Beginn der Regenzeit" bei den Leichen ihrer zwei in Blutrache getöteten Söhne aus, denen die Beisetzung verwehrt wird, und "sie ließ nicht zu, daß bei Tag die Raubvögel und bei Nacht die wilden Tiere an die Toten herankamen" (2 Sam 21,10ff). Ihr gegenüber bleibt in dieser Geschichte selbst David eine Randfigur, auch wenn er es ist, der diese Nachkommen Sauls zunächst der Blutrache preisgibt und schließlich - von dem Verhalten der Mutter bewegt - das ordentliche Begräbnis der Getöteten veranlaßt. Dies reicht nicht hin, um einen derartigen Text für die Schulbibeln zu erhalten.

Die genannten Beispiele sind nur einige wenige symptomatische Fälle aus den durchgängigen Eingriffen, mit denen die Schulbibeln unter ihren Interessen die Königsgeschichte auf "das Wichtige" reduzieren. Am meisten wird dabei die NSchb der Forderung gerecht, daß "die 'Buntheit' der Bibel, d.h. die lebendige Fülle der Gestalten und Ereignisse nicht zu kurz kommen" dürfe³³. Zwar wird sie in dem Bemühen, die ausgewähl-

33 A. Knauber, Die Geschichte der "Katholischen Schulbibel" und ihre Gestaltkräfte: 50 Jahre Katholische Schulbibel 1907 - 1957). Eine Schrift zum 50jährigen Jubiläum der Eckerbibel und zu ihrer Neuauflage, Düsseldorf 1958, 16-67, hier 26 (der vierte von zehn Punkten zur Neubearbeitung der Eckerbibel).

ten Texte möglichst unverändert zu belassen, von der Schb übertriffen (die in ihrer Konsequenz deshalb auch als einzige erwähnt, daß Salomo "700 fürstliche Frauen und 300 Nebenfrauen" besessen habe - 1 Kön 11,3); doch ist die Schb ansonsten (wie die KSchb, RG und die Gschb) viel mehr darauf bedacht, sich auf die Hauptstationen des Geschichtsverlaufs zu beschränken. Damit blendet sie insgesamt die bewegte und farbige Umgebung kräftiger aus.³⁴

3.4 Die Annäherung der Erzählungen an die Welt der Leser

In den biblischen Texten geschieht vieles, mit dem wir üblicherweise nicht rechnen, weil es den Realitätskriterien, nach denen wir uns alltäglich richten, nicht entspricht. Keine Auswahl oder Transformation kann diese Differenz beseitigen, wenn sie überhaupt in die Bibel einführen will. Aber es gibt unterschiedliche Grade des Fremden und Befremdlichen, und man kann je nach ihrer Berücksichtigung den Abstand der Texte zum Leser vergrößern oder verringern, zu populären religionskritischen Bedenken deutlicher Anlaß geben oder sie durch "gemäßigte Mythen" in Schranken halten.

So ist es z.B. etwas anderes, ob Samuel nur im unmittelbaren Auftrag Gottes und in besonderer Kenntnis seiner Absichten auftritt - dies übernehmen selbstverständlich alle Schulbibeln - oder ob er darüber hinaus zur Behauptung seiner religiös-politischen Position noch Donner und Regen herabrufft (1 Sam 12, 16-18) - davon ist in keiner der Auswahlbibeln die Rede. Wohl ist auch in ihrer Darstellung Gott durch seine Propheten wirksam gegenwärtig, aber sein Handeln ist nicht gleichermaßen ostentativ verfügbar. So ist bei ihnen auch die Möglichkeit, Gott vor kriegesischen Unternehmungen im Orakel über die Erfolgchancen zu befragen, weithin getilgt (einzige Ausnahme ist erneut die NSchb, S.92f). Auch ist Gottes Beteiligung an den Schlachten hier nicht mehr so sinnfällig offenbar wie in 2 Sam 5,23-25, wo er "in den Gipfeln der Baka-Bäume ein Geräusch wie von Schritten" hören läßt und damit den Sieg über

34 Dies gilt selbst dann noch, wenn man berücksichtigt, daß der Schb die vorausgehende Gschb in der Konzeption zugeordnet ist.

die Philister zusichert.³⁵

In den biblischen Erzählungen rechnen die Menschen mit der objektiven Wirksamkeit des Fluchs, in dessen Machtsphäre sogar derjenige geraten kann, der ihn - wie 1 Sam 14,24-45 Jonatan - unbewußt und bei heldenhaft-guter Tat auslöst. Es gibt in dieser Welt die tabuhafte Heiligkeit der Bundeslade, die kein Unbefugter - sei er auch noch so arglos - berühren darf, wenn er sich nicht den tödlichen Zorn Gottes zuziehen will (2 Sam 6,6f - allein die NSchb und die Schb scheuen nicht, diesen gewaltsamen Wesenszug Gottes, über den sich hier sogar David erregt, in ihre Auswahl aufzunehmen). Als Michal, die Frau Davids, sich über dessen Tanz vor der Bundeslade belustigt, wird sie zur Strafe mit Kinderlosigkeit geschlagen (2 Sam 6,10-23 - nur in der Schb). Mit der Auslassung solcher Elemente werden nicht nur einzelne "mirakulöse" Ereignisse aus den Texten genommen, sondern der Charakter des göttlichen Handelns wird verändert.

Dies zeigt auch die unterschiedliche Rezeption der Bannforderung und der Verwerfung Sauls in 1 Sam 15. Nach RG besteht das Vergehen Sauls allein darin, daß er und das Volk sich an der Beute "bereicherten" (S.84). Was sie mit ihr stattdessen hätten tun sollen und was "Banngut" bedeutete, bleibt ungesagt. (Der Leser muß annehmen, daß es nur um Tiere und Sachen geht; denn wie hätte sich Saul mit dem feindlichen König "bereichern" können?) Die KSchb beschränkt ausdrücklich den Bannbefehl auf die Vernichtung von allem, "was ihnen gehört" - also auf Eigentum (S.80). Die NSchb sagt zwar sachgerecht, daß Gott befohlen habe, "das feindliche Volk auszurotten und nicht einmal die Tiere zu schonen" (S.71); aber auch hier ist anschließend nicht von dem gefangenen König die Rede, den Saul widerrechtlich leben läßt und den dann Samuel erschlägt. Die Gschb schließlich führt das Verwerfungsurteil von 1 Sam 15 ganz allgemein darauf zurück, daß Saul bei verschiedenen Gelegenheiten "eigenmächtig gehandelt" habe (S.81). Allein die Schb bringt, ihrem Grundsatz entsprechend, den Text ungeschmälert.

35 So vollziehen die Schulbibeln auf ihre Weise den Wandel nach, dem die singulären "Offenbarungs"phänomene innerhalb der christlichen "Offenbarungs"religion (und ihrer "Offenbarungs"theologie) unterworfen wurden; vgl. dazu P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977, 25-43: Die "Offenbarungen" als Kategorien der religiösen Erfahrung.

In seiner Rivalität gegenüber dem erwählten David wird Saul von einem "bösen Geist" beherrscht, "der vom Herrn kam" (1 Sam 16,14; 19,9; - 18,10: "von einem bösen Gottesgeist"). Zwei der Schulbibeln hat dieser mythische Akteur offensichtlich insofern Bedenken bereitet, als er von Gott gesandt ist: nach der NSchb wird er von Gott nur "zugelassen" - S. 73; die KSchb verzichtet auf jegliche theologische Zuordnung dieses Dämons - S.81. Der Gschb ist dieser Geist der Besessenheit insgesamt unheimlich, sie hat ihn deshalb getilgt und teilt nur noch mit, daß "der König wieder einen bösen Tag" gehabt habe (S.85). Damit steht das Ereignis in der Nähe der auch uns vertrauten Stimmungen und nimmt an deren Banalität teil.

