

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

17/1986

Veröffentlichungen 1980-1985

Paul · Zur historischen Dimension

Hofmeier · Standort und Schwerpunkte

Hemel · Grundsatzfragen

Zwergel · Grundlagenprobleme

Simon · Der Religionslehrer

Ott · Bibelunterricht

Zirker · Der Glaube an Gott

Zirker · Katholischer Erwachsen-Katechismus

WZ *ensionen*

ZA

4253

*Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)*

24² 4253
UD Tübingen

28. FEB. 1986

ISSN 0176-0339

INHALT

Eugen Paul	Zur historischen Dimension religionspädagogischer Forschung	2
Johann Hofmeier	Standort und konzeptionsbedingte Schwerpunkte der Religionspädagogik nach neueren Veröffentlichungen	12
Ulrich HemeI	Religionspädagogische Grundsatzfragen	28
Herbert A. Zwergel	Religionspädagogische Grundlagenprobleme	47
Werner Simon	Der Religionslehrer im Brennpunkt des religionspädagogischen Interesses	64
Rudi Ott	Wie mit der Bibel unterrichten? Kommentare zu bibel-didaktischen Büchern von 1980 bis 1984	79
Hans Zirker	Der Glaube an Gott - religionspädagogisch erörtert	91
Hans Zirker	Reden von Gott - mit wem? gegen wen? Analyse eines Lernwegs im Katholischen Erwachsenen-Katechismus	103
Einzelrezensionen		116
Religionspädagogische Buchpublikationen 1980-1985 (mit Verzeichnis der rezensierten Bücher)		184
Verzeichnis der Mitarbeiter an diesem Heft		195

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender:

Prof. Dr. Günter Stachel
Carl-Orff-Straße 12
D-6500 Mainz 33

Schriftleiter:

Prof. Dr. Hans Zirker
Blumenstraße 29
D-4044 Kaarst

Bezug der Hefte über den Schriftleiter

Preis: Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM und Versandkosten

Konto: PSA Essen 2810 37-430 Sonderkonto RpB/Zirker

N11< 46268217 021

UB Tübingen

VORWORT

Rezensionen haben als wissenschaftliche Stellungnahmen eine eigenartige Position - im Zwischenfeld nämlich von systematischen Auseinandersetzungen einerseits und bloßen Gelegenheitsäußerungen andererseits. Bisher war in den Religionspädagogischen Beiträgen diese Gattung nicht vorgesehen. Dem notwendigerweise immer etwas punktuellen und zufälligen Charakter solcher Buchbesprechungen soll in diesem Heft durch drei Momente entgegengewirkt werden: erstens durch den Bezug auf den Zeitraum von 1980 bis 1985; zweitens durch den umfangreichen Anteil von thematisch gefaßten Sammelrezensionen; drittens durch eine gegliederte bibliographische Übersicht über die deutschsprachigen religionspädagogischen Publikationen des gewählten Zeitraums insgesamt; diese Liste gibt zugleich zu erkennen, welche Bücher bei den Besprechungen berücksichtigt werden konnten und welche unrezensiert blieben (aus dieser Auswahl selbst lassen sich aber noch keine Wertungen in der einen oder anderen Richtung entnehmen).

Darüber hinaus seien zwei Beschränkungen dieses Rezensionsheftes besonders betont: Die Publikationsleistungen der Religionspädagogik von 1980 bis 1985 sind schon deshalb nicht voll erfaßt, weil alle Veröffentlichungen in Zeitschriften unberücksichtigt bleiben mußten; außerdem wurde eine (unscharfe) Grenze gegenüber den Publikationen gezogen, die unmittelbare Hilfen für die religionspädagogische Praxis (Unterrichtsvorschläge, Arbeitsmaterialien u.ä.) bieten wollen. Berücksichtigt wurde insgesamt nicht nur die Literatur aus der katholischen Religionspädagogik, sondern auch aus der evangelischen - mit Ausnahme dessen, was sich auf ganz spezifisch konfessionelle Handlungsfelder wie etwa den Konfirmationsunterricht bezieht.

Hans Zirker

Berichtigung zu Heft 16/1985:

Seite 111 entfiel versehentlich im englischen Text des Gedichts von G.M.Brown die 3. Strophe (die deutsche Übersetzung auf der nächsten Seite enthält sie):

First Fall
To drudge in furrows till you drop
Is to be born

EUGEN PAUL

ZUR HISTORISCHEN DIMENSION RELIGIONSPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG¹

Sieht man von der Wissenschaftstheorie (im weiteren Sinne) ab, die hier nicht eigens thematisiert werden soll², dann ist gegenwärtig im deutschsprachigen Raum die historische Seite des religionspädagogischen Feldes ein wenig beachteter Gegenstand. Daher sind hier vor allem fremdsprachige Arbeiten vorzustellen.

1. Joseph Gevaert, *Studiare catechetica. Introduzione e documentazione di base*, Leumann (Torino): Elle Di Ci 1983, 62-80

Diese solide Einführung in die Religionspädagogik bietet auf den genannten Seiten die neueste und beste mir bekannte historische Bibliographie. Sie berücksichtigt die meisten Sprachgebiete und alle Epochen. Zuerst werden die Arbeiten über die gesamte Geschichte aufgeführt, dann die über Antike, Mittelalter und Moderne, schließlich solche über einzelne Länder (Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Großbritannien, Italien, Holland, Spanien, USA, Kanada und Lateinamerika).

2. Michel Dujarier, *A History of the Catechumenate. The first Six Centuries*. Translated from the French by Edward J. Haas, New York u.a.: Sadlier 1979, 143 S.

Der Autor, bekannt vor allem durch verschiedene Arbeiten zum Katechumenat der Alten Kirche (vgl. Gevaert, 65), legt hier eine Gesamtdarstellung vor, die anscheinend eigens für diese amerikanische Ausgabe geschrieben wurde.³ Sie ist als Übersicht gedacht im Bewußtsein, daß "an exhaustive modern study tracing the history of the catechumenate" bis heute fehlt (122). Bei aller gebotenen Kürze zeichnet sie sich durch differenzierte geographische und temporale Betrachtung aus, rechnet also nicht zu bestimmter Zeit an bestimmtem Ort Nachweisbares auf das Katechumenat der ganzen Alten Kirche hoch; vor allem aber betont sie das Katechumenat als Lebensform: Es ist weniger eine Institution (erst recht Lehrinstitution) als "a way of doing things" (35), eine Praxis, die zuletzt Sache aller Christen ist und bei der es um die Beheimatung in authentisch-christlicher Lebensführung geht. - Neben einem Anhang zur Mög-

1 Vgl. grundsätzlich zur Frage meinen Bericht "Geschichte christlicher Erziehung und Sozialisation - Zu einem Stiefkind der Forschung". In: ThRev 80 (1984) 177-186. Das dort Ausgeführte soll im folgenden nicht wiederholt werden; entsprechend werden die dort rezensierten Arbeiten hier nicht noch einmal vorgestellt.

2 Zu nennen wären hier die Aufsatzsammlungen von K. Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik*, 1. Band: Der evangelische Weg, 2. Band: Der katholische Weg, Darmstadt 1981/1983; H.-G. Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung*. Göttingen 1984, 11-72 (historische Modelle christlicher Erziehung von Luther über Salzmann, Schleiermacher, Diesterweg bis Niebergall/Kabisch, Eberhard, Pfister, Bohne und Rinderknecht/Zeller); Elis. Mackscheidt, *Erziehung für das Heil der Seele*, Mainz 1982 (Erziehungslehre von Alban Stolz); H. Anselm, *Religionspädagogik im System spekulativer Theologie*, München 1982 (zu Christian Palmer); U. Küffer, *Jeremias Gotthelf. Grundzüge seiner Pädagogik*, Bern/Stuttgart 1982.

3 Die Basis ist zweifellos der 1. Teil von A. Laurentin/M. Dujarier, *Catechumenat, données de l'histoire et perspectives nouvelles*, Paris 1969.

2A² 4253

lichkeit einer Katechumenatsgeschichtsschreibung (vor allem bibliographisch) findet sich einer über "Decline and Revival of the Catechumenate: Sixth to the Twentieth Century" (131-143), wo kurz die Linien bis zum Vaticanum II angedeutet werden.

3. Matthias Winter, Kindheit und Jugend im Mittelalter, Freiburg 1984 (Hochschulsammlung Philosophie/Geschichte, Bd. 6), 238 S.

4. Jean Longère, La prédication médiévale, Paris: Etudes Augustiniennes 1983, 300 S.

Wer sich nicht mit bloßer Institutions- und Ideengeschichte begnügen will, muß sich auch mit den immer zahlreicher werdenden Arbeiten zur historischen Kinder- und Jugendforschung befassen. Dominiert auf diesem Feld - wenigstens was die Rezeption betrifft - zwar noch eine eher globale Betrachtung aufgrund weniger Gewährsleute⁴, so hat die Forschung deren Problematik erkannt.⁵ Entsprechend drängt man auf Detailforschung. In diesen Kontext gehört die Freiburger philosophische Dissertation Winters. Sie trägt weitere Bausteine zu einer Geschichte der Kindheit im Mittelalter zusammen. Im 1. Teil wird - auf den Spuren der Untersuchung von Le Roy Ladurie⁶ - "Jugend ohne Erziehung" in einer ländlichen Katharergemeinde um 1300 untersucht. Im 2. Teil folgt die Analyse der Autobiographie des Guibert von Nogent (+1124), die als einzigartiges Zeugnis immer wieder zu Interpretationen reizt. Das höfische Milieu (Teile 3 und 4) und seine Verlängerung in eine verstärkte Pädagogisierung der spätmittelalterlichen Gesellschaft (Teil 5) sind weitere Gegenstände der Untersuchung. Mögen dabei auch manche Thesen einer besseren Begründung bedürfen, so ergeben sich doch wichtige Korrekturen an üblichen Pauschalierungen.⁷

Weil gerade bezüglich des Mittelalters eine isolierte institutionelle Betrachtung (in unserem Fall: hier Katechese - dort Predigt) in die Irre führt, sei auf die Arbeit von

4 Das ist vor allem Ph. Ariès, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris 1960, das nach 15 Jahren auch ins Deutsche übersetzt und beherzt betitelt wurde: "Geschichte der Kindheit", München 1975 (so leicht also kommt man zu einer "Geschichte der ..."); dann wäre auch zu nennen der Sammelband von L. de Mause (Ed.), The History of Childhood, New York 1974, der in deutscher Übersetzung den schaurig-schönen Titel "Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit" (Frankfurt 1977) erhielt, anscheinend deshalb, weil der darin enthaltene Aufsatz des Herausgebers, der meist fernab von historischen Quellen (aber aufgrund fester psychoanalytischer Überzeugungen) diesen Tenor anschlägt, für repräsentativ (oder verkaufsträchtig?) gehalten wurde. Vgl. dazu jetzt: F. Nyssen, Die Geschichte der Kindheit bei L. de Mause. Quellendiskussion, Frankfurt 1984.

5 Vgl. knapp und gut: K. Arnold, Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance, Paderborn/München 1980, 10-16: Ariès und die Folgen.

6 E. Le Roy Ladurie, Montaillou. Ein Dorf vor dem Inquisitor, Frankfurt 1980 (frz. Original: 1975).

7 Gegen de Mause und Ariès (s. Anm. 4) ergibt sich, daß Kinder Gegenstand der Sorge und Zuwendung sind bzw. daß auch 'das Mittelalter' Sinn für das spezifisch Kindliche hat. Überdies zeigt sich, daß 'das Mittelalter' eine Entwicklung anscheinend in Richtung "einer Erziehung im Sinne individueller Selbststeuerung" (12) aufweist, somit keine uniforme Einstellung zu Kindheit und Jugend kennt. Vgl. zu dieser Epoche auch N. Orme, From Childhood to Chivalry. The education of the English Kings and aristocracy, London 1984 (von der Eroberung 1066 bis zur Reformation).

Longère hingewiesen. Soweit religionspädagogisches Handeln bzw. Einflüsse religiöser Sozialisation in der Predigt sichtbar werden, wird man hier gut informiert und bibliographisch weitergeführt.

5. Gerald Strauss, Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation, Baltimore/London: The John Hopkins University Press 1978, 390 S.

6. Klaus Goebel (Hg.), Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie, Bochum 1985 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 6), 268 S.

7. Ch. Weismann, Eine kleine Biblia. Die Katechismen von Luther und Brenz. Einführung und Texte, Stuttgart 1985, 176 S. Mit Faksimile-Beilage: Fragstück des Christlichen Glaubens für die Jugendt. Johan. Brentz (1535).

Strauss untersucht die Pädagogik und Didaktik der lutherischen Reformation und fragt dann anhand der Visitationsakten des 16. (und auch 17.) Jahrhunderts nach ihrem Erfolg. In diesen Protokollen nun liest man - erstaunlicherweise - wenig anderes als das, was auch schon zu Beginn der Reformation als 'Mißstand' gebrandmarkt wurde. Angesichts dieses Befundes wird man die (einstigen) Kontroversen und die (jetzigen weitgehenden) Übereinstimmungen bei der Beurteilung spätmittelalterlicher 'Lehreffektivität' nachdenklich betrachten. Wenn soviel pädagogischer Eifer auch nichts wesentlich anderes zuwege gebracht hat, ist offensichtlich der (stillschweigend vorausgesetzte) Effekt dieses Eifers oder wenigstens dieser besonderen Art von Eifer nicht so sicher; dann ist die Belehrung in Sachen des Glaubens ('Katechismus' - die große 'Erfindung' dieser Zeit!) skeptisch zu beurteilen, oder - vorsichtiger - : dann ist diese 'Pädagogik und Didaktik' näher religionspädagogisch (theologisch und pädagogisch) zu analysieren. Strauss spricht u.a. von "the extraordinary tenacity of popular resistance to imposed doctrines and observances", die in der Geschichtsschreibung unterschätzt worden sei. Und von den Kirchenmännern sagt er: "Lacking respect for the ways of popular belief, churchmen felt no compassion for the religious needs of ordinary people and gained no understanding of their disinterest in the formulas of the official creed...": Blindheit für religiöse Erfahrungen und Ausdrucksformen, die in der (eigenen) Orthodoxie nicht sichtbar sind (302). Damit sind wir schon bei höchst modernen Problemen (vgl. unten Nrn. 10, 12 und 17)!

Der von Goebel herausgegebene Sammelband, eine (seltene) pädagogische Frucht des Lutherjahres, enthält Beiträge zur Bedeutung Luthers für Schule und Erziehung, zum (lutherisch-reformatorischen) Schulwesen, zu A. H. Francke und zu den "Ursachen des katholischen Bildungsdefizits in Deutschland seit Luthers Auftreten". Darunter ist ein programmatischer Beitrag, der m.E. (soweit sich das generalisieren läßt) die Stärken

und Schwächen des Bandes dokumentiert.⁸ Anregend und perspektivereich wird versucht, die pädagogische Lutherforschung zu orten und neue Aufgaben für sie zu formulieren. Dabei wird z.B. mit Recht gefordert, die erzieherischen Bedingungen des Spätmittelalters zu erforschen, eine Perspektive, die im ganzen Band aber fehlt. Das kann zu irreführenden Behauptungen führen, wie: "Ein ausgesprochen reformatorischer Beitrag ist die Festlegung eines Tages, Mittwoch oder Samstag, um 'christliche Unterweisung' zu lernen." (S. 22) Das hat aber für die Schule (!) auch das 5. Laterankonzil (1514) gefordert und die Sonn- und Festtage eigens dafür vorgesehen. Eine weitere Forderung ist die nach interdisziplinärer Forschung. Es findet aber im ganzen Band nirgends eine Auseinandersetzung mit der Arbeit von Strauss statt, ja, einmal wird die schulgeschichtliche Erforschung der Visitationsberichte des 16. Jahrhunderts ausdrücklich als Desiderat angemeldet (S. 147 Schluß, vgl. ähnlich die Forderungen des Autors zur Erforschung der Wirkungsgeschichte, S. 50): genau Strauss' Thema! Und der Autor selber beklagt die vernachlässigte Untersuchung der mönchischen Lebensform (zulasten der monastischen 'Didaktik' und Erziehungstheorie), eine Aufgabe, die doch in erziehungsgeschichtlichem Kontext durch Illmer (der übrigens im Literaturverzeichnis genannt wird) angepackt wurde.⁹

Weismann, der über die Katechismen von Brenz promoviert hat, will einmal "die beiden berühmtesten und einflußreichsten Katechismen der lutherischen Kirchen" heutigen Lesern in authentischer Ausgabe zugänglich machen, zum andern sollen die Katechismen zueinander in Beziehung gesetzt, und es soll "außer ihrer Entstehung auch ihre Wirkungsgeschichte, vor allem im süddeutschen Bereich" (sprich: vor allem Württemberg) wenigstens in Umrissen skizziert werden (S. 9). Neben den genannten zwei Katechismen ist deshalb auch der württembergische Katechismus von 1696 abgedruckt, der den Brenzkatechismus mit dem Luthers verbindet. Diese Arbeit ist sehr kenntnisreich (vgl. auch die gute Bibliographie S. 152-158), wenngleich sie die Katechismusgeschichte zu sehr unter dem Aspekt der Schulgeschichte betrachtet (Luthers Kleiner Katechismus ist aber nicht als Schulkatechismus konzipiert). Damit hängt wohl zusammen, daß die Entwicklung der Katechese (besonders ihrer Inhalte) zu sehr von der späteren (nachmittelalterlichen) Entwicklung her gesehen und entsprechend die Bedeutung schriftlicher Schulkultur für den Glauben überschätzt wird. Auch - wenn diese Anmerkung noch erlaubt ist - zeigt sich, wie sich Theologen in ihrem Gehäuse verheddern können. Der berühmten, viel verhandelten Frage nach dem theologischen Sinn der Anordnung der Katechismusstücke geht auch Weismann mit Eifer nach mit dem Ergebnis: Luther (Dekalog-Credo-Vaterunser-Sakramente) wie Brenz (Taufe-Credo-Vaterunser-Dekalog-Eucharistie-'Schlüssel des Himmelreiches' = Predigt des Evangeliums)

8 E. Wiersing, Martin Luther und die Geschichte der Erziehung. Überlegungen zum erziehungsgeschichtlichen Interesse an Mittelalter und früher Neuzeit, dargestellt am Beispiel Luther (S. 27-54).

9 D. Illmer, Erziehung und Wissensvermittlung im frühen Mittelalter, München 1971 (jetzt: Kastellaun 1979). Vgl. auch unten Anm. 16.

drücken in Ihrer Anordnung genuin reformatorisches Theologium aus ('Gesetz und Evangelium', vgl. S. 55). Ich frage etwas respektlos: Wenn so disparate Anordnungen denselben theologischen Grundansatz spiegeln sollen, dann müßte das erst recht für die Anordnung 'Credo-Sakramente-Dekalog-Gebet/Vaterunser' (Catechismus Romanus) gelten, oder muß man gar sagen: Für jede andere auch?! Gibt es da nicht schlichtere, 'pädagogische' Erklärungen (bei aller Berücksichtigung der - übrigens ja gar nicht so eindeutigen - Erläuterungen der Autoren), etwa: Luther denkt, der 'einfältige Mann' will zuerst wissen, was er (als Christ) zu tun hat, also beginnt er damit ...; Brenz hat getaufte Kinder vor sich und hält daher die Taufe für einen guten Ausgangspunkt...¹⁰?

8. Christine Reents, Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner ..., Göttingen 1984, 417 S.

9. Friedrich Trzaskalik, Studien zu Geschichte und Vermittlung des katholischen Katechismus in Deutschland, Köln/Wien 1984, 161 S. (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 5).

10. Elisabeth Germain, Langages de la foi, à travers l'histoire. Mentalités et Catéchèse, approche d'une étude des mentalités, Paris: Fayard-Mame 1972, 242 S.

11. Pietro Braido, Momenti di storia della catechesi e del catechismo dal Concilio di Trento al Concilio Vaticano I, Roma: Università Pontificia Salesiana 1982, 282 S.

12. Gilbert Adler/Gérard Vogeleisen, Un siècle de catéchèse en France (1893-1980), Histoire, déplacements, enjeux. Paris: Ed. Beauchesne 1980 (Théologie Historique 60), 610 S.

13. Dieter Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster: Comenius Institut 1985, 555 S.

Die Berner evangelisch-theologische Habilitationsschrift von Ch. Reents wendet sich der in der evangelischen Theologie vernachlässigten Erforschung des praktischen Bibelgebrauchs zu und versucht - über bisherige katholische Arbeiten hinaus¹¹ - den sozialgeschichtlichen Aspekt einzubeziehen.¹²

10 Zu dieser Epoche wären noch zu nennen: W. Glade, Die Taufe in den vorcanisianischen katholischen Katechismen des 16. Jahrhunderts im deutschen Sprachgebiet, Nieuwkoop 1979; G. Bellinger, Bibliographie des Catechismus Romanus: Ex decreto concilii Tridentini ad Parochos. 1566-1978, Baden-Baden 1983; P. Rodriguez/R. Lanzetti, El Catecismo Romano: Fuentes e historia del texto y de la redacción, Pamplona 1982.

11 Sie werden S. 9f. genannt. In neuester Zeit sind das: K. Sorger, Die synoptischen Gleichnisse in der katholischen catechetischen Literatur des deutschen Sprachraums zwischen 1870 und 1963, 2 Bde., Diss. Münster 1970; B. Ort, Die Kindheitsgeschichte nach Lukas in der Geschichte der Katechese, Frankfurt 1977 (über den Zeitraum von 1777-1967); W. Langer, Moralphädagogische Bibelinterpretation. Die ethische Aktualisierung biblischer Texte im deutschsprachigen katholischen Bibelunterricht seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Diss. Münster 1977.