Von besonderer Gespenstigkeit ist die Szene bei der Totenbeschwörerin von En-Dor (1 Sam 28,3-25), bei der Saul in seiner Angst Hilfe sucht, weil ihm Gott keine Antwort mehr zukommen ließ - "weder durch Träume noch durch die Losorakel oder die Propheten" (V.6). So läßt sich der König den Geist des verstorbenen Samuel aus der Unterwelt rufen. Mit dieser Erzählung steht die Bibel nicht nur in der Nähe der außerchristlichen Religionen, sondern auch des mittelalterlichen Glaubens an "Hexen" und deren übernatürliche Fähigkeiten wie schließlich des Spiritismus der verschiedenen Färbungen. Nur die NSchb nimmt die biblische Welt auch in dieser gespenstischen Ecke wahr und kann damit Saul bis zu den dunkelsten Punkten seines tragischen Weges verfolgen. Wem daran gelegen ist, daß die Geschichte der Könige Israels so weit wie möglich vom Phantastischen fern bleibe, der wird wie die übrigen Schulbibeln auf diese Erzählung verzichten.

Verwunderlich ist dann allerdings die Einstimmigkeit, mit der die KSchb, RG und die Gschb über den Text von 1 Kön hinaus (nach 1 Chron 7,1) erzählen, daß bei der Einweihung des salomonischen Tempels Feuer vom Himmel herabgefallen sei und die Opfer verzehrt habe. Wenn es um einen so erhabenen Ort wie den Tempel geht, um eine so herausragend feierliche Gelegenheit, so fern aller moralischen Zwielfichtigkeit, scheinen entgegen den sonstigen Tendenzen die Realitätskriterien heutiger Leser bei der Auswahl keine Rolle mehr zu spielen. Dann kann der Text sogar ausnahmsweise noch mit Phantastischem angereichert werden.

3.5 Das harmonisierende Bemühen um Stimmigkeit

Der Autor des deuteronomistischen Geschichtswerks scheut die Spannung, die durch das Nebeneinander verschiedener Quellen entsteht, nicht. Er läßt Überlieferungen auch dann zu Wort kommen, wenn sie sich nicht zu einem bruchlosen Ereignisablauf fügen. M. Noth sieht darin die "positive Haltung des ehrlichen Maklers"³⁶. Wer dagegen vor allem auf historische Faktizitätstreue und heilsgeschichtliche Linearität Wert legt, muß dies als Nachteil empfinden, denn sein Bedürfnis nach innerer Stimmigkeit bleibt unbefriedigt. Von dieser Einstellung sind die Schulbibeln vorwiegend geprägt. Sie sind zumeist darauf bedacht, die Ereignisse so miteinander zu verfugen, daß der Leser nicht mehr auf Inkonsistenzen stößt.

Am deutlichsten wird dies bei der David-Goliath-Geschichte. In der Fassung von RG heißt es, daß David zunächst nicht bei Saul und seinem Heer war, da er "wieder" bei seinem Vater die Schafe hütete (S.86). Dies entspricht auch dem Harmonisierungsansatz von 1 Sam 17,15. Der Leser soll davon ausgehen, daß der zuvor erzählte Aufenthalt Davids am Königshof von begrenzter Dauer war; die Folge der Schauplätze ist so in die Reihe gebracht. Doch dann stört 1 Sam 17,55, wo Saul seinen Feldherrn fragt: "Wessen Sohn ist dieser junge Mann?" - ihn also offensichtlich noch nicht kennt, obwohl er ihn nach 16,22 liebgewonnen hatte. RG läßt deshalb diese Frage aus.

Am einfachsten macht es sich die Gschb, indem sie David erst gar nicht von Betlehem her zum Kriegslager kommen läßt; er scheint sich nie von Saul entfernt zu haben (S.83).

Allein die NSchb und die Schb verzichten auf solche Harmonisierungen. Stattdessen vermerkt die NSchb in einem redaktionellen Zwischentext, daß wir bei den Überlieferungen von den Anfängen Davids keine Stimmigkeit erwarten dürfen; denn "ein paar Jahrzehnte nach Davids Tod wußte das natürlich niemand mehr genau" (S.73). Damit ist hier eine Grundlage gegeben, auf der der Religionsunterricht nicht nur die fertigen Erzählungen früherer Fakten in den Blick bekommen kann, sondern auch das

36 M. Noth, Überlieferungsgeschichtliche Studien. Die sammeln- und bearbeitenden Geschichtswerke im Alten Testament, Halle/Saale 1943, 95.

schöpferische Erzählen in der Nachwirkung geschichtlicher Erfahrungen.

Bei den Anfängen Sauls zeigt sich das Bemühen der Schulbibeln um stimmige Zusammenhänge darin, daß sie das spannungsvolle Nebeneinander der verschiedenen Traditionen vermeiden. Die Schb schließt an die Forderung des Volkes nach einem König (1 Sam 8) gleich die Erwählung Sauls durch das Los in Mizpa (1 Sam 10,17ff) an. Die übrigen Schulbibeln stellen zumeist das einfache Schema "Geheime Salbung bei Rama (1 Sam 9f) - öffentliche Vorstellung" her und lassen dabei entweder den Losentscheid in Mizpa aus (so die Gschb und die KSchb) oder die Akklamation zum König in Gilgal nach dem Sieg über die Ammoniter, 1 Sam 11 (so RG). Alle drei Überlieferungen bringt allein die NSchb. Zwar vermeidet auch sie Feststellung von 1 Sam 11,15, daß man selbst noch in Gilgal Saul zum König "gemacht" habe (und nicht nur als solchen "bestätigt", wie hier S. 70); aber die Grundlegung des Königtums behält wenigstens ihren komplexeren Charakter, wie ihn die deuteronomistische Verarbeitung der verschiedenen Quellen zustande brachte.

Das Dilemma, das hinter diesen unterschiedlichen Rezeptionen der Bibel steht, beruht darin, daß es letztlich nicht möglich ist, gleichzeitig in die Geschichte Israels, in deren Deutung als Heilsgeschichte Gottes mit den Menschen und schließlich in die Bibel als literarisches Werk einzuführen. Diese Größen hängen zwar eng miteinander zusammen, aber man kann ihnen nicht mit einem einzigen Zugriff gerecht werden. Die Mehrzahl der untersuchten Schulbibeln entschied sich im Grunde dazu, nicht in die Bibel einzuführen, sondern in die Geschichte Israels. Dabei entfiel ihnen aber die Differenz zwischen Faktizität und erzählender Aneignung, die in der biblischen Vorlage noch erkennbar war.

4 Abschließende Bemerkungen

Bei weitem nicht alles, was unter den vorausgehenden Gesichtspunkten bei den Schulbibeln festgestellt wurde, kann auf die Absicht der Bearbeiter zurückgeführt werden. Manches mag Zufall sein; vieles wird sich einfach aus der Notwendigkeit der Kürzungen ergeben haben. Es wäre müßig einer Auswahl vorzuhalten, daß sie nicht mehr das Ganze bringt. Es ging hier

zunächst einmal darum, die Konsequenzen zu verfolgen. Allerdings regt dies zu weiteren Überlegungen an:

Die meisten der untersuchten Schulbibeln versuchen, gleichzeitig aus der Bibel nur Teile zu entnehmen und dennoch eine stimmige Zeitfolge von der Schöpfung bis zum Jüngsten Tag herzustellen. Auch wenn die NSchb sich auf die Strecke von Abraham bis Paulus beschränkt und diese um der literarischen Vielfalt der Bibel willen häufiger nicht konsequent einhält, so läßt sie dennoch nicht grundsätzlich von dem Konzept einer geschichtlich kontinuierlichen Textanordnung ab.

Die Schb dagegen weist einen anderen Weg: sie legt das Hauptinteresse auf die Sammlung von Textgruppen nach der Ordnung des Kanons statt auf die Rekonstruktion einer ganzen "Heilsgeschichte". Allerdings herrscht bei ihr damit die Absicht vor, in der Auswahl die ganze Bibel abzubilden; der Blick ist demnach wieder auf Totalität gerichtet.

Eine dritte Möglichkeit steht noch offen: weder die "Heilsgeschichte" noch den Kanon einfangen zu wollen, sondern stattdessen unter theologischem wie literarischem Interesse einen bescheidenen "Reader" zusammenzustellen, der beim Bibellesen helfen soll und dazu ein vielfältiges Spektrum eröffnet. Dieses Buch könnte uns nicht sagen: Das alles geschah nacheinander im Lauf der Zeiten, oder: Ein solches Buch - wenn auch umfangreicher - ist die Bibel; sondern allein: So kann man in der Bibel Menschen handeln, leiden, hoffen sehen; so wußte man damals zu erzählen (aber auch: zu beten, einander zu ermutigen usw.). Die begrenzte Perikope wäre dann schon ein hinreichendes Ganzes. Freilich nähme man dabei in Kauf, daß man zwar noch Geschichten vermittelte, aber nicht mehr Geschichte, jedenfalls nicht in den Dimensionen des Deuteronomisten.³⁷

Bei einer derartigen Beschränkung müßte aber besser, als es bisher geschieht, bedacht und sichtbar gemacht werden, wo man

37 Eine nachdrückliche Warnung davor, den Schülern das deuteronomistische Geschichtsverständnis zu vermitteln, findet man bei W. Neidhart, Die rationalistische Unterströmung im Religionsunterricht, in: ThPr 1 (1966) 66-78.

die Texte anfangen und enden läßt.³⁸ Alle Schulbibeln stückeln mit Zwischenüberschriften ohne Rücksicht darauf, ob an dieser Stelle dem Ereigniszusammenhang eine Grenze oder nur eine Zäsur gesetzt ist.³⁹ Damit wird es dem Leser erschwert, literarisch sinnvolle Einheiten zu finden. Die Schulbibeln sind in ihrer Organisation bis jetzt alle keine guten Lesebücher. Die theologischen Interessen und die methodische Rücksicht auf "Unterrichtseinheiten" sind mit den literarischen Strukturen noch nicht versöhnt.

Dies beeinträchtigt aber auch den Umgang der Leser mit den Texten. Sie nehmen nicht deutlich genug wahr, daß die Schulbibeln zwar nur Teile anbieten, daß diese aber auch schon jeweils ein relatives Ganzes sein können und ihre eigene "Welt" haben - freilich nicht immer dieselbe und schon gar nicht immer gerade die unsere.

Verzichtet man darauf, in der Schulbibel eine ganze Heilsgeschichte oder den ganzen biblischen Kanon reduziert abzubilden und will man stattdessen nur einzelne begrenzte Lesestücke zusammenstellen, muß man sich letztlich sogar fragen, ob dies nicht innerhalb der üblichen Religionsbücher zu leisten wäre. (Vor allem für die Primarstufe scheint es mir besser, man ginge diesen Weg als den einer eigenen Grundschulbibel.)

Freilich würde man dann darauf verzichten, das "Wort Gottes" durch einen tiefen Graben von der übrigen Literatur und der Lebenswelt der Schüler zu trennen. Es stünde als Text neben anderen Texten⁴⁰ und damit auch wie diese zur Disposition einer

38 Ein besonders deutliches Beispiel unbedachter Grenzziehung liefert die Schb S. 83 mit 2 Sam 24,18-25: Am Ende steht, daß "die Plage" in Israel aufhörte; aber der Leser bekam nie zuvor gesagt, daß überhaupt eine bestand, schon gar nicht, daß im Volk die Pest wütete.

39 Auf diesen Nachteil verweist schon A. Ohler, Überlegungen zu einer neuen Schulbibel, in: KatBl 100 (1975) 359-365, hier 362f.

40 Vgl. in dieser Hinsicht H. und U. Halbfas (Hg.), Das Menschenhaus. Ein Lesebuch für den Religionsunterricht, Zürich/Stuttgart/Düsseldorf 1972.

freieren unterrichtlichen Verhandlung. Wer sich davor scheut, so die Autorität des biblischen Autors zu mindern und die Zuständigkeit des Lesers zu stärken, der sollte den kleinen hermeneutischen Disput in Stefan Heyms "König David Bericht" nicht außer acht lassen, auch wenn die pointierte Sprache nicht gerade den gemessenen Ton bibeldidaktischer Erörterungen anklingen läßt:

"Wichtig ist die Einstellung dessen, der da schreibt, und ob er in erbaulichem Sinne denkt oder übermäßig kritisch.'
 'Zählt nicht auch die Einstellung des Lesers?' gab ich zu bedenken. 'Was dem einen geziemend dünkt, mag dem andern böse erscheinen.'
 'Es gibt eine Schreibweise', sagte Josaphat ben Ahilud, der Kanzler, 'die keine Deutungen zuläßt.'
 'Mein Herr spricht wahr', stimmte ich ihm bei, 'aber solche Schriften sind wie fauler Fisch auf dem Markte, den keiner kaufen will, und der weggeworfen wird...'"⁴¹

Prof. Dr. Hans Zirker
 Oststr. 40
 4044 Kaarst

41 Stefan Heym, Der König David Bericht, Frankfurt 1974 (Fischer Taschenbuch 1508), 205.

JAN CHARYTAŃSKI

KATECHESE ALS UNTERWEISUNG UND ERZIEHUNG IN DER NÄHE VON LITURGIE UND FAMILIE

Gedanken zum polnischen Plan für die religiöse Erziehung⁺⁾

Im folgenden wird vor allem von solchen Arbeitsvorhaben die Rede sein, die einen pragmatischen Charakter tragen. Dies ist durch die geschichtliche Situation der katholischen Kirche in Polen begründet.

In den Jahren 1939-56 lebten wir in fast vollständiger Isolierung von der universalen Kirche und rangen um unser Dasein. Die Mehrzahl derer, die im Bereich der Katechese wissenschaftlich tätig waren, ist während des Krieges ums Leben gekommen oder hat auf wissenschaftliche Forschungen verzichten müssen.

Die Jahre 1956-61 brachten uns größere Freiheit. Es konnten auch engere Kontakte mit anderen Ortskirchen aufgenommen werden. Die Restitution des Religionsunterrichts in den Schulen stellte uns, nachdem er in den vorangehenden Jahren abgeschafft worden war, vor Probleme organisatorischer Art, besonders vor die Schwierigkeit, genügend neue Lehrkräfte zu gewinnen. Obwohl ein regerer Meinungs- und Erfahrungsaustausch sowie die Veröffentlichung von Aufsätzen - dank der 1958 erneut ins Leben gerufenen Zeitschrift "Der Katechet" - ermöglicht wurde, gab es zu wenig Zeit, um Programme oder Lehrbücher zu erarbeiten.