12 Vgl. näherhin: ThRev 81 (1985) 149.

Trzaskalik veröffentlicht den historischen Teil seiner Wiener Dissertation von 1975. Bei allen möglicherweise nützlichen Einzelerkenntnissen freilich bedeutet eine derartige thematische Breite, dazu noch als Vorspann einer systematischen Arbeit, eine klare Überforderung.¹³

Wie der Untertitel zeigt, läßt sich E. Germain von der neueren französischen Sozialgeschichtsforschung inspirieren. Was das religiöse Denken und Fühlen des Volkes prägte, soll thematisiert werden. Katechetische Theorie, Praxis und entsprechend Katechismen sind dabei im Kontext der Gesamtpastoral, diese wiederum in ihren soziokulturellen Verflechtungen zu würdigen. Ausgehend von einem Blick auf das Mittelalter und von der Erörterung der katechetischen Bemühungen des 16. Jahrhunderts wird die Entwicklung in Frankreich bis zur Gegenwart dargestellt. Die Beleuchtung der aktuellen Problematik bildet den Schluß (vgl. unten Nr. 17).

Braido will Studenten (keineswegs als lückenlos gedachte) Informationen zum Verständnis der Geschichte der (katholischen) Katechese vom 16. bis zum 19. Jahrhundert bieten. Europa vor allem, näherhin Italien, Frankreich, Deutschland, Österreich, teilweise auch Spanien (und Lateinamerika) werden dabei berücksichtigt. Auch Braido will die Geschichte der Katechese einbetten in die Geschichte der Pastoral, ja in die 'erlebte Geschichte des christlichen Volkes'. Seine Darstellung ist kenntnisreich; vor allem besticht die umfassende Heranziehung internationaler Literatur.

Adler und Vogeleisen haben eine Theorie der Katechese im Auge, die sich mit Recht 'Theorie der Praxis' nennen kann und entsprechend dem katechetisch Handelnden dient. Als bester Weg dorthin betrachten sie die Analyse der neuesten Geschichte der Katechese! Ausgehend vom französischen Nationalkatechismus (1937) analysieren sie das klassische katechetische Modell der neueren Zeit (Höhe- und Schlußpunkt der Nationalkatechismus von 1947): Der Glaube in Gestalt rechter Lehre und klarer Abstraktheit, der von der hierarchisch gegliederten Kirche (sprich: den Hierarchen) garantiert wird (das heilsnotwendige Wissen). Dabei dienen die Arbeiten von E. Germain (bes. oben Nr. 10) der Klärung. Dann folgt die Charakterisierung der 'katechetischen Bewegung' (beschränkt auf Frankreich und die Katechese der Acht- bis Zwölfjährigen), die dieses Modell überwunden hat (beginnend schon Ende des 19. Jahrhunderts; Prototyp dann: Joseph Colomb, entsprechend der 'Neue Katechismus' von 1968 in Form verschiedener Materialien): Heilsgeschichtlich-liturgische Katechese, auf die kindliche Erfahrung bezogen. Sie muß freilich als Übergangsmodell gewertet werden, weil die kindliche Erfahrung zu mechanisch, zu selektiv (fast nur Glückserfahrungen) und äußerlich (eher illustrativ) eingebracht wird, m.a.W., weil die (theologische) Thematik zuletzt doch bestimmend bleibt. Entsprechend erwies sich dieses Modell bald schon als nicht lebens-

13 Vgl. näherhin: ThRev 81 (1985) 149f.

fähig. Hinter der hier sichtbaren ungelösten Problematik von Subjekt und Objekt des Glaubens steht die - trotz Vaticanum II - ungelöste Problematik von Kirche und Welt. Damit ist die Untersuchung in der Gegenwart angekommen: Welche Ziele und Modalitäten der Katechese sind in heutiger Situation tragfähig? Wie ist die Katechetik zu organisieren? Die Antworten (soweit sie sich kurz zusammenfassen lassen): Katechese ist/muß sein ein erzieherischer, kommunikativer Akt, in dem - auf verschiedenem Niveau - die Gemeinschaft der Glaubenden ihren Glauben (und so auch sich selbst) ausdrückt, einen Glauben, der die 'Vermenschlichung des (heutigen) Menschen' zum Ziel hat. Katechetik muß interdisziplinärer Dialog sein, der wieder das Ganze - nicht bloß einzelne Aspekte - in den Blick nimmt. - Freilich läßt solche Zusammenfassung höchstens die Richtung ahnen, in der gedacht wird (vgl. auch unten Nr. 17), eine Richtung, die m.E. stark von utopischem Schwung geleitet wird. Utopien freilich können auch beflügeln.

Stoodt dokumentiert (unter Mithilfe einer Arbeitsgruppe) den evangelischen Religionsunterricht in Deutschland reichhaltig. Jedes Kapitel enthält einen einführend-informierenden und einen (größeren) dokumentarischen Teil (Quellen- und Literaturauszüge). Der erste Teil betrachtet die chronologische Entwicklung des Religionsunterrichts als Institution (der staatlichen bzw. kommunalen Schule). Teil 2 behandelt "inhaltliche und methodische Strukturen" (Lehrpläne/Stundentafeln, Methoden, Lehrerbildung, sozialkundliche Funktion des RU/Sozialkunde als neues Fach). Es folgt als 3. Teil "Bücher als Medien des Religionsunterrichts" (Bibel, Katechismus, Lehrbücher, "Andachtsbücher als Medien der Erbauungsliteratur"). Ein umfassendes Literaturverzeichnis schließt den Band ab.¹⁴ Die Anordnung nach Längsschnitten, die sich je einem Grundaspekt widmen, erleichtert die analytische Übersicht nach dem heute üblichen didaktischen Modell. Sie erschwert freilich die synthetische Zusammenschau der jeweiligen epochalen Gestalt des Religionsunterrichts. Natürlich läßt sich das Problem 'Analyse-Synthese' auch als Darstellungsproblem nicht einfach lösen. Aber (exemplarische) Anleitungen (auch) zur Synthese wären gerade für Studenten nützlich und wichtig, abgesehen davon, daß solch analytische Sicht auch die Gefahr verstärkt, den Religionsunterricht aus dem kirchlichen (und soziokulturellen) Gesamt(lebens)zusammenhang herauszulösen (die Einbeziehung der Erbauungsliteratur ist freilich solch ein Blick auf diesen Zusammenhang).¹⁵ Doch soll damit das Verdienst des Verfassers und seiner Berater nicht geschmälert werden! - Im Geleitwort wird festgestellt, es gehöre "zu den erfreulichen Merkmalen der gegenwärtigen religionspädagogischen Arbeit, daß sie durch ein zunehmendes ge-

14 Nachzutragen wäre: Oben das Buch Nr. 5 und G. Ringshausen, Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes, Weinheim/Basel 1976; vgl. auch die nächste Anmerkung!

15 Gutes Beispiel solch ganzheitlicher Betrachtung: K. Leder, Kirche und Jugend in Nürnberg und seinem Landgebiet 1400-1800, Neustadt a.d. Aisch 1973.

schichtliches Interesse bestimmt" sei. Und doch mußte das Comenius-Institut dieses Buch als Hausveröffentlichung präsentieren (bei ganzen 200 Bestellungen), und es muß jeden Besteller zur Werbung ermuntern - für ein Buch dieses Umfangs, das einschl. Porto noch nicht einmal DM 40.- kostet: Das geschichtliche Interesse der religionspädagogischen Arbeit ist gegenwärtig noch nicht erdrückend.

14. Elmer L. Towns (Ed.), A History of Religious Educators, Grand Rapids/Michigan: Baker Book House 1975, 330 S.

15. Kenneth O. Gangel/Warren S. Benson, Christian Education: Its History and Philosophy, Chicago: Moody Press 1983, 394 S.

Hier soll auf zwei nordamerikanische Arbeiten hingewiesen werden. Die erste stellt in Kurzportraits christliche Erzieher vor (Jesus, Paulus, Augustinus, Kolumban, Thomas v.A., G. Groote ...).

Die zweite behandelt das Thema überblickhaft-kursorisch. Beidesmal ist die bei uns weitgehend unbekannte Entwicklung im (vor allem protestantischen) angelsächsischen Raum interessant,

16. Pietro Braido (Ed.), Esperienze di pedagogia christiana nella storia, 2 Bde., Roma: LAS 1981, 554 und 428 S.

17. Elisabeth Germain, 2000 ans d'éducation de la foi, Paris: Desclée 1983, 204 S.

18. Adolfo Etchegaray Cruz, Storia della catechesi, Roma: Edizioni Paoline 1983 (2. rev. und verm. italienische Auflage), span. Original: Historia de la catechesis, Santiago/Chile 1962, 381 S.

Die Sammelbände Braidos beschäftigen sich mit dem 4.-17. (Bd. 1) und 17.-19. Jahrhundert (Bd. 2).

Beginnend mit einer informativen Studie von R. Grégoire über klösterliche Jugenderziehung und -bildung (4.-12.Jhdt.)¹⁶ werden die Erziehungskonzepte, -einrichtungen und -praktiken christlicher Ordensgemeinschaften bzw. Genossenschaften dargestellt: Somasker, Jesuiten, Barnabiten, Ursulinen, Doktrinarier (César de Bus), Piaristen, Gesellschaft Mariens (Jeanne de Lestonnac), Chorfrauen unserer Lieben Frau (Pierre Fourier), Englische Fräulein (Maria Ward), Französisches Oratorium (damit beginnt Bd. 2), Schulbrüder (Johannes de La Salle), Marianisten (G. G. Chaminade), Brüder des Christlichen Unterrichts von Ploërmel (G. Deshayes/J. de Lamennais), Sacré Coeur (M. S. Barat), Werk der hl. Dorothea (L. Passi, P. Frassinetti), Schwestern der

16 Illmers Arbeit (vgl. Anm. 9) wird freilich nicht berücksichtigt.

Liebe vom Kinde Maria (B. Capitanio, V. Gerosa), Arme Schulschwestern/Notre Dame und Salesianer (Don Bosco). Jeder Aufsatz bietet auch gute bibliographische Angaben (Quellen und Sekundärliteratur). - Hier wird ein Feld erschlossen, das die religionspädagogische Zunft hierzulande gewöhnlich nicht bearbeitet.

E. Germain (vgl. oben Nr. 10) hat neuerdings ein Buch vorgelegt, das die ganze Geschichte christlicher Erziehung thematisiert. Es erschien als 1. Band einer Reihe, die aktuelle theologische Themen historisch-dokumentierend erschließen soll (*Bibliothèque d'histoire du christianisme*, dirigée par Michel Launay). Daher dient die Hälfte des Raumes (je die linke Seite) der Dokumentation (Auszüge aus der *Didache*, Justins 1. Apologie, Hippolyts *Traditio apostolica* usw. bis hin zu aktuellen Äußerungen des Papstes und katechetischer Kongresse), die durch den Begleittext erschlossen wird. Das zwingt zu Überblicken und Zusammenfassungen. Trotzdem ist die Breite und Perspektive der behandelten Thematik erstaunlich. So wird z.B. die Alte Kirche zeitlich (vor und nach Konstantin) und räumlich (West und Ost) differenziert betrachtet. In der Neuzeit werden Mission und protestantische Tradition ebenso wenig ausgeklammert wie die Orthodoxie und die Lage in marxistischen Ländern. Natürlich wird man keine detaillierten Auskünfte über etwa die deutsche katechetische Entwicklung erwarten können. Als Fazit der neuzeitlichen Entwicklung ergibt sich (vgl. oben Nr. 12, worauf verwiesen wird): Das klassische katechetische 'Wissensmodell' (Katechismen) erweist sich als nicht mehr tragfähig. Die Humanwissenschaften haben neue Probleme sehen gelehrt: "catéchèse et mentalités humaines, catéchèse et recherches de groupe, catéchèse et institutions" (187, einschließlich "Institutions et Autorités" und "Langage et Communication": Nr. 10, S. 219-223). Theologisch betrachtet: Die lebendige Offenbarung Gottes muß ihre Vollendung, jedenfalls ihre Realisierung, im Denken, Fühlen und Handeln der in eine spezifische Kultur- und Sozialwelt eingebundenen Glaubenden, die ihren Weg miteinander gehen, finden.

Etchegaray Cruz hat seine 'Geschichte der Katechese' neu bearbeitet. Sie beginnt mit der apostolischen Zeit. Dann folgt die 'patristische Katechese' (2.-8. Jhdt.). Der Nachdruck der Betrachtung liegt auf den Lehrinhalten: Was ist Inhalt der Präevangelisation (antichristliche Vorurteile ausräumen, vgl. Apologeten), der Verkündigung des Evangeliums (Kerygma) und der Katechese ('dogmatisch', 'sakramental', 'moralisch', apostolisches Symbolum) und der Predigt im 2. und 3. Jahrhundert? Was sagt Augustinus zur Frage, was ist dogmatischer und mystagogischer Inhalt der Katechese im 4. und 5. Jahrhundert? Natürlich wird auch das Katechumenat behandelt. Ein kurzer Ausblick auf das 6.-8. Jahrhundert schließt diesen Teil ab. Entsprechendes gilt für die Behandlung des Mittelalters. Thomas von Aquin findet hier besondere Beachtung. Dieser Teil schließt mit dem Blick auf die Zeit der Entdeckung und Eroberung der Neuen Welt (Conquista). Das Konzil von Trient (Katechismus Romanus), die Jesuiten Katechese (vor

allen die Katechismen von Canisius, Bellarmin u.a.), entsprechend die Missionskatechese (Lateinamerika) und die Katechese in Frankreich (bes. Fleury, de la Salle) werden als 'Katechese des 16.-17. Jahrhunderts' vorgestellt. Für das 18. und 19. Jahrhundert stehen: Die Katechese der Aufklärung (sehr kurz), Sailer, Hirscher (sehr ausführlich!), Deharbe und die lateinamerikanische Katechese des 19. Jahrhunderts. Das 20. Jahrhundert wird bis zur 'kerygmatischen Katechese' behandelt. G. Gariselli hat den Schlußteil über die katechetische Erneuerung in Italien seit Pius X. bis heute angefügt. Von der Auswahl abgesehen¹⁷, auch abgesehen von einzelnen Urteilen, über die hier nicht gehandelt werden kann, zeigt sich, daß dieses Buch vor über 20 Jahren konzipiert wurde. Es weist noch alle Merkmale einer institutions- und ideengeschichtlichen Betrachtung auf: Katechese als Lehr Einrichtung (mit spezifischem Lehrprogramm), besonders rein durchzuführen für die Neuzeit (Geschichte der Katechese als Katechismusgeschichte); daneben sind (wo greifbar) auch katechetische Ideen interessant. Das alles ist natürlich nicht nebensächlich. Aber solche Betrachtung verführt einmal dazu, Phänomene anderer Epochen mit der modernen institutionell gefärbten Schulbrille zu betrachten (hier vor allem: altkirchliche Katechese primär als Lehrinhalt, der mehr oder minder apriori erschließbar scheint), vor allem aber verführt sie dazu, den Gesamtzusammenhang religiös-kirchlicher Sozialisation und Erziehung (im Kontext der je epochalen und soziokulturellen Einbindung) aus dem Auge zu verlieren: Diesen Gesamtzusammenhang zu erfassen ist aber gerade Aufgabe einer modernen religionspädagogischen Geschichtsschreibung, freilich, eine schwierige Aufgabe: Fordert sie doch interdisziplinäre Forschung, wenigstens die Einbeziehung aller Ergebnisse einschlägiger Wissenschaften. Wo das geschieht, wird die historische Forschung (wieder) zur Lösung moderner Fragen beitragen können, auch deshalb, weil sie diese zu relativieren vermag.

17 Die Ausführungen über die spanisch-lateinamerikanische Katechese wird gerade der von der deutschsprachigen Forschung herkommende Leser begrüßen.

STANDORT UND KONZEPTIONSBEDINGTE SCHWERPUNKTE DER RELIGIONS- PÄDAGOGIK NACH NEUEREN RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN VERÖFFENTLI- CHUNGEN

Nach einem Jahrzehnt des Suchens, nach einem weiteren Jahrzehnt der konzeptionellen Klärung und inhaltlichen Sicherung in Lehrplänen, Unterrichtsmodellen, Lehrbeispielen und Schulwerken, scheint jetzt die Zeit gekommen, in der sich Religionspädagogen verstärkt wissenschaftstheoretischen Fragen zuwenden. An einigen einschlägigen Publikationen soll dies aufgezeigt werden: an der Aufsatzsammlung von G. Stachel, den Dissertationen von H. Ritter und E. Schäffer, sowie den Habilitationsschriften von J. Werbick und N. Mette. Diese Schriften werden nach Zielsetzung und Inhalt kurz vorgestellt und im Anschluß daran befragt, welchen Standort sie der Religionspädagogik im Verhältnis zur Theologie und zu den Humanwissenschaften zuweisen und worin sie deren vordringliche, klärungsbedürftige Schwerpunkte sehen.

1 Einzelbesprechung der Veröffentlichungen

1.1 Günter Stachel, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich: Benziger 1982, 255 S.

Der Sammelband enthält ausgewählte Aufsätze von Günter Stachel, von ihm selbst anlässlich der Vollendung seines 60. Lebensjahres zusammengestellt. Stachel dokumentiert seine eigene Lehr- und Forschungstätigkeit, legt sein korrelationsdidaktisches Grundkonzept vor und illustriert dessen konkrete didaktische Umsetzung an exemplarischen Beispielen.

Stachel will einen konstruktiven Beitrag zur Theorie der Religionspädagogik, zu ihrem wissenschaftstheoretischen Standort, ihren Methoden und ihren wichtigsten Aufgaben liefern. Religionspädagogik versteht er als theologische Handlungswissenschaft, die sich normativer und empirischer Methoden bedient und aufgrund ihrer Erkenntnisse ein ernstzunehmender Gesprächspartner für die theologischen Disziplinen ist. Ihre wichtigste Aufgabe sieht die Religionspädagogik darin, für den religiösen Vermittlungsvorgang theologische Zielvorstellungen und Inhaltsbereiche zu konkretisieren, d.h. die Begegnung von Glaube und Leben, das Einswerden von Offenbarung und Mensch im konkreten Ereignis, im lebensgeschichtlichen sowie im gesellschaftlich-kulturellen Kontext zu erstellen. Dementsprechend sind die einzelnen Beiträge so geordnet, daß der Sammelband als Ganzes einen Abriß der Religionspädagogik ergibt, die im engeren Sinn verstanden ist als Religionsdidaktik.

Inhaltlich ordnet Stachel seine Beiträge nach den Gesichtspunkten der allgemei-

nen und speziellen Didaktik des Religionsunterrichtes und der Katechese.

Der erste Teil zur allgemeinen Didaktik umfaßt Aufsätze zu wissenschaftstheoretischen, geschichtlichen, konzeptionellen und methodischen Fragen. Resümierend kann gesagt werden, Stachel vertritt eine Konzeption, nach welcher die "gläubige Aufarbeitung von Lebenserfahrung"; "die Aktualisierung des Bezuges des Glaubens auf das, was sich im Leben zuträgt", das Aufgabenfeld der Religionspädagogik bestimmt. Dieses Verständnis des Korrelationsprinzips hat es mit drei Grundfragen zu tun: "Was bedeutet Offenbarung für den Menschen? - Wie sieht der Christ von heute aus? - Welches sind die aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Ziele und Inhalte des sich über Jahre hin erstreckenden geplanten und verantworteten Vermittlungsvorgangs?"

Die Antwort auf die erste Frage gibt die theologische Forschungsarbeit, an der die Religionspädagogik Anteil hat; die Antwort auf die zweite und dritte Frage ist im empirischen und normativen Vorgehen zu erheben, wobei Theologen und Nicht-theologen, Empiriker und Praktiker zusammenwirken müssen. Kennzeichnend ist dabei für Stachel die theologische Leitvorstellung, die dieses Zusammenwirken bestimmt. Für ihn steht fest, "daß der gemeinsame Nenner der möglichen Antworten die Botschaft des Evangeliums und seine Auslegungsgeschichte zu sein hat" (36).

Der zweite Teil zur speziellen Didaktik umfaßt Aufsätze zu den Inhalten des religiösen Vermittlungsvorgangs. In diesen Aufsätzen konkretisiert Stachel seine Konzeption der Korrelation von Glaubenswirklichkeit und Lebenswirklichkeit. Religionslehrer haben ihre Adressaten dort anzusprechen, wo diese sich vorfinden, und sie haben dies in einer Sprache zu tun, die diese verstehen. So selbstverständlich das theoretisch zu sein scheint, ist es jedoch in der religionspädagogischen Praxis nicht, Religionsunterricht und religiöse Vermittlung haben es nicht nur mit dem Glaubensinhalt, sondern auch mit dem Schüler als Gegenstand des Unterrichts und der Vermittlung zu tun. Stachel illustriert dies mit einer kurzen Stellungnahme zu einem neuen Schulkatechismus und mit Ausführungen zur Bibeldidaktik sowie zur Religionspädagogik des ethischen Bereiches, des Gebetes und der Meditation. Das Besondere dieser Beiträge ist darin zu sehen, daß sie jeweils exemplarisch den Standpunkt Stachels erhellen und tatsächlich am konkreten Beispiel die Prinzipien der allgemeinen Didaktik widerspiegeln.

1.2 Werner H. Ritter, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion, Frankfurt: Peter Lang 1982, 217 S.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Dissertation, die 1979 von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Erlangen/Nürnberg angenommen wurde.