Von einer "Erneuerung" der Katechese in Polen können wir erst seit 1961 sprechen. In diesem Jahr wurde zum zweiten Mal und endgültig der Religionsunterricht in den Schulen abgeschafft, wobei aber gewisse nach 1956 errungene Freiheiten beibehalten werden konnten. Von der Schule vollständig isoliert, aber auch vom Ministerium für Bildungswesen und Erziehung nicht abhängig, konnten wir an den Aufbau der neuen Struktur von Gemeindekatechese sowie an die Ausarbeitung neuer Lehrpläne und Methoden herantreten. In diesem Zeitraum wurde an der Akademie für Katholische Theologie Warschau die Abteilung für Katechetik umstrukturiert und eine weitere Abteilung an der Katholischen Universität in Lublin ge-

⁺⁾ Dieser Aufsatz geht auf einen Vortrag zurück, der 1978 an verschiedenen deutschen Hochschulen gehalten wurde.

gründet. Damit war auch die Möglichkeit geschaffen, die Lehrer und Diözesaninspektoren für die Gemeindekatechese auszubilden. Diplom-, Doktor- und Habilitationsarbeiten aus diesem Bereich bildeten eine Voraussetzung für planmäßige, wissenschaftliche Forschungen nach zwanzig Jahren unverschuldeten Stillstands. Großen Einfluß übten auch diejenigen Katecheten aus, die ihr Studium an ausländischen katechetischen Instituten absolvieren konnten.

Bis jetzt haben sich jedoch nur zwei wissenschaftliche Mitarbeiter für Katechetik habilitiert; einige andere arbeiten gerade an ihren Habilitationsschriften. Weitere Dozenten für Katechetik haben den Doktorgrad erworben. Schwere Veröffentlichungsbedingungen hemmen wesentlich die Entwicklung der wissenschaftlichen Forschungen. Mindestens zwei Jahre dauert die Herausgabe einer Publikation, wobei man ein Jahr auf die Druckerlaubnis warten muß; ein zweites verläuft, bis die Arbeit im Druck erscheint. Die Verlage dürfen nur einige Titel veröffentlichen, und die Auflagen werden so begrenzt, daß sie keinesfalls den Bedarf befriedigen können. Ähnlich stellt sich das Problem der Lehrbücher für Kinder und der Lehrmaterialien für Katecheten dar. Obwohl seit ungefähr 1972 dieselben Titel gedruckt werden, ist es uns nicht gelungen, bis jetzt alle Kinder und Lehrkräfte mit Lehrbüchern zu versorgen.

Deshalb wird die Arbeit an exakt theoretischen Fragen beinahe unmöglich. Immer wieder sind wir genötigt, uns um kleinere Experimente und Lösungsvorschläge zu bemühen, die uns von der katechetischen Praxis nahegelegt werden.

Ich werde mich im folgenden auf die Arbeiten beschränken, die in Warschau am Lehrstuhl für Katechetik der Akademie für Katholische Theologie und am Katechetischen Zentrum der Jesuiten unter Mitarbeit eines Redaktionskollegiums, das aus etwa dreißig Personen (Vertretern des Diözesanklerus, anderer Ordensgemeinschaften und Laien) besteht, aufgegriffen wurden. Dieses Kollegium hat 1978 den achten Band des methodischen Handbuchs für Katecheten zum Druck gegeben und damit die Serie der Lehrbücher für die katechetische Unterweisung der Kinder im Alter von 7 bis 15 Jahren (also für das Niveau der achtklassigen Grundschule) abgeschlossen. Ich werde mich vorwiegend mit Untersuchungen für diesen Altersbereich befassen. Dabei werde ich auch auf Fragen der liturgischen Erziehung und der Zusammenarbeit mit der Familie eingehen.

Mit dem Aufbau unserer Katechetischen Modelle haben wir im Jahre 1962 begonnen, in dem Augenblick also, da sich bei uns die kerygmatische Richtung herauskristallisierte. Die ersten Publikationen sind 1968, also ein Jahr nach der Veröffentlichung des deutschen "Rahmenplans", erschienen. Die Bibel wurde in diesen Veröffentlichungen als grundsätzliches Quellenmaterial genutzt. Der Gang der Unterweisung berücksichtigt besonders die liturgischen Perikopen. Von der dritten Klasse an beginnen wir mit der Arbeit am Text, wobei wir uns bemühen, soweit dies möglich ist, auf den Kontext seiner Entstehung einzugehen und diesen zu aktualisieren. Wir suchen nach Wegen, die menschlichen Probleme unserer Schüler zu lösen. Dabei stellen wir uns aber noch nicht auf die "problemorientierte Katechese" ein. Diese wird erst in der siebten und achten Klasse, also für Jugendliche im Alter von 13 bis 15 Jahren aufgegriffen.

Wir nutzen auch die Erfahrungen der polnischen allgemeinen Didaktik. Vor allem wollen wir die Kinder und Jugendlichen zur größten Aktivität bewegen und die Fähigkeit zum Handeln aufgrund der Verbindung von Theorie und Praxis entwickeln. Sehr oft werden die Jugendlichen zunächst vor eine Problemsituation gestellt, zu der sie dann die Lösungsmöglichkeiten bestimmen sollen; zuletzt treten sie dann, meistens in Gruppen, an die eigentliche Lösung des Problems heran. Seit einiger Zeit werden auch sehr vorsichtig Elemente der Gruppendynamik eingeführt.

1. Liturgische Erziehung

a) Warum halten wir die liturgische Erziehung für wichtig?

Das polnische Volk steht der Kirche nicht kritisch gegenüber. Die bekannte Losung "Christus - ja, Kirche - nein" hat sich unsere Jugend nicht zu eigen gemacht. Die Gläubigen begegnen der Kirche vor allem in ihrer Liturgie. Eine liturgische Praxis außerhalb kirchlicher Gebäude wird von der Regierung nicht erlaubt. Es gibt z.B. keine Hauseucharistien. Die staatlichen Institutionen vertreten alle Gebiete des politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Lebens. Äußerungen christlichen Glaubens sind in diesen Sektoren unmöglich gemacht. Aus diesem Grund organisiert man in einigen Großstädten "Tage der christlichen Kultur", bei denen Christen ihre Auffassung zu Fragen des öffentlichen Lebens äußern. Solche Veranstaltungen sind freilich nur innerhalb der Kirchen erlaubt. Dasselbe trifft für den Jugend-

wettbewerb "Evangelium im Lied" zu, der jedes Jahr in einem anderen polnischen Dom stattfindet. Aber selbst jene Menschen, denen die Religion an sich gleichgültig ist, begegnen der Kirche aus Anlaß der liturgischen Feiern, die zum allgemeinen Brauchtum gehören, wie die Spendung der Taufe, die Erstkommunion, die Eheschließung oder das katholische Begräbnis. Sie treffen also auf eine sich in liturgischer Feier verwirklichende und in christlichen Familien gegenwärtige Kirche. Diese Anlässe können zum Nachdenken anregen.

Da es in Polen nicht genügend Kirchen gibt und andere öffentliche Gebäude nicht für kirchliche Zwecke benutzt werden dürfen, können wir zumeist nur Massenliturgien veranstalten, die weniger den Charakter einer personalen Gemeinschaft tragen. Wahrscheinlich befriedigt eine solche Art von Liturgie das natürliche Bedürfnis zum "Feiern", bietet Möglichkeiten zur Äußerung eigener Anschauungen und festigt das Bewußtsein der Verbundenheit mit nationaler Tradition. Wir fragen uns aber, inwiefern solche Liturgie eine Erfahrung der geheimnisvollen und aktuellen Begegnung mit Gott ist und in welchem Grad sie zur Quelle und zum Ausdruck des wahren persönlichen Glaubens werden kann.

Gleichzeitig müssen wir "der Konkurrenz" der von der Partei unterstützten "Gesellschaft zur Förderung der Laienkultur" standhalten. Diese Gesellschaft gibt viele Bücher zum Thema einer laizistischen "Liturgie" heraus. Sie vertritt die Ansicht, daß die Liturgie der natürliche Ausdruck des Bedürfnisses nach feierlicher Begehung wichtiger Lebensmomente sei. Dementsprechend werden konsequent verschiedene Formen der "Liturgie" eingeführt, wie z.B. die "Liturgie" der Übergabe der Geburtsurkunde eines neugeborenen Bürgers, die "Liturgie" der standesamtlichen Trauung oder der laizistischen Begräbnisfeier. Wir erkennen die positive Rolle jener "Liturgien" für die Ungläubigen an und wollen auf dieser Ebene nicht konkurrieren. Gleichzeitig sind wir uns aber der Gefahr bewußt, daß die in ihrer religiösen Einstellung nicht fest verwurzelten Christen die Unterscheidung zwischen der Ebene des Natürlichen und der des Glaubensmysteriums verlieren könnten.

Viele Jahre hindurch wurde in dem Bewußtsein der Gläubigen die These vom privaten Charakter der Religion, von ihrem Widerspruch mit Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur eingehämmert. Man wollte die Religion in ein Ghetto der Sakristei verdrängen.

Andererseits führt gewiß auch die vorherrschende Rolle der Liturgie in der kirchlichen Praxis und in der Erscheinung des Glaubenslebens zu der Überzeugung, daß das Christentum eine eigentümliche Sonderwelt sei, in der man auf das Diesseits zugunsten des Jenseits verzichten müsse. Es droht uns deshalb die Gefahr, daß die Gläubigen das Bewußtsein von jenem wesentlichen Bund der Kirche mit der Welt verlieren.

b) Was erstreben wir?

Vor allem wollen wir nicht die jetzigen Ausdrucksformen der volkstümlichen oder sogar nationalen Frömmigkeit zerstören. Sie spielen eine bestimmte Rolle bei der Herausbildung des religiösen Bewußtseins und der Verbundenheit mit der Kirche. Wir wollen nur allmählich und langsam die magischen, folkloristischen Elemente abbauen und zugleich diesen Formen einen tieferen, von neuem Bewußtsein geprägten Inhalt geben. Der Tendenz gegenüber, die Religion ins Private zu verdrängen, sollen die Gläubigen die Sakramente wie ein Instrument handhaben, das ihnen den gesellschaftlichen Charakter der Offenbarung und Erlösung zu verstehen und zu akzeptieren verhilft.

Der Gefahr bewußt, die eine "laizistische Liturgie" mit sich bringt, bemühen wir uns, den Gläubigen den wesentlichen Unterschied zwischen dem natürlichen "Feiern" und der Begegnung mit Christus, der sich in der Liturgie als Hoherpriester und Mittler offenbart und verwirklicht, zu klären. Um der Gefahr des Sakramentalismus und der Wirklichkeitsentfremdung vorzubeugen, möchten wir dem Christen die Rolle der Sakramente bei der Kontaktnahme zur Welt und in den wesentlichen Lebenssituationen erhellen.

c) Formen der liturgischen Katechese

Lehrplan

In allen Klassen des ersten Unterweisungszyklus (Klassen I-IV, Altersstufe 7-11) wird der Plan eng am Kirchenjahr orientiert und das Bewußtsein des Taufsakraments herausgebildet. Allmählich werden auch die Kinder zum eucharistischen Leben und zum Sakrament der Versöhnung geführt. Besonders in der dritten Klasse wird innerhalb bestimmter Themengruppen in Anlehnung an das Kirchenjahr das Problem des Mitopferns und der Buße tiefer betrachtet. In der vierten, den ersten Unterweisungszyklus abschließen-

den Klasse wird den Kindern das Geheimnis der sich in der eucharistischen Versammlung realisierenden und offenbarenden Kirche vermittelt.

In den Klassen V-VIII (Altersstufe 12-15) wird der enge Zusammenhang mit dem Kirchenjahr etwas gelockert. Alle Sakramente werden im Kontext jener Lebenssituationen besprochen, die sie jeweils betreffen.

Arbeitsmethoden

In der ersten und zweiten Klasse herrschen die erzählenden Formen und das katechetische Feiern vor. In der dritten Klasse arbeiten die Kinder gruppenweise, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, z.B. die Anfertigung eines Frieses, der ihre Arbeit an der Liturgie des Kirchenjahres widerspiegeln soll.

Von der vierten Klasse an wird außer dem Lehrplan ein besonderer "Erziehungsplan" realisiert, der für unsere Untersuchungen gewissermaßen spezifisch ist.

Wir gingen von der Feststellung aus, daß die im Rahmen der Themenkreise geleistete Arbeit unzureichend sei. In zwei Wochenstunden kann die Jugend nicht die nötigen Erfahrungen und jene geistige Haltung gewinnen, die für eine erfolgreiche Teilnahme an der Liturgie erforderlich sind. Man muß auf konkreten Lebenssituationen aufbauen können, in denen der junge Christ vor einer Wahl steht und sich entscheiden muß. Außerdem muß in dem Erziehungsprozeß eine Kontinuität der selbsterzieherischen Bemühungen grundgelegt werden. Wenn wir einem "didaktischen Programm" einen "Erziehungsplan" gegenüberstellen, wollen wir damit nicht sagen, daß unseres Erachtens die Katechese ein Unterrichtsvorgang ist. Unserer Meinung nach soll auch sie erziehen und zur Selbsterziehung führen; der "Erziehungsplan" soll diesen sich im Rahmen der Katechese realisierenden Erziehungsprozeß nur bereichern und ausbauen. Dies sei an einigen Beispielen verdeutlicht:

Wie bereits gesagt, wird den Kindern der vierten Klasse der Aufbau der Meßfeier erschlossen, wobei die Eucharistie in ihrem Zusammenhang mit der Wirklichkeit der Kirche gezeigt wird. Das Leben in der Gemeinschaft der Kirche, in der eucharistischen Gemeinschaft, setzt aber schon ein Leben in der Gemeinschaft außerhalb der Familie voraus. Der junge Mensch soll deshalb zuvor die Freude "des Beieinanderseins", der Mühe bei Erreichung eines gemeinsamen Ziels, der Notwendigkeit einer Entsagung zugunsten des

gemeinsamen Wohls erfahren. Er soll sich freuen, daß er akzeptiert wird und selbst akzeptieren kann. Wir schlagen vor, daß parallel zu der biblischen und liturgischen Themenfolge über die Gottesversammlung des alten und neuen Bundes, die sich in der eucharistischen Versammlung von heute verwirklicht, eine Reihe von Aufgaben außerhalb der katechetischen Räume gelöst werden. Dazu wird die Klasse in kleine Gruppen geteilt, in denen zunächst die Unterweisung erfolgt; dann analysiert die ganze Klasse Formen solcher Zusammenarbeit. Dabei verweisen wir auf die Möglichkeit, die kameradschaftlichen Beziehungen außerhalb der Katechese, z.B. durch einen gemeinsam gefeierten Namenstag, zu vertiefen. Der Katechet soll sich besonders für das Zusammenleben innerhalb der Gruppe interessieren, aufmerksam die Entwicklung der Beziehungen verfolgen und die auftretenden Schwierigkeiten, aber auch die Anzeichen von Freundlichkeit und Freude über die gemeinsam erzielten Ergebnisse wahrnehmen. Bei entsprechender Gelegenheit werden diese Ergebnisse in den Gruppen oder sogar in der ganzen Klasse zur Diskussion gestellt. Auf solche Weise führen wir zur Konfrontation der menschlichen Erfahrungen, einmal mit denen des Gottesvolkes im Alten und Neuen Testament und zum anderen mit denen der liturgischen Gemeinschaft bei katechetischen Feiern und der Eucharistie in der Klasse.

Zur Zeit führen wir in Warschau die experimentelle Überprüfung der Richtigkeit unseres Modells durch. Wir versuchen, eine Reihe von Tests zu erarbeiten, die sowohl den Einfluß dieser Katechese auf das Eintreten des Kindes in die Gemeinschaft der Kirche und Eucharistie als auch auf die Heranbildung der sozialen Haltung unserer Zöglinge erforschen.