Ritters erklärtes Ziel ist die Bestimmung des Religionsbegriffes, die es möglich machen soll, den Religionsunterricht in der "säkularen" Schule zu begründen. Diese Begriffsbestimmung muß nach seiner Meinung wenigstens so genau sein, daß darüber unter Gesprächspartnern eine Verständigung zustande kommen kann. Die Zielsetzung basiert auf religionspädagogisch bedeutsamen Voraussetzungen: auf der Feststellung, daß seit Mitte der 60er Jahre die Begründung der Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin im Religionsverständnis gesucht wird; auf der Beobachtung, daß der Religionsbegriff eine notorische definitorische Unschärfe aufweist; auf der Behauptung, daß der Religionsbegriff des traditionellen Religionsunterrichtes kritisiert werden muß, weil er Religion mit christlichem Glauben, Kirche und Theologie identifiziert; auf der Forderung, daß die empirische Vielfalt und Pluriformität von Religionen in den religionspädagogischen Entscheidungsprozeß einbezogen werden muß.

Inhaltlich befaßt sich Ritter nach dem einleitenden Problemaufriß in einem ersten Teil kritisch-analytisch mit dem Religionsverständnis in der neueren religionspädagogischen Literatur (Halbfas, Otto, Reiser, Vierzig, Stoodt, Esser, Stachel, Fraas, Synodenbeschluß). Als Ergebnis stellt er fundamentale Unstimmigkeiten fest.

Die religionspädagogischen Veröffentlichungen durchzieht danach unreflektiert ein zweifaches Religionsverständnis: Religionspädagogen argumentieren einerseits mit einem funktionalen Religionsbegriff: "Religion wird in diesem Theorie-Rahmen verstanden als weltanschauliches Orientierungssystem mit ganz bestimmten Funktionen" (Sozialisation des Menschen, Integration des Einzelnen, Sinngabe, Normorientierung).

Dieselben Religionspädagogen halten jedoch andererseits "bei der Begründung material-inhaltlichen Religionsunterrichtes die religionssoziologisch-funktionalen Perspektiven nicht aufrecht. Sie verlassen vielmehr den streng neutralen nicht-wertenden Ansatz der Religionssoziologie und nehmen inhaltlich eine Wertung zugunsten des christlichen Glaubens vor" (58).

Im zweiten Teil bemüht sich Ritter um "einen christlich-theologischen Begründungsansatz der Religionspädagogik bzw. des Religionsunterrichtes im Umfeld unserer spätneuzeitlichen und weltanschaulich pluralen Situation" (15). Er bezieht sich darin auf spezifische Erkenntnisse der Human- und Sozialwissenschaften und findet im Gespräch mit ihnen ein tragfähiges, theologisches Legitimationsmodell für die Religionspädagogik.

In einem ersten Schritt setzt sich Ritter mit der philosophischen und systematisch-theologischen Position zu der Frage auseinander, ob jeder Mensch von sich aus religiös sei, d.h. eine religiöse Anlage besitze. Er kommt zu dem Ergebnis, eine religiöse Anlage lasse sich nicht aufweisen. Dies bedeutet: Gott kann nicht als allgemeine Wahrheit für alle einsichtig gemacht werden.

In einem zweiten Schritt befragt Ritter Genetik, Entwicklungs-, Sozial- und Religionspsychologie sowie Pädagogik nach dem "religiösen Apriori". Als Ergebnis hält er fest:

"Wenn Religiosität, im engen und umgangssprachlichen Sinne, zu den Phänomenen unserer Wirklichkeit gehört, dann haben wir Grund zur Annahme, der Mensch bringe innerhalb seiner (Gesamt-)Möglichkeiten auch die Möglichkeit mit, religiös zu sein, bzw. zu werden" (132).

In einem dritten Schritt versucht Ritter das Verständnis von Weltanschauung, Transzendenzbezug und Religion zu bestimmen.

Im dritten Teil zieht Ritter die Folgerungen für die Religionspädagogik. Sie muß sich theologisch besinnen, weil erst dadurch das Spezifische des christlichen Glaubens in den Blick und dessen Anspruchscharakter zur Geltung kommt, weil nur so die Inhalte (ethische, lebenskundliche, erfahrungs-, situations- und problembezogene) theologisch geordnet werden können, letztlich, weil erst auf diesem Weg Kriterien gewonnen werden für die Auseinandersetzung mit den pädagogisch wirksamen Zeiterscheinungen.

1.3 Jürgen Werbick, Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie. Kann der christliche Glaube als identitätsbezogenes Wissen ausgelegt und verifiziert werden? Zürich: Benziger 1983, 599 S.

Bei Jürgen Werbicks Arbeit handelt es sich um eine Habilitationsschrift, die von der Münchener Katholisch-Theologischen Fakultät für das Fach Fundamentaltheologie angenommen wurde.

Ihre Eigenart liegt darin, daß sie fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Absichten in gleicher Weise gerecht zu werden versucht.

Dem Ansatz entsprechend ist die Zielsetzung der Arbeit vielschichtig. Als unmittelbares Globalziel nennt der Verfasser: "Mögliche Wirkungen des Glaubens im Kontext menschlicher Lebenspraxis namhaft zu machen und zu prüfen, ob sie die menschliche Freiheitgeschichte fördern oder hemmen" (38). Er siedelt damit seine Untersuchung in der Korrelationsproblematik an, nach welcher es theologisches Denken mit zwei Quellen zu tun hat, nämlich der Offenbarung und dem Menschen in seiner jeweiligen Situation.

Werbick schränkt sodann sein alle Lebenserfahrungen umschließendes Globalziel ein auf die Analyse der freiheitsstiftenden Wirkung des Glaubens, jener Wirkung, durch die Glaubende ihre Ich-Identität gewinnen und ihrem Leben Sinn einstiften. Mit dieser Analyse verbindet Werbick das weitere Teilziel der exemplarischen Erarbeitung dessen, was theologische Wirkanalyse im Blick auf eine elementare Theologie zu leisten vermag. Diese exemplarische Erarbeitung der theologischen Wirkanalyse am Thema Identität wird, da sie in der Form des interdisziplinären Gesprächs geschieht, zu einer Illustration dieses Gesprächs mit all jenen Human-

wissenschaften, die sich mit den Bedingungen des Menschseins und der konkret geschichtlichen Situation des Menschen befassen: Philosophie, Philosophiegeschichte und Wissenschaftstheorie, Systemtheorie, Soziologie und Sozialpsychologie, Psychologie, Psychoanalyse und Verhaltensforschung.

Schließlich verfolgt Werbick das innovatorische Ziel, eine elementare Theologie anzuregen, eine Theologie aus Erfahrung. Daher lautet der Untertitel seiner Schrift "Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie". Das Elementare ist dabei zu verstehen als eine ursprüngliche, nicht mehr weiter rückführbare Einheit, in welcher wurzelhaft das Ganze gegeben ist. Elementarisierung der Bildungsinhalte zielt daher darauf ab, solche elementaren Inhalte als fundamentale Bausteine des Bildungsvorganges zu ermitteln und sie sodann zu vermitteln.

In der inhaltlichen Durchführung seines Programmes widmet Werbick die ersten drei Kapitel der wissenschaftstheoretischen und theologietheoretischen Klärung, d.h. den Prolegomena zu einer elementaren Theologie.

Im ersten Schritt der Prolegomena wird der Erfahrungsbegriff geklärt.

Im zweiten Schritt der Prolegomena beschäftigt sich Werbick mit dem Identitätsbegriff und einer theologisch bestimmten Theorie der Identität. Dies geschieht im interdisziplinären Dialog mit all jenen humanwissenschaftlichen Disziplinen, in denen, beginnend mit Hegel, der Begriff Identität immer mehr in den Mittelpunkt rückt. Dieser Dialog wird dadurch erschwert, "daß auch die Vertreter der Humanwissenschaften bisher nicht in der Lage waren, ein allseitig abgeklärtes Identitätskonzept zu präsentieren, so daß die Verwendung des Identitätsbegriffes immer noch erhebliche terminologische Unklarheiten heraufbeschwört. Die Theologie kann sich deshalb - was ja durchaus auch in ihrem Interesse liegt - kein umfassendes Identitätskonzept vorgeben lassen; sie ist vielmehr aufgerufen, an seiner Erarbeitung mitzuwirken" (55).

Im vierten Kapitel versucht Werbick am Beispiel der Identitätsentwicklung eine elementare Theologie zu skizzieren. In den Skizzen wird die Identitätsentwicklung als individuelle Freiheitsgeschichte gedeutet. Dies geschieht im Anschluß an die von Erikson ausgearbeitete epigenetische Identitätstheorie (die früheste Kindheit, die erste Autonomiephase, die ödipale Phase, das frühe Schulalter, die Adoleszenz, jenseits der Identität), wobei den Entwicklungsstufen entsprechend zentrale theologische Inhalte bedacht werden (Gottesbild, Vorsehung, Glaube, Gnade, Schuld, Sünde, Erlösung, das Böse, Erbsünde, Rechtfertigung, Gesetz, Vergeltung, Verdienst, Erwählung, Tod, Auferstehung). Den Skizzen liegt die Annahme zugrunde, Ich-Identität entfalte sich aus signifikanten Erfahrungen. Diese signifikanten Erfahrungen wirken Freiheitsgeschichte, wenn sie spätere Beziehungen nicht determinieren, sondern inspirieren. Da das Individuum auf dem Weg zur Ich-Identität in Krisensituationen zu deren Bewältigung auf frühere signifikante

Erfahrungen zurückgreift, besteht die Gefahr zum Wiederholungszwang und somit zur Entfremdung. Der Glaube erweist sich in seiner freiheitsstiftenden Wirkung, wenn der Rückgriff nicht zwanghaft zu bloßer Wiederholung verleitet, sondern phasenspezifische Reifungsschritte ermöglicht.

1.4 Wilhelm Schäffer, Erneuerter Glaube - verwirklichtes Menschsein. Die Korrelation von Glauben und Erfahrung in der Lebenspraxis christlicher Erneuerung, Zürich: Benziger 1983, 558 S.

Bei Schäffers Arbeit handelt es sich um eine von der Münchner Katholisch-Theologischen Fakultät angenommene Dissertation, die sich mit dem Problemfeld der Korrelation von Glaube und Erfahrung befaßt.

Schäffer setzt sich ein Nahziel. Er will Perspektiven eröffnen zu einer Theologie aus Erfahrung in christlicher Lebenspraxis. Sein Fernziel ist der "Entwurf einer systematischen Theologie aus Glaubenserfahrung". Unausgesprochen stehen hinter diesen Zielen Aufgabenbereiche, mit denen sich die Religionspädagogik als praktisch-theologische Disziplin auseinanderzusetzen hat.

Einer dieser Aufgabenbereiche befaßt sich mit möglichen Wegen, durch welche die Kluft überbrückt werden kann, die zwischen dem modernen Lebensgefühl und dem christlichen Welt- und Menschenverständnis besteht.

Eine andere Aufgabe sehen Religionspädagogen in der Notwendigkeit, das wechselseitige Verhältnis der einzelnen theologischen Disziplinen untereinander fruchtbar zu gestalten und speziell der praktischen Theologie im Gesamt der Theologie einen anderen Stellenwert zu geben als den der "bloßen" Anwendungswissenschaft.

Schäffer klärt im ersten Hauptteil, was unter "Erfahrung" in christlicher Lebenspraxis zu verstehen ist. In dieser Absicht gibt er einen strukturierten Überblick darüber, wie unter verschiedenen Perspektiven (der erkenntnistheoretischen, der empirisch-analytischen, der phänomenologischen, der hermeneutischen, der psychologischen, der theologischen) das Phänomen Erfahrung gesehen wird. Zu diesem Überblick entscheidet er sich, um den schon gebräuchlichen Definitionen von Erfahrung nicht noch eine weitere hinzuzufügen. Der mit Erfahrung gemeinte Sachverhalt ist ohnehin zu komplex, als daß er auf eine Formel gebracht werden könnte. Nach Schäffer handelt es sich vielmehr um eine Art "Grundwort", das alle Dimensionen menschlichen Umgangs mit der Wirklichkeit anspricht, das Erkennen ebenso wie das Handeln.

Christliche Glaubenserfahrung will der Verfasser verstanden wissen als Erfahrung innerhalb einer bestimmten Tradition, die ihren ursprünglichen Impuls im Christusereignis hat und sich in einer neuen Lebenspraxis realisiert.

Im zweiten Hauptteil analysiert Schäffer in Anwendung des von ihm erarbeiteten theologischen Erfahrungskonzepts Felder authentischer Glaubenserfahrung. Er

wählt dafür drei "paradigmatische" Erfahrungs- und Praxisfelder im heutigen kirchlichen Leben aus, nämlich die Bewegung der Fokolare, die charismatische Gemeinde, die Communauté de Taizé.

Das Gesamtergebnis der Analyse der drei Praxisfelder bzw. der Ansätze christlicher Erneuerung, lassen zentrale und repräsentative Erfahrungen in den geistlichen Aufbrüchen erkennen, die ihnen gemeinsam und die gleichzeitig für kirchliches Leben kennzeichnend sind.

Im dritten Hauptteil folgt die Auswertung in der Form der Korrelationsanalyse. Die repräsentativen Glaubenserfahrungen aus den christlichen Erneuerungsbewegungen erlauben es, aus den "aktuellen säkularen Suchbewegungen" der heutigen Zeit ebenfalls jene auszuwählen, die für neuzeitliche humane Bestrebungen kennzeichnend sind und die ihre theoretische Fundierung in der "humanistischen Psychologie" gefunden haben. Schäffer kommt auf diesem Weg zu vier exemplarischen Themen, "anhand derer eine Korrelation zwischen anthropologischer Grund- bzw. aktueller Zeitsituation einerseits und der Erfahrung christlicher Lebensformen andererseits greifbar" erscheint (383):

Sinnfrage - Gemeinschaft mit Gott;

Streben nach Selbstverwirklichung - Leben nach dem Willen Gottes;

Gruppenbewegung - christliche Glaubensgemeinschaft;

Suche nach alternativen Lebensmöglichkeiten - Kultur der Liebe.

An die durchgeführte Korrelation schließen sich Überlegungen zur christlichen Erneuerung mit praktischen Folgerungen für die kirchliche Praxis an.

1.5 Norbert Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf: Patmos 1983, 543 S.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Untersuchung, die von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster als Habilitationsschrift angenommen wurde.

Mette setzt sich das Ziel, die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen heute Kinder aufwachsen und unter denen religiöse Erziehung geschieht, zu analysieren und auf ihre theologischen und religionspädagogischen Konsequenzen hin zu befragen. Er will die Bedingungen für eine religiöse Entwicklung im Kindesalter aufzeigen und der religiösen Elementarerziehung einen gangbaren Weg weisen. Dabei leitet ihn die Absicht, ein Modell religionspädagogischer Theoriebildung zu entwerfen, das dazu beiträgt, das vorhandene Theoriedefizit zu beheben, das für die Religionspädagogik, speziell für den Bereich der religiösen Kleinkinderziehung, besteht. Vorausgesetzt ist bei Mette die These von Franz-Xaver Kaufmann, eine Beschäftigung nur mit den Inhalten religiöser Erziehung reiche nicht mehr aus; es komme vielmehr darauf an, sich gleichzeitig um die gesellschaftlichen Bedin-

gungen zu kümmern, unter denen Kinder heute Erfahrungen machen, an welche religiöse Erziehung anknüpfen kann.

Mette entwickelt sein Programm in sechs Kapiteln.

Im ersten Kapitel gibt der Verfasser einen Überblick über den Stand der religionspädagogischen Theorie und Praxis. Er analysiert die vielfältigen Bemühungen der letzten Jahre um die Erneuerung der religiösen Früherziehung und kommt zu dem Ergebnis, daß die herkömmliche religiöse Erziehung die Eigenaktivität des Kindes zu wenig beachtet, in einem ausgegrenzten Getto stattfindet und die Infragestellung der Religion in unserer Gesellschaft nicht zur Kenntnis nimmt. Das bedeutet, religiöse Erziehung geht aufgrund eines fehlenden Theoriebezugs pragmatisch und eklektizistisch vor.

Im zweiten Kapitel legt Mette dar, wie das moderne Gesellschaftssystem die moralische und die religiöse Sozialisation blockiert. Als Folge davon sind die Voraussetzungen für eine inhaltlich bestimmte religiöse Erziehung nicht mehr gegeben. Religiöse Erziehung hat im besten Fall noch eine Chance im engen Kreis von längst Überzeugten und Kirchentreuen.

Im dritten Kapitel führt Mette seinen Ansatz in einem weiteren religionssoziologischen Schritt fort und versucht darzulegen, wie die Bedingungen der modernen Gesellschaft die Religiosität zu einer privaten Angelegenheit des Einzelnen machen. Religion ist nämlich in der komplexen modernen Gesellschaft zu einem Teilsystem geworden und führt daher nicht mehr dazu, daß auch in der Öffentlichkeit zwangsläufig die Sinnfrage gestellt wird. Vor allem wird Religion in ihrer tradierten Form nicht mehr als sinnstiftende Kraft wirksam. In der religiösen Erziehung genügt es daher auch nicht mehr, fraglos auf gültige Normen und Bräuche der Überlieferung zurückzugreifen.

Im vierten Kapitel zeigt Mette, wie religiöse Erziehung sein muß, damit sie auch unter erschwerten gesellschaftlichen Voraussetzungen einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten kann. Das Kind übernimmt Verhaltensweisen und Einstellungen nicht direkt aus seiner Umwelt, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit ihr; darin macht es Erfahrungen, in denen auch Glaubenserfahrungen vermittelt werden können. Christwerden muß daher als Beitrag zum Personwerden, zur Identitätsbildung verstanden werden. Daß dies und wie dies schon in der frühen kindlichen Entwicklung geschehen kann, versucht der Verfasser im Gespräch mit der Religions- und Entwicklungspsychologie nachzuweisen, indem er einen Überblick über jene Autoren (Vergote, Grom, Oerter, Piaget, Goldmann, Oser) gibt, die alle religiöse Grunderfahrungen für die frühe Kindheit annehmen.

Im fünften Kapitel legt Mette mit entwicklungspsychologischen, sozialisationstheoretischen und theologischen Argumenten dar, was Religion zur Identitätsfindung beitragen kann. Mit G. Fuchs formuliert er den theologischen "Basissatz":

"Christlicher Glaube läßt sich verstehen als eine bestimmte - in Jesus Christus gründende - kommunikative Praxis, in der und durch die gegenseitige Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins mitgeteilt und gemacht wird" (266). Das heißt, der Glaube an Gott kommt im Leben des Menschen nicht erst dann ins Spiel, wenn der Mensch von sich aus nicht mehr weiter weiß, sondern dann, wenn er sich als absolut anerkannt und geliebt erfährt. Diese Erfahrung zu vermitteln ist die zentrale Aufgabe der religiösen Erziehung.

Im sechsten Kapitel schließlich zeigt Mette, wie Kindern kommunikative Grunderfahrungen und dadurch mögliche Glaubens- bzw. Gotteserfahrungen vermittelt werden können. Es ist der Weg der gemeinsamen Lebenspraxis. Religionspädagogik hat darüber hinaus die Aufgabe der Vermittlung der Erfahrung des unbedingten Angenommen- und Geliebtseins "im Hinblick auf ihre Implikationen und Konsequenzen auf das Kleinkindalter bis ins einzelne Detail hinein zu entfalten" (83), und zwar bezogen auf das Erzieherverhalten, auf die Familie als Erfahrungsraum von Religion und auf die Möglichkeiten der Gemeinde.

2 Perspektiven religionspädagogischer Theoriebildung

2.1 Das Selbstverständnis der Religionspädagogik

Die vorgestellten Werke beschäftigen sich unter unterschiedlicher Zielsetzung und Thematik mit dem Wechselverhältnis von weltanschaulich offener Gesellschaft und konfessionell gebundener religiöser Erziehung, mit dem Zusammenhang von christlichem Glauben und Lebenspraxis, also mit einem Gegenstandsbereich der Religionspädagogik, mit der Methode dieser Disziplin und ihrem Standort.

Gegenstandsbereich

Zum Gegenstandsbereich der Religionspädagogik gehört die Klärung des Religionsbegriffes.

Ritter vertritt ähnlich klar wie Stachel ein theologisches und damit kirchenbezogenes Religionsverständnis, das er nur für so lange tragfähig hält, als Christen in der heutigen Gesellschaft ihren Anspruch durch ihre Lebenspraxis überzeugend geltend machen können.

Zum Gegenstandsbereich der Religionspädagogik gehört die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen heute religiöse Sozialisation geschieht oder nicht mehr geschieht.

Mette führt diese Analyse für die religiöse Elementarerziehung durch. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die gesellschaftlichen Gegebenheiten heute ein inhaltlich bestimmtes religiöses Lehren und Lernen nicht mehr zulassen, weil unter den heutigen Sozialisationsbedingungen das religiöse Sprach-, Zeichen- und Symbolsystem nicht mehr verstanden werden kann. Er fordert daher von einer konkreten

Religionspädagogik, dem Kind die Erfahrungen des unbedingten Angenommenseins und Geliebtseins zu vermitteln. Mette überläßt es jedoch dem Praktiker, die Implikationen und Konsequenzen, die sich daraus ergeben, bis in die einzelnen Details hinein zu entfalten.

Zum Gegenstandsbereich der Religionspädagogik gehört die Analyse von Erfahrungen.

Die Arbeiten von Werbick und Schäffer zielen auf den "Entwurf einer systematischen Theologie aus Glaubenserfahrung" ab. Allerdings versteht Werbick seine Arbeit als eine fundamentaltheologische und gibt die religionspädagogische Umsetzung ab. Ähnlich verhält es sich mit der Untersuchung Schäffers, die weit mehr im Zentrum einer Gesamtpastoral als in der Religionspädagogik angesiedelt ist.