Ein anderes Modell des Erziehungsprogramms, das mit der Besprechung des Ehesakraments verbunden ist, liegt für die achte Klasse (Altersstufe 14) vor. In dem Themenkreis, der den Problemen des Lebens in Familie und der Vorbereitung auf das Familienleben gewidmet ist, erschließen wir das Wesen und die Lebenswirklichkeit dieses Sakraments. Wir wissen, daß die Jugend in diesem Alter ein inneres Bedürfnis hat, sich zu emanzipieren, und daß sie dabei in Konflikte gerät. Die Vorbereitung einer Begegnung der Jugendlichen mit ihren Eltern ist deshalb Ziel dieses "Erziehungsplans" geworden. Von einer Stunde zur anderen bereiten die bestimmten Gruppen entsprechende Elemente der geplanten Begegnung vor. Sie entscheiden darüber, welche Probleme in Anleh-

nung an die katechetischen Unterweisungen einmal mit den Eltern, ein andermal mit den Geschwistern während des Treffens oder zu Hause besprochen werden sollen. Die von der Gruppe unterbreiteten Vorschläge werden dann der ganzen Klasse zur Debatte gestellt, damit diese einen gemeinsamen Entschluß fassen. Gleichzeitig bereiten die Gruppen bestimmte Riten der mit dem Familienleben verbundenen Motivmessen vor. Auf solche Weise wird die Begegnung der Jugendlichen mit ihren Eltern nicht nur ein Gedankenaustausch sein, sondern auch das Erlebnis der eucharistischen Gemeinschaft als Basis der christlichen Familiengemeinschaft beinhalten. Wir denken, daß nach diesem "Erziehungsplan" die Jugend besser die Notwendigkeit der gemeinsamen Lösung von Konflikten erkennt und gleichzeitig in dem Heilswerk Christi, der in der Eucharistie gegenwärtig ist, die Quelle ihrer Berufung und Begabung erblickt.

Entgegen den von mir in der deutschen Katechese beobachteten Tendenzen haben wir in unseren Modellen das kerygmatische Element der seinsmäßigen Verbindung mit Christus, das von den deutschen Autoren der fünfziger und zum Teil der sechziger Jahre noch stark betont wurde, aufrecht erhalten.

2. Die Zusammenarbeit mit der Familie

a) Bedingungen

Ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland hat auch bei uns der Religionsunterricht an der Schule zum Verschwinden der Katechese in den polnischen Familien geführt. Allerdings gibt es in vielen Familien immer noch eine christliche Atmosphäre. Es werden manche Brauchtümer gepflegt, besonders diejenigen, die mit großen Feiern und den liturgischen Festzeiten verbunden sind. Dies führt aber nicht zu einer Katechese im formellen Sinn des Worts. Hierzu vertrauen die Eltern ihre Kinder einem "Fachmann für religiöse Fragen" an. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist zum eigenartigen Ausdruck ihrer Verbindung mit der Kirche geworden, die manchmal stärker erlebt wird als die Teilnahme an der Sonntagsmesse. Man könnte sogar von einer gemeinschaftlichen Verantwortung für die Katechese sprechen. Die Eltern sind bereit, die materielle Hilfe bei der Einrichtung und Bereitstellung der Räumlichkeiten zu leisten. Kleinere Kinder werden von ihnen persönlich in den Religionsunterricht begleitet, und wenn es genug Platz gibt, nehmen die Eltern gern selbst an der Katechese teil.

Außerdem holen sie über ihre Kinder Auskunft ein. Schließlich nehmen sie gern die Gelegenheit wahr, wenn sie während des seelsorgerischen Besuchs zu Weihnachten dem Pfarrer begegnen, sich mit ihm über die Katechese zu unterhalten. Sie fühlen sich aber nicht berufen, selber als Katecheten für ihre Kinder aktiv zu werden.

Das Problem der Zusammenarbeit des Katecheten mit der Familie tauchte schon mit dem Erscheinen der ersten Nummern des "Katecheten" im Jahre 1958 auf. Zunächst sollten die Eltern nur solche Aufgaben wie das Begleiten der Kinder, die Kontrolle der Lernergebnisse u.ä. erfüllen. Während des letzten Konzils ließen sich jedoch immer öfter in unseren Publikationen Stimmen hören, die sich dafür aussprachen, daß die Rolle der Eltern höher zu schätzen und ihnen aufgrund ihrer Teilnahme am Priesteramt Christi durch die Sakramente der Taufe und Ehe ein Vorrang zuzubilligen sei. Man diskutierte in diesem Zusammenhang das Problem des "Familienkatechumenats".

Dabei suchte man nach eigenständigen Modellen oder nach Formen der Mitwirkung der Eltern an der Pfarrkatechese. Doch lagen auch die Schwierigkeiten nahe. In der überwiegenden Mehrheit sind beide Eltern berufstätig. Auch die Zeit nach der Arbeit ist keine freie Zeit; viele haben zusätzliche Aufgaben. Die Besorgung der Lebensmittel und die Bereitung der Mahlzeiten sind bei uns zum Problem geworden und nehmen viele Stunden in Anspruch. So bleibt nur die späte Abendzeit, wenn schon alle sehr müde sind. Außerdem ist für viele ein öffentliches Engagement in der Pfarrkatechese wegen der Dienststellungen der Eltern in dem atheistischen politischen System unseres Landes nicht möglich. Vor allem wagen deshalb die Eltern selbst nicht, eine religiöse Unterweisung zu Hause oder im Rahmen einer systematischen Pfarrkatechese durchzuführen.

Zumeist haben die Eltern an der Katechese der schwierigen Jahre 1939-1956 teilgenommen, in denen wir uns notwendigerweise der neuscholastischen Katechismen bedienten und die Kontinuität der katechetischen Bewegung der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen unterbrechen mußten. Heutzutage bestehen für die Eltern nur geringe Möglichkeiten, ihren Glauben zu vertiefen. Die Zeitschriften erscheinen in sehr kleinen Auflagen, und nur wenige von ihnen sind für einen Menschen von mittlerem Bildungsniveau bestimmt.

Wenn ein interessantes religiöses Buch erscheint, ist es bald vergriffen. Die Pfarrbibliotheken können auch nicht allen Wünschen der Interessenten gerecht werden.

Daraus ergibt sich ein weiteres Problem. Im Unterschied zur Katechese der Eltern benützt die der Kinder meistens kerygmatische Lehrbücher oder solche, die durch anthropologische Elemente bereichert sind. Dies kann dazu führen, daß die gemeinsame religiöse Sprache in der Familie vernichtet wird. Die scheinbare "Erneuerung" fördert demnach möglicherweise die Entfremdung der jungen Generation von ihrer Familie, die ein natürliches Milieu der religiösen Erziehung sein soll. Ein religiöser Individualismus, der genauso gefährlich ist wie die extrem interpretierte Sozialisierung, könnte die naheliegende Folge dieser Situation sein.