Den "Entwurf einer systematischen Theologie aus Glaubenserfahrung" als religionspädagogische Aufgabe zu rechtfertigen, fällt nicht leicht, jedenfalls nicht, wenn Religionspädagogik verstanden wird als Theorie religiöser Bildung und Erziehung bzw. des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche oder des religiösen Lehrens und Lernens. Es wird dann vielmehr notwendig sein, Religionspädagogik in einem das gesamte Gebiet der praktischen Theologie umfassenden Sinn als Theorie der religiösen Vermittlung zu konzipieren und ihr Verhältnis zur Pastoraltheologie, Homiletik und Liturgiewissenschaft pragmatisch zu bestimmen. Aber selbst dann bleibt noch zu befürchten, daß eine Religionspädagogik - für den fundamentaltheologischen Ansatz mag dies anders aussehen - mit dem Anspruch, eine elementare Theologie erstellen zu wollen, einen Totalitätsanspruch erhebt, den sie nicht erfüllen kann.

Methode

Zu den Methoden der Religionspädagogik gehört das interdisziplinäre Gespräch. Aus der Lektüre der vorgestellten Schriften könnte resümiert werden, dies sei die einzige ihrer Methoden.

Ritters theologie-theoretische Klärung des Religionsbegriffs schließt sich an einen Überblick über die philosophische, entwicklungspsychologische sowie die religionspsychologische Bestimmung von Religion an.

Werbicks theologische Wirkanalyse geschieht in der Form des "interdisziplinären" Gesprächs mit jenen humanwissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit den Bedingungen des Menschseins und der konkreten geschichtlichen Situation des Menschen befassen: Philosophie, Philosophiegeschichte und Wissenschaftstheorie, Systemtheorie, Soziologie und Sozialpsychologie, Psychologie, Psychoanalyse und Verhaltensforschung.

Das gleiche gilt von der Bedingungsanalyse bzw. Situationsanalyse, die Mette als Vorarbeit für eine Theorie der religiösen Elementarerziehung durchführt.

Auch Schäffer bestimmt sein Verständnis von christlicher Erfahrung erst, nach-

dem er die erkenntnistheoretischen, die empirisch-analytischen, die phänomenologischen, die hermeneutischen und die psychologischen Perspektiven von Erfahrung reflektiert und auf ihre theologische Relevanz befragt hat, wobei ihm bewußt ist, wie schwierig es ist, theologische Aussagen zu überprüfen und das Verhältnis von Theologie und empirischer Forschung zu bestimmen. Er erörtert die empirische Forschungslogik sogar relativ ausführlich, weil er um das "Empirie-Defizit" der Theologie, um ihr gebrochenes Verhältnis gerade zur Empirie, weiß.

Die Verbindung zwischen humanwissenschaftlichen Erkenntnissen, soweit sie auf empirischen Untersuchungen beruhen, und theologischem Denken stellt eine ungelöste Frage dar. Es besteht die Gefahr, daß die theologisch-inhaltliche Komponente vernachlässigt und theologisches Denken verwässert wird. Selbst bei Werbick, dem es gewiß nicht an der "Anstrengung des Begriffes" und an der Fähigkeit zu systematisch-theologischem Denken mangelt und dessen Vorgehen durchwegs stringent ist, bleibt es nicht aus, daß seine Darstellungen kompilatorisch wirken und die von ihm im interdisziplinären Gespräch gewonnenen Erkenntnisse im neuen Kontext nicht einsichtig sind. So lange eine Theologie ihre Gegenstände nur so vorweist, daß diese nach soziologischen, psychologischen, historischen und anderen Gesichtspunkten wissenschaftlich aufgearbeitet werden müssen, wird es weder den adäquaten und unaustauschbaren Gegenstand der Theologie geben, noch werden eigene Methoden der Theologie Geltung besitzen, noch wird eine eigenständige theologische Erkenntnis bestehen können, die sich wesentlich von anderen Erkenntnisarten unterscheidet.

Ansätze, das Empirie-Defizit der Theologie zu beheben, sind vorhanden. Schäffer z.B. gewinnt seine Kenntnisse über die kirchliche Erneuerungsbewegung nicht nur aus dem Literaturstudium, sondern ergänzend auch aus der teilnehmenden Beobachtung. Stachels Verweis auf die pädagogische Tatsachenforschung ist ebenso bekannt, wie der von ihm beschrittene Weg der Unterrichtsdokumentation, bekannt auch, wenn auch weniger beachtet, sein phänomenologisch-beschreibendes Vorgehen in der Bedingungsanalyse der religiösen Erziehung; noch wichtiger ist der von ihm erst jüngst eingeschlagene Weg in der Religionspädagogik des Gebetes und der Meditation mit dem Ziel, in der gemeinsamen Feier des Glaubens Glaubenserfahrungen zu ermöglichen und zu vermitteln. Wenn es Religionspädagogik mit Erfahrung zu tun hat, und das läßt sich nicht bestreiten, dann muß sie neben dem normativen Weg, der sie an das Evangelium, seine Auslegungs- und Wirkgeschichte bindet, auch den empirischen Weg beschreiten, der sie auf den Menschen und sein Christwerden in der heutigen Zeit verpflichtet.

Standort

Religionspädagogik ist eine theologische Disziplin, näher zu bestimmen als theo-

gische Handlungswissenschaft, Dies wird in den vorgestellten Schriften stillschweigend vorausgesetzt, daher nicht zur Diskussion gestellt.

Für jede theologische Disziplin muß der Gegenstandsbereich im Ganzen der Theologie gegeben sein. Nach erfolgter Ausdifferenzierung der Theologie in einzelne Disziplinen ist es notwendig, deren je eigenen Aufgabenbereich auszugrenzen. Religionspädagogik als theologische Disziplin muß daher ihr Verhältnis zum Ganzen der Theologie und zu den übrigen theologischen Disziplinen klären. Sie bedient sich dabei der Unterscheidung zwischen Glaube als Lehre, Glaube als Entscheidungs- und Erkenntnisweg, Glaube als Lebenshandeln. Am Ganzen der Theologie hat Religionspädagogik teil, weil die Wirklichkeit des Glaubens ein Ganzes ist und weil Lehre, Entscheidung und Erkenntnis sowie Handeln sich wechselseitig bedingen. Ihr spezielles Aufgabenfeld hat die Religionspädagogik im Entscheidungs- und Erkenntnisweg. Dieses Aufgabenfeld ist begrenzt durch ihre unmittelbare humanwissenschaftliche Bezugswissenschaft, die Pädagogik, und damit auf den Entscheidungs- und Erkenntnisweg im Kindes- und Jugendalter. Der Religionspädagogik ist es vom Entscheidungs- und Erkenntnisweg im Glauben her möglich, ihre Beziehung zu den theologischen Teildisziplinen und den einschlägigen Humanwissenschaften näher zu bestimmen. Auf die theologischen Disziplinen ist Religionspädagogik bezogen, weil Glaubenslehre und Glaubenshandeln mit der Glaubensentscheidung und der Glaubenserkenntnis unlösbar verknüpft sind. Den Dialog mit den Humanwissenschaften führt sie in der Weise, daß sie deren Erkenntnisse unter pädagogischen Perspektiven in ihren Erkenntnisvorgang einbezieht. Es obliegt nämlich der Pädagogik, die humanwissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihre pädagogische Bedeutsamkeit hin zu reflektieren und auf den ganzheitlichen Entscheidungs- und Erkenntnisvorgang zu beziehen. Nimmt die Religionspädagogik von sich aus den Dialog mit den Humanwissenschaften auf, was ihr nicht verwehrt werden kann, so lange die Pädagogik die ihr zukommende Aufgabe nicht zu leisten vermag, so fällt es ihr selbst zu, den Transfer unter pädagogischer Perspektive zu leisten. Die Kriterien, denen sie die humanwissenschaftlichen Erkenntnissen unterwirft, gewinnt sie aus den Prinzipien des Entscheidungs- und Erkenntnisweges im Glauben.

2.2 Konzeptionelle Schwerpunkte der Religionspädagogik

Versteht sich Religionspädagogik als theologische Handlungswissenschaft und bestimmt sie den Entscheidungs- und Erkenntnisweg im Glauben im Kindes- und Jugendalter als ihren spezifischen Gegenstand, dann lassen sich daraus ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte herleiten. Diese Schwerpunkte ändern sich, verlagern sich und differenzieren sich aus mit den gesellschaftlichen Bedingungen. Es dürfte daher kaum möglich sein, sie jeweils vollständig aufzulisten. Aus den hier vorgestellten Untersuchungen lassen sich jedoch wenigstens drei benennen, denen besondere Bedeutung zukommt: Freiheitsverständnis, ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, Elementarisierung.

Freiheitsverständnis

Freiheit als Wirkung des Glaubens ist ein zentrales Thema der Religionspädagogik.

Freiheit ist nach Mette das Spezifische in einer christlichen Konzeption von Identitätsbildung und Subjektwerdung, denn die volle Entfaltung der menschlichen Identität wird erreicht, "wenn der Mensch sich auf diese Wirklichkeit Gottes einläßt, sich als prinzipiell geliebt und in Freiheit gesetzt annimmt, und diese Erfahrung in seinem Handeln seinen Mitmenschen mitteilt, wobei dieses Handeln seiner inneren Logik nach auf eine universale Solidarität zielt" (270).

Für Werbick sind Identitätsentwicklung und Freiheitsgeschichte (Geschichte der Umkehr zur Freiheit) als zwei Dimensionen eines Prozesses zu verstehen. Der Glaube ist notwendige Voraussetzung der Freiheit und bewährt sich in inspirierenden und motivierenden Impulsen. Glaubende gebrauchen ihren Glauben immer schon dazu, ihre Ich-Identität zu stabilisieren und ihrem Leben verheißungsvolle Perspektiven zu eröffnen. Es geht Werbick daher darum, "mögliche Wirkungen des Glaubens im Kontext menschlicher Lebenspraxis namhaft zu machen und zu prüfen, ob sie die menschliche Freiheitsgeschichte fördern oder hemmen" (38). Auch weist Werbick darauf hin, daß Gott den Menschen zur Freiheit befreit und die Freiheit des Menschen über den Tod hinaus hineinrettet in die totale Kommunikation und Solidarität.

Ist hier von der Freiheit die Rede, mit der es Religionspädagogik vordringlich zu tun hat? Vordringlich hat es Religionspädagogik mit jener Freiheit zu tun, die sich aktualisiert, wenn der Mensch zum Glauben kommt; erst in zweiter Linie beschäftigt sie sich mit der Freiheit als einer Wirkung des Glaubens. Daher muß sich die Religionspädagogik zuallererst mit den Dispositionen befassen, die Voraussetzung für die Glaubensentscheidung sind. Da diese Glaubensentscheidung religionspädagogischem Wirken schon nicht mehr verfügbar ist, muß die Religionspädagogik jenen Bereich in der Persönlichkeitsentwicklung ausloten, auf den sich gezieltes und geplantes pädagogisches Tun richtet.

Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung

In der religionspädagogischen Diskussion tritt in jüngster Zeit an Stelle des Personbegriffes der Identitätsbegriff in den Vordergrund.

Werbick stellt fest: "Der Begriff 'Identität' rückt immer mehr in den Mittelpunkt des interdisziplinären Gespräches über die *conditio humana* und über die konkrete geschichtliche Situation des Menschen" (54). Er sieht es daher als Herausforderung an, "die theologische Dimension der Identität in einem interdisziplinären Dialog zu entwickeln und eine genetische Theorie der Freiheit von der Identitätsproblematik her zu entfalten." Er weiß jedoch, der Begriff 'Identität' ist geradezu zu einem Modewort, einem Allerweltswort geworden, das begrifflich unscharf ist

und Unklarheiten heraufbeschwört; er sieht aber darin auch eine Notwendigkeit für die Theologie, an der Erarbeitung eines umfassenden Identitätskonzeptes mitzuwirken.

Ähnlich wie Werbick weiß auch Mette von der neueren theologischen und religionspädagogischen Diskussion um das Reizwort 'Identität'. Er sieht es jedoch als strittig an, "ob und inwiefern Identität als Kategorie überhaupt einem theologischen Gebrauch offen steht. Denn zurecht wird bemerkt, daß ihre Verwendung in der gegenwärtigen Diskussion stark von sozialpsychologischen und soziologischen Theorien durchdrungen ist" (267); und selbst in der humanwissenschaftlichen Diskussion wird darauf hingewiesen, "daß Identität offenbar ein Begriff ist, der sich nur schwer oder gar nicht eindeutig von den empirisch orientierten Humanwissenschaften erfassen läßt" (267). Mette ist dennoch bestrebt, eine spezifisch-christliche Konzeption von Identitätsbildung zu präzisieren. Von den Kirchen hofft er, daß sie diese übernehmen und umsetzen:

"Eine Kirche, die sich vorbehaltlos in den Dienst der Identitätsfindung des heutigen Menschen stellt, braucht sich um die Tradierung des christlichen Glaubens keine Gedanken zu machen. Gerade weil die Identitätsbildung so prekär ist, ist sie auf eine gewisse institutionelle Absicherung angewiesen" (348).

Beiden Autoren entgeht nicht, welchen Mißverständnissen der Identitätsbegriff ausgesetzt ist, wie unterschiedlich er in den verschiedenen humanwissenschaftlichen Disziplinen gedeutet und verstanden wird, welcher immer neuer Absicherungen er bedarf, wie eng er mit Selbstwerdung, mit Menschwerdung, Personwerdung verknüpft ist; beiden entgeht sein Ursprung in der Philosophie des deutschen Idealismus nicht; und beide bleiben bei ihrer sehr unbestimmten Globalforderung nach der Praxis der christlichen Solidarität aus der Kraft der Liebe stehen und überlassen es den Praktikern, die Präzisierung für das pädagogische Handeln zu leisten. Beide gehen außerdem nicht darauf ein, welche Bedeutung der Identitätsbegriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion spielt.

Wäre es aber aus theologischer Perspektive nicht lohnender und für das interdisziplinäre Gespräch nicht auch ertragreicher, ähnlich ausführlich und grundsätzlich dem Personverständnis nachzugehen. Der Personbegriff weist die längere Tradition auf und hat seine Wurzeln in der theologischen Diskussion um die Trinitätslehre und um die Christologie. Daher stellt dieser Personbegriff eine Klammer zwischen Trinitätslehre, Christologie und Anthropologie dar und steht im Zentrum der Theologie. Für religionspädagogisches Denken ist es ohnehin problemlos, am Personbegriff anzuknüpfen, da die Forderung nach ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung in der allgemeinen Pädagogik nie gänzlich verstummt ist und in Bildungskonzepten immer wieder auftaucht.

Elementarisierung

Elementarisierung ist eine der wichtigsten didaktischen und somit auch religionspädagogischen Forderungen. Aus dieser Forderung haben sich in Verbindung mit der sogenannten "anthropologisch gewendeten Theologie" die Ansätze zu einer elementaren Theologie entwickelt.

Mette stellt fest, daß religiöse Erziehung nur bedingt in einzelnen Vollzügen und Handlungsfeldern festzumachen ist und sich nur schwer inhaltlich artikulieren läßt, denn "Christsein-Lernen ereignet sich in den Grundvollzügen erzieherischer Interaktion überhaupt, sofern den darin enthaltenen Verpflichtungen nachzukommen versucht wird" (283). Nach diesem Verständnis von Elementarisierung sind einzelne Details für die konkreten pädagogischen/religionspädagogischen Vollzüge zu bestimmen: das alltägliche erzieherische Handeln, das dem Kind Erfahrungen des Erwünscht- und Anerkanntseins ermöglicht und die darauf folgende verbale Ansage der christlichen Botschaft. Die hier bei Mette angedeutete zweifache Aufgabe der Elementarisierung hat die Religionspädagogik zu erweitern und auf den Entscheidungs- und Erkenntnisweg des Glaubens hin zu differenzieren.

Dabei setzt sie zum einen bei der Botschaft des Evangeliums, ihrer Wirk- und Auslegungsgeschichte an, zum anderen beim Menschen in seiner heutigen Vorfindlichkeit.

Wie Elementarisierung der christlichen Botschaft - eine der Aufgaben - zu verstehen ist, hat Günter Stachel für den schulischen Bereich in seinen Beiträgen zur Bibel-didaktik, zur Religionspädagogik des ethischen Bereiches, des Gebetes und der Meditation bis ins Detail exemplarisch ausgeführt. Die Aufgabe der Elementarisierung für die primäre religiöse Sozialisation in der Familie ist erst noch zu leisten. In den ersten Lebensjahren geht es nämlich nicht darum, religiöse Aussagen zu formulieren, so daß davon, wie man früher so schön sagte, nichts zurückgenommen werden muß, sondern daß im einzelnen Wort die biblische Botschaft in ihrer Ganzheit anklingen und mitschwingen soll. Eltern werden mit dieser Aufgabe konfrontiert, wenn sie Kinderfragen beantworten sollen; hinter ihrem oftmals hilflosen Schweigen steht auch die Ahnung davon, wie schwer und wie immer nur annäherungsweise wahr religiöses Sprechen ist. Religionspädagogen tut sich hier ein weites Arbeitsfeld auf.

Elementarisierung, die beim Menschen ansetzt, - die andere der Aufgaben - hat es mit der Fähigkeit zu tun, Erfahrungen zu machen. Elementarisierung sucht jedoch nicht nur Erfahrungen auf und deutet sie, es obliegt ihr vielmehr darüber hinaus auch die Erfahrungsfähigkeit zu fördern. Dies beginnt damit, die Empfindungsfähigkeit zu fördern, das Wechselspiel von Mimik und Gestik immer wieder bewußt werden zu lassen, auf das wahre, d.h. das möglichst zutreffende Sprechen zu achten, die Fähigkeit zur Empathie, die vielfältigen Formen des menschlichen Zueinanders und Miteinanders in ihrer graduellen Verschiedenheit bewußt werden

zu lassen und einzuüben, Umwelt in ihrer Geschichte kennenzulernen, sich schrittweise auf die komplexen gesellschaftlichen Vorgänge und die verschiedenen Funktionen in ihr einzulassen, die eigenen Funktionen in gesellschaftlichen Gruppen anzuerkennen und anzunehmen, weltanschauliche und kulturelle Einflüsse aufzunehmen, die eigene Aktivität zu entwickeln und für kreative Umweltgestaltung einzusetzen. Kurz gesagt, Elementarisierung hat die ganze Spanne des Sich-Öffnens vom ersten Ausgreifen bis zur Teilnahme an allen Wirklichkeitsbereichen zu beachten.

Sicherlich gibt es in der Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, aufeinander folgende Stufen in der ganzheitlichen Entwicklung des Menschseins.

Elementarisierung im strengen Sinn bedeutet, von Anfang an im pädagogischen Tun im einzelnen um das Ganze besorgt und durchgängig offen zu sein für die sogenannten Ur- und Grunderfahrungen, wie sie in der Dialektik von Licht und Dunkel, von Leben und Tod, von Liebe und Haß, von Kommunikation und Isolation gegeben sind. Wo sich Religionspädagogik dieser Aufgaben annimmt, da wird sie beim Menschen sein und wird Erkenntnisse gewinnen über die *conditio humana* in ihrer gleichbleibenden Grundstruktur und ihren sich ständig verändernden Erscheinungsformen, jener *conditio humana*, die das göttliche Offenbarungsgeschehen als Heilsgeschehen für den Menschen bedingt.

ULRICH HEMEL

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDSATZFRAGEN 1980 - 1984

Überlegungen zu religionspädagogischen Neuerscheinungen

0. Vorbemerkungen: Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit 13 religionspädagogischen Buchveröffentlichungen aus den Jahren 1980-1984, die alle in irgendeiner Weise zu grundsätzlichen Problemen der Religionspädagogik Stellung nehmen und daher den Anspruch stellen, zur theoretischen Weiterentwicklung der Disziplin beizutragen.

Dabei sind zwei Einschränkungen vorwegzunehmen. Die erste betrifft die Auswahl der herangezogenen Werke, die durch die Struktur eines kooperativ gestalteten Unternehmens, wie es das vorliegende Sonderheft der Religionspädagogischen Beiträge darstellt, mit arbeitsteilig und pragmatisch bedingten Zufälligkeiten verbunden ist. Die zweite betrifft - im Anschluß daran - die Gewichtung von Themen und Veröffentlichungen: Grundsätzliche Fragen der Religionspädagogik sind nicht auf die hier berücksichtigten Problemstellungen zu beschränken. Und es besteht kein Zweifel daran, daß es religionspädagogische Bücher aus den Jahren 1980-1984 gibt, deren grundsätzlicher Charakter außer Frage steht, ohne daß sie hier behandelt werden könnten. Schließlich möchte ich darauf hinweisen, daß eine religionspädagogische Hermeneutik zur näheren begrifflichen Bestimmung der Kategorie "Grundsatzfragen" bisher nicht existiert. Religionspädagogische Leser und Autoren bleiben daher vorerst auf ihre "informierte Subjektivität" verwiesen, um entsprechende Einschätzungen vorzunehmen.

Im folgenden gehe ich zuerst auf Grundsatzfragen im Zusammenhang mit einer religionspädagogischen Korrelations- und Symboldidaktik (I), anschließend auf solche Fragen in Verbindung mit dem schulischen Religionsunterricht (II) und abschließend auf zwei ausländische Beiträge zur religionspädagogischen Theoriebildung (III) ein.

I. Korrelations- und Symboldidaktik

1. Eine erste grundsätzliche Perspektive erlauben die Stichworte Korrelations- und Symboldidaktik. Die massive Krise des (materialkerygmatischen) Religionsunterrichts gegen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre liegt schon so weit zurück, daß sie aus dem unmittelbaren Wahrnehmungshorizont der meisten religionspädagogischen Theoretiker und Praktiker verschwunden ist. Zur Überwindung der genannten Krise trug wesentlich die Entwicklung einer religionspädagogischen Didaktik der Korrelation bei, deren konsensbildende Grundlage der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht aus dem Jahr 1974 geworden ist. Dieser Beschluß kann als das herausragende Ereignis in der deutschsprachigen Religionspädagogik der 70er Jahre angesehen werden. Er bildete den Ausgangspunkt für theoretische Weiterentwicklungen, aber auch für die Rechtfertigung religionsunterrichtlicher Reformen. Insofern schließt eine nähere Analyse des erwähnten Beschlusses, wie sie Alfons Kaiser 1980 vorgelegt hat, eine Lücke.¹

1 Die genauen Titel und bibliographischen Angaben zu den besprochenen Werken sind im Anhang aufgeführt.

Der Autor nimmt sich eine Analyse "aus erziehungswissenschaftlicher Sicht" vor (7). Er schreibt aber weniger als Erziehungswissenschaftler, denn als Theologe und Religionspädagoge, der sich mit der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Ansätze und Theorien beschäftigt. Dadurch wird seine Sicht geprägt, und auf diesem Hintergrund kann er sich auch seiner Zielgruppe, Religionslehrern und Theologiestudenten, verständlich machen. In der Tat gelingt es ihm mit ausgeprägtem didaktischen Geschick, Grundbegriffe wie Sozialisation, Rolle, Interaktion, Emanzipation und Curriculum auf ihrem humanwissenschaftlichen Hintergrund darzustellen und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik aufzuzeigen (41-71). In einem zweiten Durchgang analysiert A. Kaiser den (in seinem Buch mitabgedruckten) Synodenbeschluß im Licht der erhobenen Kategorien (73-119). Er zeigt, daß dem Synodenbeschluß ein pädagogisch stimmiges Konzept zugrundeliegt, obwohl bestimmte erziehungswissenschaftliche Perspektiven (z.B. die der Emanzipation) selektiv aufgenommen werden.

A. Kaiser läßt keine besonderen innovatorischen Bestrebungen erkennen, auch wenn seine sachliche Klärung des Emanzipationsgedankens Beachtung verdient (vgl. 56). Der Ertrag seines Werkes liegt hauptsächlich in der exemplarischen Durchführung einer Rezeptionsanalyse für das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften. Auf der Grundlage seiner Ergebnisse läßt sich weiterbauen. So wäre etwa danach zu fragen, wie die verschiedenen theologischen Einflüsse der Zeit in den "Synodenbeschluß zum Religionsunterricht" eingegangen sind und welche Folgerungen sich daraus für die weitere religionspädagogische Arbeit ergeben können.

2. Auch Georg Baudler beruft sich in seinem neuesten Werk (Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984) mehrmals ausdrücklich auf den Synodenbeschluß zum Religionsunterricht. Die Grundidee Baudlers ist dabei eine symboldidaktische Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. Er postuliert: "Das Symbol ist das konstitutive Medium der Korrelationsdidaktik" (32). Ferner: "Korrelationsdidaktik ist Symboldidaktik" (49). Das Symbol erhält hier eine überragende religionspädagogische Bedeutung, wie sich auch am vielbeachteten symboldidaktischen Ansatz von Hubertus Halbfas (Das dritte Auge, Düsseldorf 1982) zeigt. Nachdem in den 70er Jahren nacheinander die Begriffe "Religion", "Curriculum", "Emanzipation" und "Erfahrung" religionspädagogische Publizität erringen konnten und in die Nähe inflationär gebrauchter Schlagworte gerieten, scheint nun der Begriff des Symbols zum konsensträchtigen Generalnennen religionspädagogischer Theoriediskussion avancieren zu wollen. - Als Vergewisserung über den religionspädagogischen Herkunftszusammenhang ist es daher sinnvoll, wenn G. Baudler sein Buch mit Überlegungen zur "Geschichte und inhaltlichen Entwicklung des Korrelationsbegriffs in der neueren Religionspädagogik" und zum "Inhalt des Symbolbegriffs" einleitet (13-48). Baudler legt besonderen Wert auf die Unterscheidung von "Gegenstandssymbolen" und "Handlungssymbolen". Die von ihm und seinen Mitarbeiterinnen M.Th.Ex und Ch.Foos-Queck erarbeiteten Unterrichtsmodelle halten sich an diese Unterscheidung, die wie folgt begründet wird: Religiöse "Gegenstandssymbole" wie Wind und Wasser etc. erschließen die religiöse Dimension der Wirklichkeit (89-198), während christliche "Handlungs-

symbole" die Glaubensdimension erschließen (199-316). Die Didaktik der Handlungssymbole ist bei Baudler im wesentlichen Sakramentendidaktik, da die Sakramente der Kirche "so etwas wie die älteste 'Korrelationsdidaktik' darstellen" (10). Für Baudler ist entscheidend, daß Symbole "Wirklichkeitsschichten" eröffnen, "die sonst verborgen sind und auf keine andere Weise sichtbar gemacht werden können" (41). Symbole "übernehmen eine Brückenfunktion" (39); sie vermitteln nicht nur Lehren, sondern "Sinnmöglichkeiten" (42). Sie werden "zum Weg vom Bedingten zum Unbedingten" (39). Die unterrichtliche Umsetzung seiner symboldidaktischen Einsichten plant Baudler anhand des auf H.Blankertz zurückgehenden Strukturgitteransatzes (76), wobei er es sich mit der Ablehnung des curriculumtheoretischen Ansatzes von S. Robinsohn in einem Halbsatz m.E. zu leicht macht. Die Orientierung an der jeweiligen Fachwissenschaft bringt es nämlich mit sich, daß die überlieferte Struktur des Faches gegenüber der von Baudler abgelehnten "allzu starken Orientierung an Lebenssituationen" (76) ein gewisses Übergewicht erhält. Die Absicht Baudlers, die Schüler für das "Erleben und Erfahren religiöser Wirklichkeiten und das Einüben solcher Erfahrungen" zu sensibilisieren (110) und sein "sakramentendidaktisches Strukturgitter" zur "Verlebendigung der Überlieferungsgehalte" einzusetzen" (251), könnte zwar auf religionspädagogischen Konsens stoßen. Die Absicht verbürgt aber noch nicht die Chance der Realisierung. Anhand der bereits jetzt sichtbaren Grenzen des symboldidaktischen Ansatzes läßt sich verdeutlichen, daß es sich dabei nicht um die Lösung, sondern am ehesten um eine Neuformulierung der religionsdidaktischen Frage nach der Vermittlung von Glaubensüberlieferung und Lebenswirklichkeit handelt.

1. Symbole sind nicht das Ganze, sonder- per definitionem- Symbole für das Ganze. Symbole verweisen auf Geschichtlichkeit und Intersubjektivität, auf Sprache und Handlung. Symbole sind so vielschichtig, daß H.R.Schlette noch immer zustimmen ist, wenn er sagt: "Im allgemeinen herrscht heute ein verwirrender und verworrener Gebrauch des Wortes Symbol."² In Anwendung auf die Religionspädagogik heißt das: so viele Symboldidaktiken wie Symboldidaktiker.

2. Baudler trägt selbst nicht zur sprachlichen und sachlichen Klarheit bei, wenn Symbole einmal Gesten, dann wieder Lebensvollzüge, Glaubensinhalte oder Sakramente sein sollen. Jesus Christus selbst wird "Symbolzentrum" (43) und "Ursakrament" genannt (199). - Diese Vielfalt semantischer Bezüge überfordert m.E. das durchschnittliche Verständnis von Schülern im Religionsunterricht. Entgegen den Absichten Baudlers könnte sich im Unterricht rasch ein überzogener religiöser Symbolismus einstellen, der schnell zu Aversionen führt, ebenso wie heute manchmal von Aversionen gegen ein Übermaß an problemorientierter Diskussion zu hören ist und gestern von Aversionen gegen ein Übermaß an kerygmatischem "Stoff" berichtet wurde.

3. So notwendig und wichtig Baudlers Versuch ist, "sakramentale Lebensmuster" bis

2 H.R. Schlette, Art. Symbol, in: HthG IV (dtv), 169-177, hier 174.

in den Alltag hinein zu entfalten (224), so übertrieben empfinde ich die unmittelbare Applikation sakramentaler Deutungen auf z. T. recht banale Vollzüge. Ein Zitat mag dies verdeutlichen: "Jedes gemeinsame Essen und Trinken verweist auf die Grundfigur Eucharistie; das Einschlafen am Abend, bei dem ich die Begrenztheit meiner Lebens- und Schaffenskraft anerkenne und mich in die Müdigkeit hinein ergebe, die mich überfällt, ist eine Figur des Lebens, die der Krankensalbung analog ist" (206). Das morgendliche Aufwachen soll demgegenüber auf die Taufe verweisen usw. -

4. Baudlers Absicht ist es, die "Sakramente aus ihrer Einmauerung in den sakral-rituellen Binnenraum der Kirche" zu befreien (218). Dieser Absicht kann man sich leicht anschließen. Ob Baudlers Ansatz ihrer Verwirklichung dient, beurteile ich aus zwei Gründen eher skeptisch:

4.1 Er berücksichtigt m.E. die latente oder manifeste Spannung zwischen religionspädagogisch verantworteten Lernprozessen und den Aktivitäten und Methoden der Pastoral in der Gesamtgemeinde zu wenig. Die im Religionsunterricht geleistete elementare Symbolerschließung (unter Einfluß der sakramentalen Handlungssymbole) erlaubt noch keinen unmittelbaren Transfer auf den furchtbaren Mitvollzug von Eucharistie, Buße oder Firmung in der Gemeinde, wenn die Kinder oder Jugendlichen im gottesdienstlichen und/oder sakramentalen Vollzug nicht ausdrücklich angesprochen werden.

4.2 Baudler berücksichtigt zwar, seinen bisherigen Veröffentlichungen entsprechend, die allgemeinen Voraussetzungen religiöser Erziehung in einer pluralen Gesellschaft. Dennoch scheint mir die Tendenz unverkennbar, daß die differenzierte Erhebung der Lern-Voraussetzungen der Schüler, wie sie in den letzten 15 Jahren gefordert wurde, nicht sorgfältig genug durchgeführt wird. Es wäre bedauerlich, wenn religiöse Symboldidaktik in der Praxis auf Kosten von "Schülerorientierung" ginge. In den dargestellten Unterrichtsprojekten (126-198), die eine Fülle kreativer Anregungen enthalten, erscheint der Schüler wie vor 25 Jahren als der Adressat von normativen Handlungsansprüchen des Lehrers. Der Schüler soll etwas tun; und er ist gerne bereit, sich vom Lehrer führen zu lassen. Wie weit diese Voraussetzungen tatsächlich zutreffen, wird in der Praxis unterschiedlich zu beurteilen sein.

- Die vorstehenden Ausführungen verstehen sich ausdrücklich nicht als Plaidoyer "gegen" symboldidaktische Ansätze in der Religionspädagogik, sondern als Aufweis von Grenzen. Symboldidaktik als Komponente (und nicht Variante) der religionspädagogischen Didaktik der Korrelation kann m.E. positiv zu jener grundlegenden religiösen Sensibilisierung beitragen, wie sie im schulischen Religionsunterricht immer häufiger gefordert ist. Darüber hinaus bedeutet eine solche symboldidaktische Komponente ein Gegengewicht angesichts der Überbetonung rationaler Argumentation und kognitiver Fähigkeiten im Religionsunterricht. Symboldidaktik zeigt einen Weg zur praktischen Integration affektiver und kognitiver Lernziele im Unterricht und verdient allein von daher Beachtung.

Baudlers "Korrelationsdidaktik" ist mit dem Gesagten nicht ausdiskutiert. Sie bedeutet eine kreative religionspädagogische Herausforderung. Bei aller Kritik im einzelnen ist das mehr, als von religionspädagogischen Veröffentlichungen im allgemeinen gesagt werden kann.

3. Eine Vertiefung der symboldidaktischen Fragestellung läßt weiterhin der 1980 erschienene Band "Erfahrung-Symbol-Glaube" von Peter Biehl und Georg Baudler er-

warten. Baudlers damalige Äußerungen geben den Hintergrund für seine "Korrelationsdidaktik" von 1984 ab. Von Interesse ist der Band "Erfahrung-Symbol-Glaube" auch aufgrund der ausdrücklichen Kooperation zwischen einem evangelischen und einem katholischen Religionspädagogen. Den Hauptteil des Werkes nimmt der Beitrag von Peter Biehl ein: "Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik" (37-121).

P.Biehl geht von der Grundfrage "der Vermittlung theologischer Inhalte und gegenwärtiger Lebenssituation" aus (38) und entwirft eine "kritische Symbolkunde" als unaufgebbaren Beitrag zu "einer an Befreiung und Gemeinschaft orientierten christlichen Erziehung" (92). Symbole sieht Biehl als "Kategorie der Vermittlung schlechthin" (79), weil sie "zugleich einen wiederholenden und einen entwerfenden Charakter" haben können (74) und weil "die in den religiösen Symbolen verdichteten Erfahrungen der Überlieferung und die Grundkonflikte der jungen Menschen" korrelieren (40). Biehl klärt sein Symbolverständnis durch Rückbezug (u.a.) auf P.Tillich und P.Ricœur (53-78). Er präzisiert aber auch, worauf sich "erfahrungsbezogenes Lernen im Religionsunterricht" beziehen kann und unterscheidet hier drei Ebenen:

- Die Ebene der "vorgängigen Erfahrungen" (46)
- Die Ebene der "didaktisch vermittelten Erfahrungen" (47)
- Die Ebene der "interaktional vermittelten Erfahrungen" (51), besonders die durch praktisches Schülerhandeln im Rahmen von Unterrichtsprojekten o.ä. erworbenen Erfahrungen.

Die Vermittlung von "Erfahrung und Symbol" (79) soll nach P. Biehl durch die Konzentration auf "wenige fundamentale Schlüsselerfahrungen mit Hilfe der Symbole" angestrebt werden (84). Die religionspädagogische Fruchtbarkeit dieses Vorgehens begründet Biehl damit, daß Symbole Wirklichkeit "von Erfahrung her auf Erfahrung hin", d.h. ganzheitlich zu deuten vermögen (111).

In seinem Beitrag "Symbolisierung und Korrelation" (123-140) geht G. Baudler auf Biehls Darlegungen ein und führt sie durch die Entwicklung von symboldidaktischen "Korrelationsregeln" weiter. Zum einen fordert er in einer Art 'Ganzheitsregel', daß "der Schüler (reflektiert oder unreflektiert) vor dem Ganzen seines Daseins und/oder der Welt steht" (124); zweitens fordert er in einer Art 'Überlieferungsregel', daß "zu jeder zu einem Symbol verdichteten Lebenssituation immer auch ein Symbol der Überlieferung in Beziehung gesetzt werden" müsse, welches das "Fundament der christlichen Überlieferung" zum Ausdruck bringt (125). Drittens formuliert Baudler so etwas wie eine 'Subjektivitätsregel', der zufolge die Verflechtung von Überlieferung und Lebenssituation "nur subjektiv vollzogen und intersubjektiv vergewissert" werden kann (129).

Der vorliegende Band wird ergänzt durch eine kurze Replik Biehls (139-140). Der Ergänzung dienen wohl auch die einleitenden "Thesen zu Grundfragen des Religionsunterrichts heute" (G.Baudler), denen man deutlich anmerkt, daß sie aus der Situation 1975/1976 geschrieben wurden und nicht mehr den aktuellen Diskussionsstand treffen (9-35). Zwei kurze Beiträge von B.Albers (über eine Theorie religiöser Erziehung) und R.Kiefer (über Symbol-Mythos-Auferstehung) schließen den Band ab (141-156).

Biehls Aufsatz hat den Vorzug einer klaren Problemstellung und Begrifflichkeit. Sein Versuch, Glaube und Erfahrung durch das Symbol sinnvoll aufeinander zu beziehen, verdient Beachtung, zumal er deutlich in die Richtung einer evangelischen Korrelationsdidaktik zielt. Andererseits wäre noch genauer zu klären, in welcher Beziehung Symbole untereinander stehen: ob etwa die von Biehl selbst angeführte

"kritische Spannung" zwischen verschiedenen Symbolen (139) bis zum offenen Widerspruch geht und welche didaktischen Folgen sich aus solchen Spannungen und Widersprüchen ergeben. Dem religionsunterrichtlichen "Gewinn" einer symboldidaktischen Komponente steht also auch eine zusätzliche religionspädagogische "Last" gegenüber, die bewältigt werden muß.

Zu Baudlers Überlegungen soll über das oben Gesagte hinaus an dieser Stelle nur sein Korrelationsbegriff kurz problematisiert werden. Wie eine Reihe anderer religionspädagogischer Autoren scheint Baudler eine Sicht von Korrelation zu befürworten, die durch einen binären Entscheidungscode beschrieben werden könnte: gelingende Korrelation steht nicht-gelingender Korrelation gegenüber. Bezeichnen wir die "gelingende Korrelation" mit dem Wert 1 und die nicht-gelingende Korrelation mit 0, so wird deutlich, daß gewissermaßen das ganze Feld zwischen 0 und 1 ($0 < k < 1$) ohne Berücksichtigung bleibt: eine "teilweise" gelingende Korrelation gibt es bei G.Baudler (und anderen Religionspädagogen) anscheinend nicht.

- Sprachlich und sachlich ist der Korrelationsbegriff freilich nicht auf die Religionspädagogik beschränkt. In der statistischen Auswertung besonders der sozialwissenschaftlichen Forschungen spielt er schon seit 1886 eine bedeutende Rolle. Aufschlußreich ist, daß z.B. der Korrelationskoeffizient nicht einfach auf die reine Tatsache, sondern auf das "Ausmaß der Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Variablen" bezogen ist.³ Vielleicht läßt sich durch einen derartigen Hinweis die Überlegung anstoßen, ob es nicht auch im religionspädagogischen Bereich "Nuancen" der Korrelation gibt, die auf ein teilweises Gelingen hindeuten und unter dieser Perspektive vielleicht auch der tatsächlich geübten Praxis der Religionspädagogik näherkommen. Dadurch könnte dem "Sinnüberschuß" der Überlieferung gegenüber der Gegenwart wie auch dem eigengewichtigen Sinnüberschuß der Gegenwart angesichts der Überlieferung differenzierter Rechnung getragen werden. Der Gedanke ist an dieser Stelle jedoch nicht weiter zu entfalten.

4. Eine Weiterführung seiner symboldidaktischen Überlegungen in theoretischer Absicht leistet P.Biehl in seiner kleinen Veröffentlichung "Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem, Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht" (Aachen 1983).

Es handelt sich um die erweiterte Fassung eines 1982 erschienenen Aufsatzes, der sich zum Ziel setzt, die "falsche Alternative zwischen Offenbarungspositivismus und natürlicher Theologie", besonders im Raum evangelischer Theologie, zu überwinden (5). Anhand des "universalgeschichtlichen" Entwurfs von W. Pannenberg sowie des "K. Barth nahestehenden" Entwurfs von E. Jüngel will Peter Biehl in religionspädagogischer Konsequenz zeigen, daß beide Entwürfe komplementär sind. Sie veranschaulichen zwei Wege, wobei einmal der Glaube die Erfahrung beleuchtet, dann aber auch die Erfahrung auf Glauben verwiesen ist. Es geht letztlich darum,

3 G. Mikula, Art. Korrelationskoeffizient, in: W. Arnold, H.J. Eysenck, R. Meili (Hg.) Lexikon der Psychologie, Bd. II/1, Freiburg/Br. 1976, Sp. 343

"Gottes Nähe zur Welt anzusagen und zugleich die Differenz zwischen Reich Gottes und Welt zu wahren" (19). P.Biehl fordert eine korrelative "Didaktik der Entsprechungen", die "an der Poesie der biblischen Sprache" (18) wie an menschlichen Grunderfahrungen orientiert ist. Nach P.Biehl ist "im religionspädagogischen Handeln zu unterstellen, daß eine Konvergenz zwischen den wirklichen Bedürfnissen des Schülers und der biblischen Verheißung besteht" (21). Die Arbeit mit visuellen und gestischen Symbolen neben Sprachsymbolen soll die Schüler zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen und mit den spezifisch christlichen Erfahrungen als "Schlüssel zum Verstehen der Grundphänomene menschlichen Daseins" befähigen (22). P.Biehl öffnet sich so dem Anliegen einer "recht verstandene(n) natürliche(n) Theologie" (23), die eine positive Sicht der religionspädagogischen Förderung menschlicher Religiosität im Kontext christlichen Glaubens erlaubt. Zum Ertrag seiner Arbeit gehört außerdem eine Präzisierung des Begriffs der Vermittlung, die als "Ereignis", als "hermeneutisch-didaktisches Problem" und als "Problem der natürlichen Theologie" gedeutet werden könne (7).

Die von Peter Biehl skizzierte Position bietet für eine fruchtbare Rezeption in der katholischen Religionspädagogik hilfreiche Ansatzpunkte. Wie weit seine Ausführungen im Bereich evangelischer Religionspädagogik konsensfähig sein können, muß die weitere Diskussion zeigen. Dann bietet sich für P.Biehl vielleicht auch die Gelegenheit, die religiösen Sozialisationsbedingungen der Gegenwart präziser auszuloten und religionsunterrichtliche Konsequenzen seines Ansatzes differenzierter zu entfalten, als es im Rahmen der vorliegenden, eher theoretisch konzipierten Schrift geschehen konnte.