Als wir diese Lage in unserem Team analysierten, kamen wir zu der Schlußfolgerung, daß die Wiederherstellung der eigentlichen Rolle der christlichen Familie ohne katechetische und pädagogische Unterweisung der Eltern nicht möglich sei. Dieses Problem griffen wir auch in unseren katechetischen Schriften auf. Wir sind der Meinung, daß wir unter unseren Bedingungen eine große Zahl von erwachsenen Christen mit der katechetischen Unterweisung für Erwachsene am Rand des systematischen Religionsunterrichts für Kinder und Jugendliche erreichen können. Andere Formen könnten danebenstehen, wie z.B. die Katechese anlässlich der Taufe der Kinder oder Eheschließung oder die Katechese besonderer Gruppen. Unser Team arbeitet vor allem an einer Erwachsenen-katechese, die mit der Pfarrkatechese für Kinder und Jugendliche verbunden ist.

b) Formen der Zusammenarbeit mit der Familie

Materialien für die Eltern

Gleichzeitig mit dem fünften Band der methodischen Handbücher für den Katecheten haben wir mit der Veröffentlichung von besonderen Materialien für die Eltern begonnen. Die Herausgabe eines eigenen Buches oder auch nur einer Art "Briefe an die Eltern" auf losen Blättern ist im Moment nicht möglich. Deshalb soll jeder Katechet das erstellte knappe Material auf der Schreibmaschine vervielfältigen oder im Schaukasten der Pfarrei aushängen. Es dient vor allem der Gegenüberstellung der Glaubenssprache aus der Zeit der neuscholastischen Katechese mit der in unseren

heutigen Lehrbüchern verwendeten Sprache. Auf solche Weise könnte die gemeinsame religiöse Verständigung zu Hause wiederhergestellt werden. Darüber hinaus findet man in den Materialien kurze Informationen über den Zusammenhang des vorgegebenen Themas mit dem Leben der Katechisierten und gewisse Ratschläge oder Bitten, wie man diese Themen zu Hause behandeln soll. Weitere Elemente sollen der pädagogischen Sensibilisierung der Eltern dienen. Allgemeine Hinweise zum gesamten Jahresmaterial oder zu besonderen Themen bekommen diese schließlich während der vierteljährlichen Zusammenkünfte, gewöhnlich bevor man mit der Jugend am neuen Themenkreis zu arbeiten beginnt.

Rolle der Eltern in den "Erziehungsplänen"

Weil die Zielsetzung der katechetischen Unterweisung für die vierte Klasse eine Einführung in die Eucharistie als ein Sakrament der Liebe und Einheit beinhaltet, haben wir einen "Erziehungsplan" aufgestellt, in welchem das Kind die Möglichkeit hat, den Nächsten zu helfen, für andere Verantwortung zu tragen, die Freude des Schenkens kennenzulernen, aber auch die Mühe des Dienstes am anderen zu erfahren und die Notwendigkeit der Entsagung anzuerkennen. In die Unterrichtsstunde wird eine Pfarrseelsorgerin, die für die Kranken und die alten Leute zuständig ist, eingeladen. Sie erzählt den Schülern über ihre Tätigkeit und zeigt die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit auf. Im nächsten Schritt fassen Gruppen der Klasse den Entschluß, sich einer konkreten Person anzunehmen. Dieser Plan soll von den Eltern akzeptiert werden, da sie später auch diskret mitwirken sollen. Bevor wir an die Realisierung dieser Themengruppe herantreten, laden wir die Eltern ein und besprechen mit ihnen die Notwendigkeit einer verantwortungsvollen und fruchtbaren Teilnahme an der Eucharistie. Zuletzt gehen wir detailliert auf die Aufgaben und Tätigkeiten der Kinder ein, die in ihnen die eucharistische Einstellung heranbilden sollen. Die Eltern haben dabei das Mitbestimmungsrecht: sie können entscheiden, was ihre Kinder machen sollen und wie sie selbst mitmachen werden. In dieser Weise wollen wir die Elternkatechese und die pädagogische Unterweisung realisieren. Den Voraussetzungen gemäß endigt diese Themengruppe mit einer gemeinsamen Eucharistie, wobei ein besonderer Nachdruck auf die Riten gelegt wird, die die Eucharistie als Sakrament der Liebe und Einheit betonen.

Für die fünfte Klasse (Altersstufe 12) ist eine christologische Themengruppe vorgesehen. Im Zusammenhang damit bereiten die Klassengruppen im Rahmen des "Erziehungsplans" zunächst einen Fries vor, dann eine Ausstellung unter dem Titel "Wer ist Christus für mich?". Die Gruppen machen Illustrationen zu den Einzelthemen; der ganze Fries und die Ausstellung sind Arbeitsergebnis dieser kleinen Gruppen. In diesem "Erziehungsplan" geht es um die vertiefte Verbindung einzelner christologischer Themen mit Problemen des modernen Lebens, soweit die Kinder der fünften Klasse daran teilnehmen. Auch das Ziel dieser Themengruppe wird den Eltern bei einem Treffen vorgelegt. Informationen über einzelne Themen befinden sich in den oben erwähnten Materialien für die Eltern. Diese bekommen jetzt eine Aufgabe beim Sammeln und Vorbereiten der einzelnen Elemente des Frieses und bei der Ausstellung. Dabei bieten sich Möglichkeiten des Gesprächs der Eltern mit den Kindern über die Person Jesu Christi an.

Ein weiteres Mitwirkungsmodell wird für die achte Klasse im Zusammenhang des Themas "Der Christ in der Welt" vorgesehen. Die während der einzelnen Katechesen analysierten Probleme nehmen Gestalt an in der Begegnung mit Personen, die sich in ihrem Glauben vor eine Wahl gestellt sahen und sie nach ihrer christlichen Überzeugung zu entscheiden vermochten. Es können dies Gestalten der Geschichte oder auch der Gegenwart sein. Gleich am Anfang schlagen wir den Schülern vor, ein Treffen mit ihren Eltern zu veranstalten. Einzelne Gruppen beschäftigen sich unter Verwendung von Dias mit den vorgegebenen Gestalten, besprechen ihr Leben und Wirken. Dann stellen sie diese Personen ihren Eltern vor und begründen ihre Auswahl. So lernen die Eltern die Denkweise ihrer Kinder kennen. Die Begegnung schließt mit einer Motivmesse "Der Christ in der Welt" ab; denn wir trachten danach, daß dieses Problem nicht nur gemeinsam besprochen, sondern auch in der Eucharistie zum Gebet wird.

Versuche anderer Formen der Zusammenarbeit

Außer der oben genannten Teilnahme der Eltern an der Realisierung der "Erziehungspläne" schlagen wir vor, daß sich die Eltern während mancher Repetitorien, besonders wenn sie die Form eines Wettbewerbs haben, oder während der Ausstellungen mit der Jugend treffen. Von Zeit zu Zeit werden auch gesellschaftliche Begegnungen veranstaltet, die ebenfalls mit bestimmten Themen verbun-

den sind, wie z.B. eine Weihnachtsfeier mit einem gemeinsamen Mahl, mit Liedern und Gedichten.

Wir sind uns darüber im klaren, daß viele Themen während der systematischen Pfarrkatechese von Eltern oder anderen Laien behandelt werden könnten. In unseren methodischen Anleitungen für die Katecheten weisen wir auf diese Möglichkeiten hin. In den Handbüchern für die Katecheten legen wir nur ein Thema "Das Kind in der Familie" vor, das für die Jugend der achten Klasse (Altersstufe 14) bestimmt ist. Dieses Thema haben wir zunächst in unserem Team zur Debatte gestellt, dann mit einer Mutter von Kindern dieses Alters besprochen. Diese Frau, die berufstätig ist und gleichzeitig ihrer Familie dient, hat schließlich das Thema in der Katechese einer Pfarrei in Krakau durchgeführt. Sowohl die Beratung mit der Mutter wie auch den Verlauf der Katechese und die Reaktion der Jugendlichen haben wir auf Tonband aufgenommen. Das gesamte Material legen wir den Katecheten für die achten Klassen vor, um ihnen die Möglichkeiten und Vorteile solcher Unterweisung zu zeigen. Bis jetzt verfügen wir leider nicht über Reaktionen der Katecheten, die unseren Ratschlägen gefolgt sind. Wir müssen uns mit den von den Mitgliedern unseres Teams vorgenommenen Versuchen begnügen.