5. Die bisher erwähnten Veröffentlichungen zeigen, daß die religionspädagogische Korrelations- und Symboldidaktik als Versuch gelten können, die verlorene Ganzheit des Menschen wiederzugewinnen und didaktisch fruchtbar zu machen. Diesem Ziel dient auch die gemeinsame Veröffentlichung von Albert Höfer (Graz) und Johannes Thiele (Paderborn) unter dem Titel: "Spuren der Ganzheit, Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik" (München 1982). Die beiden Autoren lassen sich dabei insbesondere von ihrer religionspädagogisch gewendeten Version der Gestaltpädagogik inspirieren. "Ganzheit" wird in der Analogie zur Pädagogik von J.H.Pestalozzi (der nicht erwähnt wird) durch den Verweis auf "Kopf, Herz und Hand" bestimmt (9) und um einige Nuancen zu schroff der vermeintlichen "rationalen Engführung des Unterrichts" gegenübergestellt (ebd.).

A. Höfer zeichnet verantwortlich für die Beiträge "Ganzheitliche Religionspädagogik" (13-24) (=Wiederabdruck aus den "Katechetischen Blättern" 106, 1981, 42-48), "Konturen einer integrativen Religionspädagogik" (49-102) und "Gottsuche" (123-150). Alle Beiträge spiegeln die Faszination des Autors durch die Gestaltpädagogik wider. Deren Basissatz formuliert er wie folgt: "Die Ganzheit ist in Teile gegliedert, die ihren Sinn davon erhalten, wie sie auf das Ganze und aufeinander bezogen sind" (15). - Von seiner "Gesamtschau" ausgehend (18) gelangt A.Höfer zu bemerkenswert kreativen Einsichten und Verfahrensweisen. Für aufgreifenswert halte ich besonders sein Konzept einer Lehrerfortbildung nach Ablauf mehrerer

Berufsjahre (78-83), das darauf zielt, "daß die kognitiven, emotionalen und operativen Anteile eines Lernprozesses gleichwertig zur Geltung kommen" (78). Höfers Überlegungen zu einer an Jesus orientierten Pädagogik (81), zu therapeutischen Impulsen in einem Klagepsalm (90-102) und zu einer tiefenpsychologisch orientierten Bibeldidaktik mit Elementen biblischen Rollenspiels (134-150) machen nachdenklich, regen an, beflügeln. Dies gilt jedoch nur dann, wenn man sich bei der Lektüre bewußt nicht am "Schatten" der Höferschen Darlegungen stößt. Die Kehrseite der religionspädagogischen Zentralstellung von "Ganzheit" ist nämlich in einer Reihe von Fällen die mangelnde sprachliche und sachliche Differenzierung in den einzelnen "Teilen". Weder besteht der von A.Höfer angeführte angebliche Gegensatz zwischen "einem curricularen Modell" und einer "einheitlichen Gestaltkonzeption" (18) in der von ihm behaupteten Form, noch läßt es sich beantworten, "analytisch summatives Denken" pauschal gegen die scheinbar überlegene ganzheitliche und "synthetische" Sicht auszuspielen (74). Relativ undifferenziert wirken außerdem Höfers vereinfachte Kritik "an der (!) Lernziel-Konzeption" (72), aber auch seine Rede von den "natürlichen Seelenkräften des Transzendierens" (20) oder der Ausdruck "Fachdidaktik des Glaubens" (69). Es steht zu befürchten, daß die genannten Schwächen und Einseitigkeiten die religionspädagogische Rezeption des vorliegenden Werks beeinträchtigen, zumal A.Höfer keine besondere Vertrautheit mit der religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart zeigt.

Von J.Thiele stammen neben dem Vorwort (9-12) die Aufsätze "Plädoyer für einen beziehungsreichen Religionsunterricht" (29-48), "Erziehung zur Liebesfähigkeit" (103-122; bereits zuvor veröffentlicht) und "Leben in den Wegspuren Gottes", ein Vortrag zur Spiritualität von Religionslehrern (151-165). - Thiele fordert eine "Dialogik des Religionsunterrichts" (30). Sein Anliegen ist "Identitäts- und Beziehungsbildung" (44). Im allgemeinen gelingt es ihm dabei, entsprechende psychologische und religionspädagogische Bemühungen der letzten Jahre sensibel in Sprache umzusetzen. Manchmal unterlaufen ihm jedoch klischeehafte Wendungen, grobe Vereinfachungen (Korrelationsdidaktik als imperialer didaktischer Entwurf, S.45) und pompöse Formulierungen, etwa wenn es heißt, der Religionsunterricht habe "keine Macht und keine Gewalt zur Erziehung des Menschengeschlechts" (46) oder wenn als Ziel des Religionsunterrichts der weit überzogene Anspruch der "Aufarbeitung der persönlichen (wie der gesellschaftlich bestimmten) Biographie und ihrer Determinationen" aufgestellt wird (45).

Thieles "Erziehung zur Liebesfähigkeit" enthält eine Reihe von bedenkenswerten Impulsen, die gerade bei Religionslehrern auf ein dankbares Echo stoßen könnten. Der Autor untersucht "Dimensionen einer Kultur der Zuwendung" (108), greift auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von R.Cohn zurück (107) und verbindet das Ziel der Liebesfähigkeit mit der Fähigkeit zur Bejahung des Lebens (116) sowie in theologischer Sicht mit der "Gnade in zwischenmenschlichen Beziehungen" (120). - Thieles Vortrag zur Spiritualität von Religionslehrern akzentuiert die "ganzheitliche" Sicht im biographisch-narrativen Sinn, wobei es ihm um die "schöpferische Vermittlung von Leben und Lehre" (159) und in angreifbarer Formulierung um "Spuren des Geistes in geistloser Zeit" geht (102). - Neben dem erwähnten inhaltlichen Ertrag bleibt hervorzuheben, daß J.Thiele in seinen Beiträgen eine ungewöhnliche Begabung für den unerläßlichen Dienst eines religionspädagogischen Journalismus zeigt. Notwendig wäre dafür jedoch eine präzisere Diktion, die die aufgezeigten sprachlichen Ungereimtheiten und Disziplinlosigkeiten vermeiden würde.

6. In ganz anderer Weise beschäftigt sich Dietrich Zilleßen, evangelischer Religionspädagoge in Köln, mit einer religionspädagogischen Grundfrage, die besonders in den 70er Jahren überragende Aktualität besaß: Emanzipation und

Religion (Frankfurt/M. 1982). Im Untertitel nennt Zilleßen als Zielhorizont seines Werks: "Elemente einer Theorie und Praxis der Religionspädagogik". Gegenüber individualistischen Tendenzen der Gegenwart erinnert Zilleßen daran, daß "Emanzipation als Erziehungsziel" auch das Ziel sozialer Gerechtigkeit beinhaltet (vgl. 10), wobei jedoch der "Weg sich vom Ziel und das Ziel sich vom Weg her bestimmen" (14); Freiheit müsse auf "freiheitlichen Methoden" beruhen (ebd.). Zilleßen betont den "Vereibungsaspekt christlicher Erfahrung" (16), die immer schon auf "unzerstörte Humanität" zielt (ebd.) und doch stets auch "entfremdete Erfahrung" ist (34).

Neben der kenntnisreichen und lesenswerten Darstellung der Problembereiche "Emanzipation und Erfahrung" (9-18) und "Emanzipatorischer Religionsunterricht" (19-41) im Spiegel der letzten 15 Jahre pädagogischer und religionspädagogischer Diskussion bietet Zilleßen Darlegungen, in denen er nach alltäglichen Ansatzpunkten für eine religionspädagogische Praxis sucht, die "die Bedeutung recht verstandener Religion als Ermöglichung von Freiheit und Frieden" zu vermitteln verstünde (79). Dabei setzt er sich mit "Aspekte(n) der Gottesfrage innerhalb alltäglicher Beziehungen" auseinander (42-62) und entfaltet einfühlsam religionspädagogische Perspektiven in sozialen Erscheinungen wie religiösen Jugendsekten (63-81) und Anzeigenwerbung ("Der Traum vom Glück", 82-98). Im letzten Kapitel behandelt Zilleßen die Frage nach einer religiösen Bilddidaktik im schulischen Religionsunterricht (99-105).

Was mich am vorliegenden Werk von D.Zilleßen beeindruckt hat, ist die Redlichkeit, mit der er sich der religionspädagogischen Herausforderung durch die Alltagskultur der Gegenwart stellt, und der Ernst, mit dem er darauf insistiert, daß die Frage nach dem Verhältnis christlicher Freiheitstraditionen zu den Grundfragen von Religion, Emanzipation und Erziehung nicht einfach durch einen Szenenwechsel in der allgemeinen politischen und kulturellen Stimmungslage erledigt ist. Zilleßen stellt sich damit gegen den schon vielfach beobachteten Trend der Religionspädagogik, derartige Stimmungswechsel aktualistisch mitzuvollziehen, ohne die anstehenden Grundfragen befriedigend bewältigt zu haben. Obwohl die Auswahl der Themen und ihre Reihung in den Kapiteln über zwischenmenschliche Beziehungen, über Jugendsekten, Werbeanzeigen und Bilddidaktik vordergründig eher fragmentarisch und disparat wirken, haben sie ihr einheitliches Profil durch die Konsequenz, mit der eine religiöse begründete und religiös motivierte Emanzipation in Auseinandersetzung mit Sozialwissenschaften und Philosophie (z.B. J. Habermas) als Erkenntnishorizont durchgehalten wird. Der Autor selbst versteht sein Werk als "Diskussionsbeitrag, der der Überprüfung ausgesetzt werden soll" (7). Diesen Anspruch halte ich für eingelöst, auch wenn eine Auseinandersetzung im einzelnen noch aussteht.

7. Ähnlich wie D.Zilleßen beschäftigt sich Werner H.Ritter mit einem Thema, das vor 15 Jahren große Aktualität besaß, heute aber wieder in das Halbdunkel

der großen, unerledigten Probleme geraten ist, die zu gegebener Zeit aus der Versenkung heraus neues Leben gewinnen. Es geht um die Begründung des schulischen Religionsunterrichts durch Rekurs auf den Begriff der Religion: Legitimation per Religion? (Aachen 1984). Der Autor hat 1982 eine Dissertation zum selben Problemkreis vorgelegt: Religion in nachchristlicher Zeit, Frankfurt/M.-Bern 1982.

In der vorliegenden kleinen Veröffentlichung fordert W.H.Ritter einen kritischeren und differenzierteren Umgang mit dem Religionsbegriff in Religionspädagogik und Theologie (11). Er weist auf eine ungelöste Spannung hin, wenn der Religionsbegriff einerseits induktiv gewonnen, andererseits aber theologisch vereinnahmt werde (9). Nach W.H.Ritter entspringt die Begründung des Religionsunterrichts durch Rückgriff auf "Religion" einem "apolögetischen Interesse" (10). Er unterscheidet idealtypische Grundmodelle der "Legitimation per Religion" (7).

Im Gegensatz zur genannten Buchveröffentlichung von 1982 sind Ritters Darlegungen jedoch m.E. zu knapp, um über holzschnittartige Thesen hinauszukommen. Ich kann mich auch der Auffassung des Autors, die "religionstheoretischen (Begründungs-)Ansätze" seien "paradigmabildend" geworden (12), nicht anschließen: Es handelte sich wohl eher um einen unter mehreren wichtigen Strängen bei der versuchten Bewältigung der religionspädagogischen, besonders religionsunterrichtlichen Krise zu Anfang der 70er Jahre. Zweitens ist Ritters Lösungsvorschlag, den Religionsunterricht "theologisch" durch Rückbezug auf die "für jedermann nachprüf-bare (?) Offenlegung der christlich-theologischen Glaubensrede und Wirklichkeitserfahrung" (11) zu legitimieren, weder besonders neuartig noch genügend entfaltet, um einen differenzierten theoretischen Impuls darzustellen. Drittens ließe sich anfragen, ob die Legitimation des schulischen Religionsunterrichts außer bei wenigen Autoren im Spiegel ihrer damaligen Veröffentlichungen (H.Halbfas, S. Vierzig) in der Religionspädagogik tatsächlich, wie Ritter zu meinen scheint, in reduktionistischer Weise von "Religion" her erfolgte und erfolgt. Im Synodenbeschluß zum Religionsunterricht von 1974, aber auch in Veröffentlichungen evangelischer und katholischer Religionspädagogen tauchen auch andere Argumente auf, die W.H.Ritter außer acht läßt. - Dennoch kann die pointierte Zuspitzung seiner Veröffentlichung positiv dazu beitragen, die angesprochenen Fragen religionspädagogischer Theoriebildung und Theoriegeschichte präziser zu stellen und dann auch präziser zu beantworten.

8. Die Frage nach "Religion" ist auch der Ausgangspunkt für die Veröffentlichung von Michael Weinrich: Christliche Religion in einer 'mündig gewordenen Welt', Theologische Überlegungen zu einer Anfrage Dietrich Bonhoeffers in weiterführender Absicht, Aachen 1982. - Gerade im Anschluß an die Dialektische Theologie Karl Barths ist in der evangelischen Theologie das Problem der Beziehung zwischen "Glaube" und "Religion" nie mehr ganz zur Ruhe gekommen. Die weiter oben ange-

führte Veröffentlichung von P.Biehl zeigt, daß die genannte Problemstellung auf dem Hintergrund der Frage nach der Möglichkeit einer natürlichen Theologie auch im evangelischen Bereich zu sehen ist. "Religion" und "Glaube" sind einander zugeordnet in Analogie zur Zuordnung von Natur und Gnade, von Schöpfung und Offenbarung. Es handelt sich freilich je um eine Zuordnung in wechselseitiger Durchdringung: Schon "Natur" ist Gnade, und keine "geschenkte" Gnade ist ohne "Natur"; Offenbarung geschieht je in der Schöpfung, aber die Schöpfung kann erst im Licht der Offenbarung voll und ganz als solche erkannt werden. In Analogie hierzu nimmt "Glaube" in "Religion" Gestalt an, während "Religion" im "Glauben" zu sich selbst findet.

Gerade an dieser Stelle setzt die Reflexion Weinrichs über Bonhoeffers "religionsloses Christentum in mündig gewordener Welt" an. Weinrich stellt heraus, daß es Bonhoeffer um den ethischen Impetus "tätige(r) Weltverantwortung" (10) auf dem Hintergrund der nationalsozialistischen Zeitverhältnisse unter den Bedingungen von Haft und Widerstand gegangen sei. Bonhoeffers Anliegen sei der "Dienst des christlichen Glaubens an der Welt" (13). Religion habe im Gegensatz zum Glauben den Charakter der Sünde: Religion sei "ein Prädikat der Entfremdung" (22). Durch Rückgriff auf K.Barth zeigt M.Weinrich, daß eine ausschließlich negative Sicht von "Religion" sich gerade nicht auf den Begründer der Dialektischen Theologie stützen könne. Nach K.Barth gibt es "wahre" Religion, ähnlich wie es den gerechtfertigten Sünder gibt (20). Gott und Welt dürfen weder vermischt noch getrennt werden. Insoweit weist M.Weinrich auf, daß das "Faktum der Religion ebenso unausweichbar wie das Faktum der Sünde" ist (24). Religion ist die "Praxis des Menschen mit Gott unter den Bedingungen der Entfremdung" (23); die Leugnung der Religion wäre unmündig (26). Für Mündigkeit, Religion und Glaube gilt aber jeweils das kritische Maß des Evangeliums, das all diese Größen unter den "Vorbehalt der Vorläufigkeit" (25) zwingt.

Damit wird zum einen Bonhoeffers Anspruch des "religionslosen Christentums" begrenzt, indem Bonhoeffer aus seiner zeitgeschichtlichen Situation heraus gedeutet wird: Diese aber ist einmalig und kaum wiederholbar. Zum andern bietet Weinrichs Vorgehen einen Ansatzpunkt zur positiven (aber keineswegs uneingeschränkt und unkritisch positiven) Würdigung von "Religion", auch und gerade im Hinblick auf das Problem religiösen Lehrens und Lernens. Dies ist von wesentlicher Bedeutung für die evangelische Religionspädagogik, aber auch für eine wünschenswerte Verbesserung in der Kooperation zwischen evangelischer und katholischer Religionspädagogik.

II. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDSATZFRAGEN IN VERBINDUNG MIT DEM SCHULISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT

Bereits in den meisten Veröffentlichungen, die weiter oben vorgestellt wurden, kamen religionspädagogische Grundfragen nicht ohne Bezug auf den schulischen Religionsunterricht zu Wort. Obwohl mittlerweile auch die Gemeinde und die

Familie allgemein als "Orte" religiösen Lernens angesehen werden, findet der "Lernort" Religionsunterricht noch immer die größte Aufmerksamkeit unter den drei genannten Bereichen (denen man m.E. die Massenmedien als höchst einflussreichen Faktor religiöser Sozialisation zugesellen sollte). Daher sollen im folgenden religionspädagogische Grundsatzfragen in Verbindung mit dem Religionsunterricht, der ja selbst ein außerordentlich komplexes Gebilde ist, zur Sprache kommen.

9. "Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung", dieser Titel der von Rainer Lachmann herausgegebenen Festschrift zum 70. Geburtstag des evangelischen Religionspädagogen Helmut Angermeyer (Aachen 1982) bezeichnet treffend die fruchtbare Spannung zwischen Theorie und Praxis, Religionspädagogik und Religionsunterricht. - Die ersten fünf Aufsätze des Bandes sind unter dem Generalnenner "Religionspädagogische Problemanzeigen und Wegweisungen" zusammengefaßt (13-56).

So fragt Klaus Wegenast lapidar: "Wo stehen wir?" (15-24). Er zieht eine Bilanz der letzten 15 Jahre religionspädagogischer Arbeit und führt die Erfahrungs- und Schülerorientierung, die humanwissenschaftliche Öffnung der Religionspädagogik, die Erneuerung der Bibeldidaktik und die religionspädagogische Lehrplanarbeit auf der "Habenseite" an (16-20). Unter den heute aktuellen Brennpunkten nennt Wegenast die ethische Erziehung bzw. die Werterziehung, die Elementarisierung biblischer Inhalte und die Arbeit an einer Symboldidaktik (10-23). Aus diesen Bereichen kommen auch die Anregungen Wegenasts für die weitere religionspädagogische Forschung (23-24). - Christine Reents setzt sich in ihrer "Problemanzeige zum Religionsunterricht nach der Schulreform" (25-28) engagiert mit dem Widerspruch "zwischen den realen Gegebenheiten und dem Anspruch unseres Faches" (27) auseinander. Dietrich Zilleßen macht sich Gedanken zum Thema "Erziehung statt Verschulung" (29-36). Die Erziehung "nach dem Vater-Sohn-Modell" ist nach Zilleßen in eine Krise geraten, die eine "Krise des Verfügens" ist und sich als Beziehungskrise zwischen den Generationen äußert (32). In bildhafter Sprache deutet der Autor das Gleichnis vom verlorenen Sohn um: "Der verlorene Vater verliert seine Kinder, weil er sie nicht zum Exodus erzogen, sondern verschult hat" (35). Als Erziehung zum Exodus versteht Zilleßen insbesondere eine "partnerschaftliche Erziehung" (34). - Um Beziehungsprobleme geht es auch im Beitrag von Ursula Früchtel: Der Stellenwert des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Bewußtsein junger Theologen (37-46). Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Lehrern und Pfarrern (bzw. Theologen) werden benannt und aus der Perspektive der postuniversitären Ausbildungsphase dargestellt. - Hilfreiche, weil praxisnahe und zugleich theoretisch reflektierte Klärungen zu einem manchmal vernachlässigten Gebiet bedeuten die Äußerungen von Friedrich Böbel zum Thema: Die Fortbildung von Religionslehrern- die Frage nach ihrer Wirksamkeit unter didaktischem Aspekt (47-55).

Der zweite Teil des vorliegenden Bandes steht unter der Überschrift "Fachdidaktische Anstöße und Brennpunkte" (57-152). Auch dieser Teil enthält Beiträge, die Beachtung verdienen.

So stellt Rainer Lachmann die Frage: "Was ist und soll religionsunterrichtliche Fachdidaktik?" (59-65). Nach einem kurzen Überblick über verschiedene Konzeptionen formuliert er als "Generalaufgabe" dieser Fachdidaktik "die wissenschaftliche Auswahl und Begründungsreflexion der Inhalte und Ziele religionsunterrichtlicher Ver-

mittlung (63). Dabei unterscheidet er u.a. zwischen Forschungs-, Vermittlungs- und Verwendungskontext solcher Ziele und Inhalte (vgl. 65). - Karl Ernst Nipkow liefert dagegen einen originellen Beitrag zur religionspädagogischen Problemgeschichte mit dem Titel: "Zum biblischen Unterricht bei Martin Rang - Aporien in der Zeit der 'Evangelischen Unterweisung'" (67-79). Die bibeldidaktische Komponente des vorliegenden Werks führt auch Ingo Baldermann weiter. Er schreibt über "Lernerfahrungen mit der Bibel" (81-87). Baldermann beabsichtigt, "den Funken überspringen zu lassen" (85), die "Sprache der Hoffnung" zu lehren und zu lernen (82) und eine "möglichst enge Korrelation von biblischen Texten und Alltagserfahrung" zu erreichen (85). Baldermann spricht sich u.a. für "das Einprägen ausgewählter, besonders gewichtiger biblischer Sätze" aus. - G.R. Schmidt versucht anschließend die exemplarische Erschließung eines biblischen und dogmatischen Inhalts: "Zur Förderung des Symbolverstehens am Beispiel von Christi Himmelfahrt" (89-99). - Peter Biehls Beitrag über "Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem" (101-118) entspricht im Ansatz weitgehend seiner gleichnamigen Veröffentlichung, die weiter oben besprochen wurde. - Lesenswert sind aber auch die Ausführungen von Friedrich Hahn über "Kirchengeschichte im Spiegel der Literatur des 20. Jahrhunderts" (119-127) und die Gedanken von H. Schultze über "Unterricht in Religionen als Herausforderung des Religionsunterrichts" (129-139). Während F. Hahn insbesondere das literarische Lutherbild dieses Jahrhunderts für die religionsunterrichtliche Praxis erschließt, setzt H. Schultze grundsätzlich an und fragt, "wie ein dialogisches Verhältnis zu anderen Religionen und Ideologien möglich sein kann, ohne daß die Eindeutigkeit und Vollständigkeit des christlichen Zeugnisses beschnitten werden" (132). Er skizziert verschiedene Positionen hierzu und ergänzt seine Darlegungen durch einen Ausblick auf die Situation in Großbritannien, Schweden und den Niederlanden. - Der abschließende Aufsatz von G. Klages über "Meditation" kann als Erstinformation über Zen, die Divine Light Mission und TM aus christlicher Sicht gute Dienste leisten (141-151).