Aus dem bis jetzt Gesagten ergibt sich, daß wir uns nicht für die von den Eltern realisierte Pfarrkatechese einsetzen. Dafür spricht einmal deren bereits erwähnte unzureichende Vorbereitung, zum anderen die relativ hohe Zahl der Priesteramtskandidaten. Darüber hinaus sind wir der Meinung, daß die Jugend, die immer gleichzeitig in mehrere Bereiche der Gesellschaft der Erwachsenen aufgenommen wird, ein Recht auf eine Katechese hat, die die Kirche verantwortet und außerhalb der Familie durchgeführt wird. Andererseits sprechen wir uns nachdrücklich für die Erwachsenenkatechese und die pädagogische Sensibilisierung der Eltern aus, durch die sie zu einer größeren Aktivität - sowohl zu Hause als auch im Rahmen der systematischen Katechese - bewegt würden.

Mit diesen Auffassungen vertrete ich vor allem den Standpunkt unseres Redaktionskollegiums, der auch in den Materialien für die Katecheten und Eltern seinen Ausdruck gefunden hat. Es ist derzeit noch schwer zu sagen, inwieweit die Modelle von den Katecheten akzeptiert sind. Bislang wurden auch keine Untersuchungen der Auswirkungen unseres Plans auf die Ergebnisse der Kate-

chese unternommen. Untersuchungen, die an unserem Lehrstuhl durchgeführt werden, sollen aber darüber Aufschluß bringen.

Schlußbemerkungen

Offensichtlich verfügen wir über keine geschlossene und genau begründete Theorie der Katechese. Wir hätten vor ihr auch eine gewisse Angst, gleichgültig ob sie uns von Humanwissenschaftlern oder von Theologen entwickelt würde. Gar zu leicht könnte sie die wirklichen Bedürfnisse und realen Bedingungen verdecken. Deshalb bemühen wir uns vor allem, offene Augen für die konkreten Situationen und ihre Erfordernisse zu haben, um dementsprechend Lösungen zu suchen und deren Richtigkeit zu überprüfen. So scheint uns der stark betonte liturgische Charakter unserer Katechese eine gewisse Antwort auf die konkrete Lage unserer Katechisierten zu sein. Dies gilt auch für die von uns entworfenen Formen der Zusammenarbeit zwischen den Pfarrkatecheten und der Familie.

Schließlich muß die sogenannte "katechetische Erneuerung", mit der wir nach 1961 begonnen haben, die Möglichkeiten der Katecheten im ganzen Land berücksichtigen. Die Anregungen und Unterstützungen können und sollen etwas den bisherigen Ausbildungsstand der Katecheten übersteigen, um die Weiterbildung anzuregen. Sie dürfen aber nicht entmutigen und das Vertrauen auf die eigenen Kräfte schwächen. Deshalb sollen die erarbeiteten und vorgegebenen Formen mit dem allgemeinen Vorbereitungs-niveau der künftigen Katecheten übereinstimmen. Permanente Weiterbildung kann zwar behilflich sein, ist aber keine hinreichende Norm für die Neuerarbeitung der Katechese.

Prof. Dr. Jan Charytański
ul. Rakowiecka 61
PL-02-532 Warszawa

AUS UNSEREM WISSENSCHAFTSPROGRAMM

Alex Stock

Textentfaltungen

Semiotische Experimente mit einer biblischen Geschichte

Mit Schaubildern von H. Lehmann-Sinapius

176 Seiten, Broschur

25,00 DM - ISBN 3-491-78370-4

Dieses Buch dient der Ausbildung der Fähigkeiten, die für die Auslegung von Texten und Bildern für die Praxis notwendig sind. Es erläutert Erzählstrukturen, beschäftigt sich mit der Wirkungsgeschichte biblischer Überlieferung und setzt die Fragestellung in den Raum der visuellen Kultur fort.

Ursula Peukert

Interaktive Kompetenz und Identität

Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter

224 Seiten, Broschur

28,80 DM - ISBN 3-491-77587-6

In den ersten Lebensjahren erwirbt das Kind die elementaren Fähigkeiten zum Umgang mit Personen und Sachen. Alle erzieherischen Anstrengungen, die dabei unternommen werden, verfehlen ihr Ziel, wenn nicht dem sozialen Lernen der Vorrang eingeräumt wird. Das Buch zeigt, welche Konsequenzen für Theorie und Praxis der Vorschulerziehung sich daraus ergeben, und entwickelt den Theorieansatz der Vorschulpädagogik weiter.

Johannes Hoffmann

Moralpädagogik Band 1

Moraltheologische und moralpädagogische Grundlegung

264 Seiten, Broschur

Subskriptionspreis 29,80 DM

ISBN 3-491-77410-1

Der erste Band der "Moralpädagogik", der sich der Klärung moralpädagogischer Grundfragen widmet, beginnt mit einem geschichtlichen Überblick. Danach kann der Autor seine Definition des Begriffs "Moralpädagogik" im christlichen Kontext vorlegen. Wenn und da dieses Konzept von christlicher Moralerziehung sich dem heutigen Menschen vermitteln lassen soll, bedarf es zuvor einer kritischen Analyse des gegenwärtigen Moralbewusstseins. Daran anschließend können die Ziele und der spezifische Gehalt christlicher Bildung und Moralpädagogik aufgewiesen werden.

Patmos

Ein zentrales Fest erlebnishaft vorbereiten

modelle Band 17

Schülerheft

Etwa 50 Seiten. Kartoniert ca. DM 6,80 Fr. 6.30

Lehrerheft

Etwa 100 Seiten. Kartoniert ca. DM 15,80 Fr. 14.50

Elternheft

Etwa 50 Seiten. Kartoniert ca. DM 7,80 Fr. 6.80



Ein Kommunionbuch in drei Teilen, in dem ein zentrales kirchliches Fest erlebnishaft vorbereitet wird und Wege aufgezeigt werden, wie alltägliches und kultisches Geschehen miteinander verbunden werden kann.

Schülerheft / Lehrerheft / Elternheft

Walter-Verlag

Eine allgemeinverständliche Einführung in das Neue Testament:

Das Neue Testament – die Ur-Kunde der Christen – muß immer wieder neu vergegenwärtigt werden. Information über die historischen Sachverhalte, begleitet von zahlreichen Bildern, verbindet sich in diesem Band mit einer Hinführung zum eigentlichen Inhalt der frohen Botschaft. In 25 konzentrierten aber ungemein klar formulierten Abschnitten führt Eduard Lohse den Leser zu den zentralen Themen des Evangeliums. Er beginnt mit der Gestalt Christi (Jesus, Christus, Kreuz, Auferstehung) und seiner Botschaft (Gott, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Liebe, Beten, Wunder, Bergpredigt), berichtet vom Entstehen der Urchristenheit (Christen, Kirche, Taufe, Abendmahl, Mission) und ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt (Glauben, Handeln, Ehe, Politik, Leiden, Hoffnung) und schließt mit einem Überblick über die verschiedenen neutestamentlichen Schriften (Briefe, Evangelium, Bibel). Anschaulicher und verständlicher kann man sich ein solches Buch, das auch schon für junge Leser zugänglich ist, kaum vorstellen.

EDUARD LOHSE DIE URKUNDE DER CHRISTEN

Was steht im Neuen Testament? KreuzVerlag



190 Seiten, davon 32 Fotoseiten
mit Literaturhinweisen
und Bibelstellenregister
geb. mit vierfarbigem Überzug,
DM 24,-

Informationsmaterial über unsere weitere Verlagsproduktion
können Sie direkt bei uns anfordern!



Kreuz Verlag · Postfach 80 06 69 · 7000 Stuttgart 80

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.



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 Gesamt-
programm Schule.**

**Otto Maier Verlag
Postfach 1860
7980 Ravensburg**