Eine Bibliographie des Schrifttums von H. Angermeyer und eine Laudatio für den Jubilar ergänzen die vorliegende Festschrift, die hohes religionspädagogisches Niveau besitzt und auch katholischerseits Beachtung verdient. Freilich ist die Tatsache, daß bei derartigen Sammelwerken im Normalfall evangelische bzw. katholische Autoren je "unter sich" bleiben, ein bezeichnendes Indiz für noch immer weitgehend ungenutzte, mögliche und sinnvolle Wege ökumenischer Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Religionspädagogik.

10. Als Dissertation gehört die Arbeit von Dietmar Pohlmann über "Offene Lernplanung in der Religionspädagogik" (Göttingen 1982) einem anderen literarischen Genus an. Der Autor will durch die Verschränkung theologischer und pädagogischer Fragestellungen (5) zur "Theorie-Diskussion um den Religionsunterricht" beitragen (16). Dabei bemüht er sich um eine "Verbindung von offenem Curriculum und kommunikativer Didaktik" (22). Beide möchte er für einen "offen geplanten problemorientierten Religionsunterricht" fruchtbar machen (vgl. 104-216).

Als leitende Kategorien erarbeitet er hierfür im interdisziplinären Dialog mit den Humanwissenschaften "Identität", "Emanzipation" und "Sinn", denen er je eigene Abschnitte widmet (127-216). Die fachdidaktische Erschließung und Konkretisierung überläßt Pohlmann jedoch nicht der religionspädagogischen Beliebigkeit, sondern er

sucht selbst nach Wegen zur didaktischen Umsetzung. Dabei greift er zu den Kategorien "Gewissen", "Verantwortung" und "Ziel", die er entsprechend entfaltet.

Ein bemerkenswerter Vorzug der Arbeit von D.Pohlmann ist die Erhellung der jeweiligen "Werthintergründe" seiner Kategorien (einschließlich einer Darstellung der gegenwärtigen Wertproblematik in verschiedenen Disziplinen und disziplinären Richtungen; (104-127). Es gelingt ihm dadurch, den jeweiligen theologischen und pädagogischen Akzent, der z.B. mit einer Kategorie wie "Identität" verbunden ist, zu versprachlichen und religionspädagogisch sinnvoll, d.h. ohne einseitige Abhängigkeiten, fruchtbar zu machen. Dabei sucht Pohlmann nach einer Balance zwischen "der Vermittlung von Inhalten und der Betonung eines kommunikativen Unterrichtsprozesses" (96). Theologisch bezieht Pohlmann Identität auf Rechtfertigung (136;142), Emanzipation auf "Reich Gottes" und auf christliche Eschatologie im Horizont von Kreuz und Auferstehung (174), und Sinn auf den elementaren "christlichen Indikativ der voraussetzungslosen Annahme des Menschen", die "eine Grundstruktur von Wort und Tat Jesu darstellt" (200). - Das letzte Kapitel der vorliegenden (evangelischen) Dissertation bringt in knapper Form Überlegungen zum Verhältnis von Glaube und Lernen und zum wissenschaftstheoretischen Verständnis von Religionspädagogik (217-231).

Es ist selten, wenn theologisch differenzierte Entwürfe auch didaktisch reflektiert werden und umgekehrt. Die Weiterentwicklung von Pohlmanns Vorschlag einer Verschränkung von kommunikativer Didaktik und "offenem Curriculum" wäre m.E. ein Gewinn für die Religionspädagogik. Dabei ist freilich zu berücksichtigen, daß Pohlmanns Konzept außerordentlich komplex ist. Das Spiel der Zuordnung und Verschränkung von Kategorien hat praktische und theoretische Grenzen, die nicht zu übersehen sind: Es ist im deduktiven Sinn niemals völlig stringent, sondern appelliert an Plausibilität; es muß erst noch religionsunterrichtlich umgesetzt werden; es überfordert leicht alle, die unter dem unmittelbaren Druck von "Praxis" nach zugänglicheren "Rezepturen" verlangen. - Trotzdem verdient das Werk von D.Pohlmann aufmerksame Beachtung, weil es m.E. erfolgreich den schwierigen Versuch macht, neue Wege auf dem Gebiet der religionspädagogischen Didaktik zu gehen, ohne deren Gesamtzusammenhang im Rahmen von Theologie und Humanwissenschaften zu vernachlässigen.

11. Um eine Dissertation handelt es sich auch bei der Arbeit von Werner Simon über "Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts" (Zürich-Einsiedeln-Köln 1983).

Da in den 70er Jahren im Gefolge der Curriculumtheorie die Zielorientierung in der Didaktik besondere Aufmerksamkeit fand, wurde das Problem der unterrichtlichen Inhalte fast grundsätzlich von diesen Zielen her reflektiert. Diese Ziel-Inhalts-Verschränkung steht nicht im Vordergrund der Analysen von W.Simon. Seine Arbeit zerfällt vielmehr in fünf recht unterschiedliche Teile, denen auch unterschiedliche hermeneutische und analytische Verfahrensschritte entsprechen.

Nach einigen Vorüberlegungen zum "Problem einer Fachdidaktik Religion" (15-30) befaßt sich Simon im 1. Kapitel mit einer Interpretation der Rolle und des Stellenwerts von Unterrichts-, Bildungs- oder Lerninhalten in verschiedenen didaktischen

Theorien der Gegenwart (31-99). Dieses Kapitel zeigt, wie selbstverständlich und unerlässlich mittlerweile die Rezeption humanwissenschaftlicher, d.h. hier: pädagogischer Ansätze und Forschungen in der Religionspädagogik geworden ist. - Im 2. Kapitel widmet sich W. Simon der Konstruktion eines heuristischen Instrumentariums zur Beschreibung und Analyse von "Inhalten" in beobachtetem und dokumentiertem Unterricht (100-143). Den Ertrag dieser Bemühungen wendet der Autor in Kapitel 3 auf einige "Fallstudien" an. Zu diesem Zweck wertet er die unter der Leitung von Günter Stachel erhobene Mainzer Dokumentation zum Religionsunterricht unter inhaltlichem Aspekt aus (144-219). - Im 4. Kapitel folgen "Lehrplananalysen" (221-313), die vor allem auf die Inhalte der beiden vorliegenden Zielfelderpläne (Grundschule; Sekundarstufe I) bezogen sind. Dabei untergliedert Simon nach biblischen, ethischen und dogmatischen "Themen" in den genannten Lehrplänen und gewinnt Kriterien für vorsichtige Korrekturen und für Hinweise auf zu wenig beachtete Themenbereiche und Implikationen. - Im 5. (und letzten) Kapitel folgen Überlegungen zur "Eigenart der Inhalte 'religiösen' Lehrens und Lernens" (314-429). Während die Ausführungen über den Religionsbegriff in der Religionspädagogik hier m.E. entbehrlich gewesen wären (314-331), gehört die Rezeption des phänomenologischen Ansatzes von E.Husserl und E.Schütz mit Gedanken zur "Symbolik der religiösen Sinnwelt" (352-360) zu den Vorzügen der vorliegenden Arbeit. Metapher und Symbol gewinnen nämlich in ihrer lebensweltlichen, aber auch unterrichtlichen Vermittlung nach W.Simon maßgebende Bedeutung für die Struktur der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens. Mit "Überlegungen zu einer Didaktik der Symbole des Glaubens" (390-429) schließt W. Simon seine Arbeit ab.

Die vorliegende Dissertation deckt ein breites thematisches und methodisches Spektrum ab, das sich einer stimmigen "Synthese" gegenüber als sperrig erweist. Positiv hervorzuheben ist, daß der Autor trotz der Konzentration auf die "Inhaltsseite" religiösen Lehrens und Lernens den religionspädagogischen Gesamtzusammenhang nicht aus den Augen verliert. Auch wenn im einzelnen manche Präzisierungen, andererseits aber auch Straffungen wünschenswert gewesen wären, kann doch erwartet werden, daß jeder, der sich in Zukunft mit inhaltlichen Problemen in der Religionspädagogik wissenschaftlich auseinandersetzt, auf Simons Werk zurückzugreifen hat.

III. AUSLÄNDISCHE BEITRÄGE ZUR RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN THEORIEBILDUNG

Die bisher behandelten Veröffentlichungen beziehen sich ausschließlich auf den deutschen Sprachraum. Religionsunterrichtliche und religionspädagogische Grundlagen werden aber auch im Ausland, auf z.T. beachtlichen Niveau, diskutiert.⁴ Im vorliegenden Rahmen möchte ich auf zwei besonders markante Buchveröffentlichungen aus der amerikanischen und aus der italienischen Religionspädagogik und Katechetik hinweisen: Gabriel Moran, Religious Education Development (Minneapolis 1983) und Emilio Alberich, Catechesi e prassi ecclesiale (Leumann-Turin 1982).

12. Gabriel Moran ist mit einigen seiner Werke auch im deutschen Sprachraum

4 Als Erstinformation vgl. die Literaturangaben in: U.Hemel, Probleme religionspädagogischer und katechetischer Terminologie im internationalen Rahmen: Religionsunterricht, Katechese, Evangelisation, in: rhs 28 (1984) 374-385; vgl. auch The Irish Catechist 9 (1985) Nr. 1, 4-17.

bekanntgeworden.⁵ Seine weitere Entwicklung dokumentiert u.a. das Werk "Religious Education Development". Da 'Religious Education' der in den Vereinigten Staaten und im gesamten englischen Sprachraum gängige Term für "Religionspädagogik" ist und hier adjektivisch gebraucht wird, wäre der Titel wohl am besten mit "Religionspädagogische Entwicklung" wiederzugeben - ein bewußt offener Titel, wie Moran selbst reflektiert (10). Das tragende Anliegen seines Buches ist der Anspruch, "daß eine Theorie der menschlichen Entwicklung auch die religiöse Entwicklung umfassen" soll (6). Ein zweites, wesentliches Motiv ist die große Sensibilität Morans für Sprache, besonders für sprachliche Bilder, die "unsere Urteile über das menschliche Leben leiten" (6).

G. Moran setzt sich im ersten Hauptteil (9-126) mit den Theorien von E.H.Erikson, J.Piaget, L.Kohlberg und J.Fowler (aber nicht mit F.Oser) auseinander. Mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Differenzierungen, die hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden können, kritisiert er immanente Schwächen und Einseitigkeiten in den jeweiligen grundlegenden sprachlichen Bildern und Metaphern von Entwicklungstheorien. Diese hätten gerade die religiösen Bilder und die religiöse Sprache insgesamt nicht ausreichend integriert (93): Das Ganze des Lebens bis zum Tod komme nicht in den Blick (vgl. 11). - Obwohl diese Kritik Morans einen eindeutig normativen Akzent beinhaltet, ist sie in ihrer Art jedenfalls dann konsequent, wenn Theorien menschlicher Entwicklung ihrerseits eine normative Dynamik enthalten, die als solche zu explizieren wäre und sich der Kritik zu stellen hat.

Der zweite Hauptteil von "Religious Education Development" ist der Entwicklung einer eigenen Theorie Morans gewidmet.

Dafür entwirft er eine "Grammatik religiöser Entwicklung" (129-156) und eine eigene "Grammatik pädagogischer Entwicklung" (157-182). Beide zusammen ergeben Perspektiven, die Moran zu einer "Theorie religionspädagogischer Entwicklung" verbindet (183-207). Dabei tendiert er grundsätzlich zum Versuch, einen integrativen Ansatz für die verschiedenen Lebensbereiche zu entwickeln. So kennt er drei Hauptstufen religiöser Entwicklung, die von der Unterscheidung zwischen "Religiosität" und "Religion" bestimmt sind: einfache Religiosität, Aneignung einer Religion und "religiöses" Christentum (Judentum usw.) (vgl. 131). Nach Moran kann man nämlich einer Religion angehören, ohne religiös zu sein und umgekehrt (135). Für die pädagogische Entwicklung wählt Moran ein kategoriales Raster, das die ganze Lebensspanne umfaßt und sich nicht auf die Schulzeit oder das Kindes- und Jugendalter beschränkt. Als pädagogische Lernorte oder Hauptformen (main forms) von Erziehung nennt Moran: Familie, Schule, Beruf, Freizeit (165). Ihnen entsprechen die Grundfunktionen Gemeinschaft, Wissen, Arbeit, Weisheit. Je nach Lebensalter hat die eine oder andere Form vorrangige Bedeutung, ohne daß ihre wechselseitige Durchdringung je endete.

Religion bedeutet nun zugleich eine positive Bestätigung und Relativierung dieser erzieherischen Lebensformen, denn sie erinnert daran, "daß es noch etwas größeres gibt, was in unserem Leben zu erfüllen ist" (193). Religiöse Erziehung umfaßt nach Moran die Förderung der einfachen Religiosität (physisch-mythische Stufe), die religiöse Beheimatung in kategorialer, z.B. christlicher Religiosität (narrativ-systematische Stufe) und schließlich die Entwicklung einer kategorialen religiösen Dynamik (religiös-christliche Erziehung; Stufe der Suche/Reise (Journeying/Inquiry) und der religiösen "Zentrierung" (Centering) (196). Religion ist nach Moran je schon "innen";

5 Vgl. E.Rolinck, Offenbarung-Erfahrung-Gemeinschaft, Die religionspädagogische Konzeption Gabriel Morans, in: KatBl 103 (1978) 646-652.

sie braucht nicht von außen aufgedrängt zu werden. Auch beim Erwachsenen sind "Fragen nach Ursprung, Schicksal und tiefstem Sinn an jeder Ecke der Lebensreise anwesend" (204). Edelstes Ziel religiöser Erziehung ist nach Moran ein "wachsendes Verständnis für Gewaltlosigkeit" (205).

Morans "Religious Education Development" gehört zu den interessantesten religionspädagogischen Werken, die ich je gelesen habe. Das schließt Kritik an einzelnen Positionen, Behauptungen und Begründungen, gerade im Blick auf die vielfältige europäische Tradition, nicht aus. Der differenzierte und doch gut lesbare Argumentationsgang Morans kann jedoch im vorliegenden Bericht nicht im einzelnen dargestellt und hinterfragt werden. Hier muß ein erster Hinweis genügen, der freilich beabsichtigt, eine gründlichere religionspädagogische Diskussion über den Ansatz von G. Moran anzustoßen.

13. Auch das Buch von E.Alberich über "Katechese und die Praxis der Kirche" (*Catechesi e prassi ecclesiale*) verdient in der deutschsprachigen religionspädagogischen Diskussion Beachtung. Alberich, internationalbekannter spanischer Religionspädagoge an der Salesiana in Rom, fragt nach Struktur und Bedeutung der Katechese in ihrem ekklesiologischen Kontext heute, aber auch "im Inneren einer sich wandelnden Gesellschaft" (17).

Alberich geht vom Primat des Reiches Gottes in der Geschichte aus (20). Die Praxis der Kirche stellt er unter den "Primat der Evangelisation" (31). Für den einzelnen Christen ist das Ziel daher nicht so sehr der praktizierende Katholik, sondern "die Reifung des Glaubens und das Glaubenszeugnis" (30) unter Einschluß einer klaren Option für die Armen und den Verzicht auf Macht (30). Dies umfaßt auch die Förderung von Dialog, Kommunikation und Freiheit im innerkirchlichen Bereich (35).

Katechese unterscheidet sich nach E.Alberich von Evangelisation, weil Katechese einen Dienst des Wortes und einen Dienst am Glauben darstellt (46), während die Evangelisation "jedes kirchliche Handeln umfaßt, sofern es die Verkündigung und das Zeugnis des Evangeliums vom Reich Gottes zum Ziel hat" (42). Die Katechese wird so zum Spezialfall der Evangelisation (46). Religiöse Erziehung und Bildung gehören nach Alberich zum Bereich der Katechese, wenn sie sich "im Binnenraum christlicher Konfessionen" abspielen (50). - Diese Ansicht trifft sich nicht mit der vorherrschenden Meinung der deutschen Religionspädagogen, kann aber hier nicht im einzelnen erörtert werden.

In der weiteren Durchführung seiner Studie geht Alberich auf grundlegende theologische und anthropologische Dimensionen der Katechese ein. Er betont ihren Erfahrungsbezug und geht auf ihre christologische und inkarnatorische Struktur ein (55-89). Alberich stellt auch verschiedene ekklesiologische Modelle von Katechese dar (137-147). Ziel der Katechese ist nach Alberich der "reife Glauben" (108). Deutlicher als in vergleichbaren deutschen Publikationen akzentuiert der Autor außerdem die diakonale und politische Rolle von Katechese im Dienst der "ganzheitlichen Förderung des Menschen" (*promozione integrale dell'uomo*, 162) und der ganzheitlichen Befreiung (*liberazione integrale dell'uomo*, 168). Zugleich wendet sich Alberich gegen eine "vertikalistische und individualistische" Sicht der Katechese und Glaubenserziehung, als ob entsprechende Lernprozesse stets von oben nach unten laufen würden (204). Katechese zielt nach E.Alberich auf Gemeinschaft und wächst in der Gemeinschaft; sie ist ein Weg der "Teilhabe und der wachsenden Verantwortlichkeit"

6 Vgl. U.Hemel, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984, 240-383.

(208). Von diesem Ansatz her ist es nur konsequent, daß Alberich dem Verhältnis von "Katechese und Liturgie" ein eigenes Kapitel widmet (227-242) und das "evangelisatorische und katechetische Potential" der Liturgie eigens würdigt (237), ohne deswegen andere Formen der religiösen Kommunikation, insbesondere der "Glaubensmitteilung" außer acht zu lassen (240).

Ein Vorzug des vorliegenden Werks sind die umfangreichen Literaturangaben zu den einzelnen Themenbereichen, die im wesentlichen italienische, spanische, französische, englische und deutsche Veröffentlichungen umfassen. -

Die sprachlichen Barrieren und die unterschiedlichen terminologischen und sachlichen Akzente in der internationalen religionspädagogischen und katechetischen Diskussion können nicht darüber hinwegtäuschen, daß religionspädagogische Aufgaben und Grundprobleme über die Grenzen hinweg eine erstaunliche Konstanz und Konsistenz aufweisen. Dies zeigt auch das vorgestellte Werk von E. Alberich, trotz aller Unterschiede in Mentalität und gewachsenen Strukturen.

- Wenn im vorliegenden Literaturbericht von religionspädagogischen Grundfragen die Rede sein sollte, so ist es angebracht, zum Schluß auch von der "Grundfrage" einer Praxis der Solidarität und Kooperation im internationalen Bereich zu sprechen: Denn der Blick über Grenzen, über den Horizont des Vertrauten hinaus setzt jene Praxis des "Exodus" voraus, die nach A. Exeler zu den wesentlichen Aufgaben religionspädagogischer Vermittlung gehört.⁷ Eine verbesserte internationale, aber auch ökumenische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Religionspädagogik und Katechetik wäre daher im Interesse aller Beteiligten und ein Gewinn für alle Gesprächspartner.

Verzeichnis der besprochenen Werke

(Ziffern in Klammern verweisen auf die Gliederungsnummer im Literaturbericht)

Alberich, Emilio, Catechesi e prassi ecclesiale, Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi, Leumann (Torino): LDC 1982, 254 pp. (=Studi e ricerche di catechetica 2) (=Nr. 13)

Baudler, Georg, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paterborn-München-Wien-Zürich: Schöningh 1984, 331 S. (= utb 1306) (=Nr. 2)

Biehl, Peter, Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem, Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht, Aachen: Religionspädagogik heute 1983, 25 pp. (= Religionspädagogik heute Bd. 12), (=Nr. 4)

Biehl, Peter/Baudler, Georg, Erfahrung-Symbol-Glaube, Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt/M.: Haag und Herchen 1980, 156 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 2) (=Nr. 3)

Höfer, Albert/Thiele, Johannes, Spuren der Ganzheit, Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik, München 1982 (=Pfeiffer-Werkbücher Bd. 151) (Nr. 5)

⁷ Vgl. A. Exeler, Exodus- ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, als Ms. gedruckt, München (DKV) 1974

Kaiser, Alfons, 'Der Religionsunterricht in der Schule', Der Beschluß der 'Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland' aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, München: Kösel 1980 (=Nr. 1)

Lachmann, Rainer (Hrsg.), Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung, Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982, Aachen: Religionspädagogik heute 1982, 168 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 9) (=Nr. 9)

Moran, Gabriel, Religious Education Development, Images for the Future, Minneapolis (MN): Winston Press 1983, 235 pp. (=Nr. 12)

Pohlmann, Dietmar, Offene Lernplanung in der Religionspädagogik, Kategorien einer theologischen Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982, 293 S. (=Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 1) (=Nr. 10)

Ritter, Werner H., Legitimation per Religion? Zur Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Ein kritischer Rückblick auf ein Dezennium religionspädagogischer Diskussion (1968-1978), Aachen: Religionspädagogik heute 1984, 19 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 15) (=Nr. 7)

Simon, Werner, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich-Einsiedeln-Köln: Benziger 1983, 448 S., (SPT 27) (=Nr. 11)

Weinrich, Michael, Christliche Religion in einer 'mündig gewordenen Welt', Theologische Überlegungen zu einer Anfrage Dietrich Bonhoeffers in weiterführender Absicht, Aachen: Religionspädagogik heute 1982, 27 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 11) (=Nr. 8)

Zilleßen, Dietrich, Emanzipation und Religion, Elemente einer Theorie und Praxis der Religionspädagogik, Frankfurt/M.-Berlin-München: Diesterweg 1982, 106 S. (Nr. 6)

HERBERT A. ZWERGEL

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGENPROBLEME

1. Ulrich Hemel, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen. München: Kaffke 1984, 485 S.

Der Verlag bringt im Werbetext der Rückseite die vorliegende Regensburger Dissertation (1983) von U. Hemel in einen Zusammenhang mit H. Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik (1970). Dies und der umfassend angelegte wissenschaftstheoretisch-systematisch orientierte Gang der Untersuchung erfordern eine gründliche, den üblichen Rahmen einer Rezension ausweitende Prüfung dieses Versuchs, in die vielfältigen religionspädagogischen Konzeptionen ein integrierendes Grundmuster einzutragen.

1.1 "Der Begriff der Religionspädagogik" (1. Kap., 18-99). Ausgangspunkt der Bemühungen um den angemessenen Begriff von "Religionspädagogik" ist nach einem Überblick über die Herkunft dieses Begriffs eine Einschätzung seines gegenwärtigen Gebrauchs, in dem sich für das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis dieser Disziplin das Problem des "unzureichend integrierten Überflusses, nicht aber des Fehlens von Theorieansätzen" (26) anmeldet. Was fehlt, ist ein wesentlicher, weil konsensbildender Erkenntnisfortschritt - Ausdruck "wissenschaftstheoretische(r) Stagnation" (29). Hier formiert sich die Aufmerksamkeit des Lesers: Ist der Vorschlag Hemels geeignet, die mit Recht angemahnte Konsistenz der verschiedenen Theorieansätze zu sichern und einen Konsens unter den Religionspädagogen herbeizuführen? Wie berücksichtigt ein um des wissenschaftstheoretischen Erkenntnisfortschritts willen entwickeltes Theoriekonzept die vielfältigen Forschungs- und Handlungsebenen, welche bei einer Handlungstheorie wie der Religionspädagogik mit ihren Rückbindungen an erfahrungsbezogene und darin offene Prozesse in einer gewissen Spannung zu Konsistenzanforderungen stehen?

Für eine Abschätzung der Dimensionen im Begriffsgebrauch von "Religionspädagogik" hilfreich ist die von Hemel entwickelte und in einer Übersicht (70f) zusammengestellte "begriffslogisch-semantische Typologie von Begründungsformen der Religionspädagogik". Wenn Hemel dabei "allgemeine (nicht-normative)" und "spezielle (normative) Formen der Religionspädagogik" unterscheidet, deckt er wichtige, z. T. vernachlässigte empirische, historische, vor allem aber vergleichende Aufgaben der "allgemeinen Religionspädagogik" auf (vgl. 78ff) und verweist mit der Interpretationsbedürftigkeit entsprechender Forschungsergebnisse auf das komplementäre Verhältnis von allgemeiner und

spezieller Religionspädagogik; demgegenüber sind die verschiedenen "primär außertheologisch", "pluridisziplinär" oder "primär theologisch begründeten Varianten" spezieller Religionspädagogik wegen der "normativen Vorgaben untereinander relativ inkompatibel" (66). Das entwickelte Raster strukturiert denn auch die kenntnisreich durchgeführte Analyse verschiedener Begründungsversuche (33-59, 82-99), wobei Hemel gegen primär außertheologische und pluridisziplinäre Begründungsmodelle argumentiert und für eine "primär theologische Zuordnung und Begründung der Religionspädagogik" (93) plädiert. Konsense besteht wohl darin, daß eine Wissenschaft in ihren normativen Grundlagen letztendlich an nicht mehr weiter ausweisbaren Grundentscheidungen nicht vorbeikommt, weshalb Hemels Entscheidung für die Theologie in der Rolle einer "religionspädagogischen Leitwissenschaft" (49, 94f) als "Präferenzentscheidung" (99, Hervorhebung Zw.) legitim ist. Zu fragen bleibt aber, ob diese Entscheidung für den genuin theologischen Charakter der Religionspädagogik - keinesfalls nur ein "Anwendungsfall von Theologie" (95) - vor einer Diskussion fundamentaler inhaltlicher Implikationen gerade in wissenschaftstheoretischem Kontext nicht einen Schritt zu früh erfolgt, zumal einige der vorgetragenen Argumente (z.B. Überforderung der "normativen Kraft" außertheologischer Begründungsmodelle [89f; Zuordnung zu einer nicht-theologischen Leitwissenschaft bedrohe "aufs ernsthafteste" "die erstrebte disziplinäre Selbstständigkeit der Religionspädagogik", 91) einer ideologiekritischen Nachfrage bedürfen.

1.2 "Der Gegenstand der Religionspädagogik" (2. Kap., 100-239)

Im umfangreichen 2. Kapitel vertieft Hemel mit seiner "kriteriologischen Reflexion" (129) einen Ansatz, der von H. Schrödter (Die Religion der Religionspädagogik, Zürich 1975) in die Diskussion eingebracht, in seiner wissenschaftstheoretischen Fruchtbarkeit bisher aber eher vernachlässigt worden ist; um so beachtenswerter ist Hemels Vorschlag. Ein Kriterium dieser Reflexion ist einerseits, den gesamten "Umfang der bereits bestehenden Arbeitsfelder der Religionspädagogik soweit als möglich zu erfassen (Kriterium der 'extensionalen' Angemessenheit). Andererseits muß auch ein möglichst hohes Maß an spezifischer Präzision im Sinn der Differenzierung der besonderen Fragestellung der Religionspädagogik im Unterschied zu benachbarten Wissenschaften angestrebt werden (Kriterium der 'intensionalen' Angemessenheit)" (129f). Nicht weniger bedeutsam sind die Kriterien "Ökonomie der impliziten Voraussetzungen" und "forschungslogische Fruchtbarkeit" (130).

Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes selbst erweist sich in der kenntnisreichen und ausführlich begründeten Analyse und kriteriologischen Prüfung der relevanten religionspädagogischen Theorien. Es zeigt sich dabei, daß jeder dieser Theorieansätze wichtige und unverzichtbare Momente hervorhebt, aber auch relevante Sichtweisen ausklammert - für die weitere religionspädagogische Forschung wichtige Einsichten: Durch die "Theorie religiöser Erziehung und Bildung" (2.2) werden die "nicht-intentionalen und nicht-personalen Einflüsse" (165) nicht zureichend erfaßt. In der "Theorie des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche" (2.3) wird zwar der sonst eher vernachlässigte Bezug zur Glaubensgemeinschaft hervorgehoben, es ergeben sich jedoch auch Probleme, die mit "Ekklesiozentrik" und Behinderung "kritisch-prophetischer Loyalität von Theologie und Religionspädagogik" angedeutet sind; beides führt eher "in Richtung auf Konformität ... als ... auf Innovation" (177, 184; hier hätte die oben angemahnte ideologiekritische Nachfrage ansetzen können). Daß die "Theorie religiösen Lehrens und Lernens" (2.4) "die relevanten Arbeitsfelder der Religionspädagogik ausnahmslos" (?) (208) abdeckt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß neben den auftretenden Abgrenzungsschwierigkeiten zur Katechetik (s.u.) erhebliche Defizite in der theoretischen wie empirischen Absicherung der Konzepte von Lehren und Lernen bestehen. Hemels eigener konstruktiver Vorschlag integriert die genannten Ansätze und faßt den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik (2.5) als "Theorie religiöser Vermittlung im Sinn religiöser Erziehung und Bildung, religiösen Lehrens und Lernens und des gesamten religiös qualifizierten pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche" (222). "Religiöse Vermittlung" fungiert dabei als "integrativer Oberbegriff", der die zu vermittelnden Bereiche als "Modi" religionspädagogischen Handelns umgreift (235, vgl. 217). Eine kriteriologische Überprüfung des eigenen Vorschlags belegt die Fruchtbarkeit dieser Gegenstandsbestimmung (bes. 216). Eine primär theologisch begründete Religionspädagogik wird kaum hinter diesen Erkenntnisstand zurückfallen dürfen. Weitere Begriffsarbeit steht aber da noch an, wo das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Religionspädagogik, hier vor allem der verschiedenen Varianten, weiterer begrifflicher Vermittlung bedarf.

1.3 "Das Verhältnis der Religionspädagogik zur Katechetik" (3. Kap., 240-383)

Um die in der Kapitelüberschrift beschlossene Frage beantworten zu können, diskutiert Hemel ausführlich (250-300) verschiedene Antworten, wobei die möglichen logischen Verhältnisse (Inklusion, Identifikation, Unabhängigkeit, Offenheit; vgl. 247) und eine "exemplarische Typologie" (248) die Diskussion

transparent machen. Das Ergebnis dieses Durchgangs lautet: "Eine allgemein anerkannte und argumentativ befriedigende Lösung des genannten Problems gibt es bisher nicht." (301) Von daher muß man Hemels eigenen Versuch der Verhältnisbestimmung und Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik anhand einer Analyse der adressatspezifischen Voraussetzungen und der Logik religiöser Sprache (3.3, 301-312) als "Reflexion auf den kommunikativen Vollzug im religiösen Lehr- und Lerngeschehen" (302) mit besonderer Aufmerksamkeit bedenken.

Unter verschiedenen "Grundtypen religiöser Vermittlung" (302) werden zwei besonders herausgearbeitet: Die "Gemeinschaftsbezogenheit religiöser Sprache" (304) ermöglicht ein "Sprechen nach außen", "in der Hoffnung auf 'Verständnis' und 'Interesse' an der vorgebrachten 'Sache des Glaubens'" (310). Von diesem "religionspädagogischen Vollzug" ist als kommunikativer Akt eines "Sprechens an der Pforte" der "katechetische Vollzug" zu unterscheiden; er soll "den anfänglichen Glauben eines der Kommunikationspartner zu einem reifen und mündigen Glauben führen" (311). Die beiden Perspektiven "religionspädagogischer" und "katechetischer Vollzug" erweisen sich in der Zusammenschau bei der Untersuchung von "Umkehr" und "Glaubensverlust" (354, 357) sowie bei der Frage nach dem "Glauben des Kindes" (357-370) als phänomenologisch sehr fruchtbar. Hemel sieht aber noch grundlegender in den beiden Vollzügen einen differenzierenden "Formalaspekt", "der Religionspädagogik und Katechetik als je eigenständige Weisen religiöser Vermittlung zu begreifen ermöglicht" (302, das Ergebnis antizipierend), was z.B. für den Religionsunterricht heißt: "Soweit der schulische Religionsunterricht auch 'katechetische' Konstellationen integriert, fällt er unter den Formalaspekt und die Zuständigkeit der Katechetik. Eine exklusive Zuordnung des Religionsunterrichts entweder zur Religionspädagogik oder zur Katechetik findet keinen Anhalt in der Realität der religiös qualifizierten religionsunterrichtlichen Interaktion. Beide, Religionspädagogik und Katechetik, sind - je nach ihrem eigenen Formalaspekt - die zuständigen fachlichen Bezugswissenschaften des schulischen Religionsunterrichts." (376)

An dieser Stelle ergeben sich im Interesse des wissenschaftstheoretischen Anspruchs und der bisherigen Ergebnisse der Arbeit Rückfragen: Warum wird die Eigenständigkeit der Katechetik vorab schlichtweg gesetzt? (vgl. 301f) Warum unterzieht Hemel vor einer Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Katechetik nicht auch die Katechetik einer kriteriologischen Analyse? Damit scheint zusammenzuhängen, daß der Leser - auch wiederholt kontrollierendes

Lesen bleibt bei diesem Eindruck - im Unklaren darüber gelassen wird, wie sich die beiden Vollzüge und die dadurch unterschiedenen Disziplinen Religionspädagogik und Katechetik zur Begriffsarbeit einer Gegenstandsbestimmung der Religionspädagogik im 2. Kap. verhalten. Die vorgeschlagene Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik ist zwar möglich, aber nicht sinnvoll, da sie zu logischen, semantischen und kriteriologischen Schwierigkeiten führt, die neben den Ergebnissen des 2. Kap. auch die durchaus wichtigen Einsichten in die kommunikativen Vollzüge religiöser Vermittlung gefährden. Die Klarheit der Gegenstandsbestimmung der Religionspädagogik ist durch die Einführung des "integrativen Oberbegriffs" "religiöse Vermittlung" erreicht worden. Diese Klarheit löst sich in dem Moment auf, in dem verschiedene "Grundtypen religiöser Vermittlung" (302) eingeführt und die Veränderungen im Begriffsfeld nicht mitbedacht werden. Soll die Gegenstandsbestimmung von "Religionspädagogik" (2. Kap.) aufrecht erhalten und die durch die spezifischen Differenzen - ein Interpretationsversuch zur Bestimmung der logischen Funktion des Vorschlags von Hemel - des "religionspädagogischen" und "katechetischen Vollzugs" konstituierten Disziplinen "Religionspädagogik" und Katechetik (3. Kap.) miteinander bestehen, so handelt es sich im 2. und 3. Kap. offensichtlich um einen äquivoken Gebrauch von "Religionspädagogik", was erheblichen Anlaß zu Begriffsverwirrungen bietet. Wäre es in dieser Situation nicht sinnvoll, an der Gegenstandsbestimmung des 2. Kap. festzuhalten, in den beiden Vollzügen aber nicht Konstitutionsbedingungen zweier eigenständiger Disziplinen, sondern Hinsichten, unterschiedliche adressatspezifische Zugangswege zu sehen, welche innerhalb einer Wissenschaft gerade wegen der aufgedeckten Übergänge (357-361) im Zusammenhang bedacht werden müssen? Gerade die Zusammenschau beider Vollzüge erweist sich in der Arbeit als "forschungslogisch fruchtbar"! Es entspräche auch eher dem Kriterium "Ökonomie der Impliziten Voraussetzungen", wenn es nicht zu einer Verdoppelung beider Wissenschaften bei weitgehend sich überschneidenden Gegenstandsbereichen käme; das Beispiel des Religionsunterrichts (s.o.) belegt dies deutlich. Es wäre dann allerdings auch angebracht, den Ausdruck "Modus" - Hemel selbst spricht ja von "Weisen" (302) der religiösen Vermittlung, gibt dann aber diesen Gedanken zugunsten eigenständiger Wissenschaften auf - statt auf die verschiedenen Bereiche des 2. Kap. auf den "religionspädagogischen" und "katechetischen Vollzug" anzuwenden.

1.4 "Die theologische Grundstruktur der Religionspädagogik" (4. Kap., 384-412)

Die theologische Grundstruktur aufzuzeigen, ist seit dem 1. Kap. der Arbeit

Hemels ein Desiderat. Da es sich bei den vorgetragenen Argumentationen nach dem bisherigen umfangreichen Gang der Untersuchung vor allem um "weiterer Entfaltung bedürftig(e)" "Problemanzeige und Ausblick" (384) handelt, genügt ein knappes Nachzeichnen dieser gesuchten Grundstruktur. Religionspädagogik sucht "Qualifikation und Kompetenz", welche ihr "von ihrem eigenen ursprünglichen Vollzug her zuwachsen" und worin sie einen "spezifischen erkenntnistheologischen Zugewinn ermöglicht" (389), und zwar für das Gesamt der Theologie. Für die Religionspädagogik greifbar wird diese Möglichkeit bei der verantwortlichen Inhaltsvermittlung: "Sachliche Transparenz und situativ-personale Angemessenheit der entsprechenden religiösen Inhalte können begrifflich in der umgreifenden und zentralen religionspädagogischen Forderung nach 'korrelativer Transparenz' zusammengefaßt werden." (397) Mit dieser korrelativen Transparenz eröffnet sich ein "eigenständiger Modus theologischen Erkennens", in welchem die Religionspädagogik durch ihre "Hermeneutik gegenwärtiger Praxis" (407) sonst nicht mögliche Erkenntnisse zeitigt, darin aber zugleich der Grundaufgabe aller Theologie (vgl. 411f) verbunden ist: "die Sinnmitte der christlichen Botschaft muß daher in schöpferischer Treue jeweils neu ausgesagt und gewonnen werden" (410). Hemels Überlegungen lassen erkennen, daß die theologische Grundstruktur der Religionspädagogik, hier in programmatischer Diktion vorgestellt, zum Ausweis ihrer tatsächlichen theologischen Kompetenz und Fruchtbarkeit dessen bedarf, was in vielen religionspädagogischen Praxisfeldern und Forschungsprozessen sich bereits vollzieht; inwieweit sich die Theologie insgesamt diesem Erkenntnisweg öffnet, wird nicht zuletzt am geduldig erarbeiteten Erkenntnisfortschritt der Religionspädagogik in diesen Prozessen liegen.

1.5 Eine abschließende Äußerung zur Arbeit Hemels wird erst möglich sein, wenn die im Zusammenhang des 3. Kapitels formulierten Fragen von Hemel beantwortet sind. Daß die Fragen gestellt sind, daß aber auch ein Antwortversuch gemacht wurde, verdankt sich den Arbeitsergebnissen über den Gegenstand der Religionspädagogik und über die Unterscheidung verschiedener Vollzüge im kommunikativen Geschehen religiöser Vermittlung. Vorab des Ausgangs der sicher nicht abgeschlossenen Diskussion läßt sich aber bereits feststellen: Hemel packt die anstehenden Fragen mit Mut zur Einführung neuer Begriffe an, was der Religionspädagogik erhebliche Impulse für die eigene Begriffsarbeit geben kann. Er hat darüber hinaus die im Untertitel der Arbeit angesprochenen Bereiche in der Diskussion - auch wenn nach Wahr-

nehmung des Rezensenten nicht immer stimmig - bis zu einem Punkt vorangetrieben, an dem die begründete Hoffnung besteht, in der wissenschaftstheoretischen Arbeit der Religionspädagogik in Auseinandersetzung mit dieser Untersuchung einen guten Schritt voranzukommen. Allerdings ist wegen der starken, noch nicht inhaltlich aufgefüllten, also weiterer Begründung bedürftigen theologischen, ja auf Glaubensgemeinschaft bezogenen Position kaum zu erwarten, daß dadurch ein Konsens aller Religionspädagogen herbeigeführt wird. Vielleicht ist dies auch gar nicht wünschenswert, weil darin der religionspädagogische Dialog eine ständige Herausforderung erfährt, sich aber auch adressatspezifische Voraussetzungen der gegenwärtigen Vermittlungssituation anmelden, die Konsistenzanforderungen gewisse Grenzen setzen.

2. Adolf Exeler, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. München: Kösel 1982, 230 S.

Dem Sammelband, der neun bereits veröffentlichte Beiträge aus den Jahren 1970 - 1982 erneut vorlegt und damit leicht zugänglich macht, ist ein Vorwort vorangestellt, das das Grundanliegen Exelers deutlich macht: "Über eine konsequente anthropologische Orientierung von Theologie und Religionspädagogik hinaus tritt immer stärker nicht nur die Verantwortung für das Individuum, sondern zugleich auch der gesellschaftliche Aspekt der Religionspädagogik hervor. Im Zuge dieser Entwicklung melden sich die Fragen nach neuen Formen der Spiritualität und nach einer zugleich spirituellen, existentiellen und gesellschaftlichen Beleuchtung zentraler Inhalte christlichen Glaubens immer intensiver an." (8) Alle Beiträge dienen diesem Ziel, das in dem titelgebenden Aufsatz "Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung" (1977 als Vortrag, 11-38) seine bleibende Begründung erfährt und unter den Stichworten "Interpretation von Erfahrungen", "Deutung des Daseins", "Situation des Glaubens als Herausforderung", "Umkehr" auch in den anderen Beiträgen immer wieder neu und erstaunlich aktuell vertieft wird. Es ist wegen dieses inneren Zusammenhangs möglich, den gemeinsamen Grundgedanken nachzuzeichnen:

Die "Förderung des Menschseins" ist in der Kirche seit dem II. Vatikanischen Konzil "mit einer geradezu überraschenden Intensität" (184) zum Ausdruck gekommen, wofür vielfältige Belege kirchenamtlicher Dokumente angeführt werden, welche Exeler auch gegen manche restaurativen Tendenzen in der Kirche reklamiert (vgl. 33ff). Aus dieser "humanisierenden Kraft des Glaubens" (21) ergibt sich für den Religionsunterricht, wenn er den Menschen erfahren läßt,

daß der Glaube gut tun kann (vgl. 124), eine "befreiende Wirkung" (179) für den Menschen, in der nicht nur die Existenz des einzelnen, sondern die aller betroffen ist. Wenn es gelingt, das zentrale Motiv religiöser Erziehung "Einheit von Spiritualität und sozialer Orientierung" (31, 122, 202) zu verwirklichen, kann es zu einer "praxisverändernden Bildung" kommen, in der "Ausagen des Glaubens ständig in engem Zusammenhang gesehen werden mit den drängenden Problemen der heutigen Welt" (217). Dies setzt auch Kritik am Institutionellen an der Kirche frei, optiert für die "Dienstfunktion der Institution" (211) und wird da besonders glaubwürdig, wo biographisch vermittelt das Theologie-Treiben und Glauben-Leben etwa von Helder Camara (121ff) als "Zivilisation der Liebe" (Puebla, 211) erscheinen; in ihr wird die Menschenfreundlichkeit Gottes erfahrbar, welche dazu ermutigen sollte, den eingeschlagenen Weg religionspädagogischer Arbeit weiterzugehen. Auch hier hat der Sammelband nichts von seiner Aktualität verloren; das Vermächtnis von Adolf Exeler verpflichtet die Religionspädagogik zum kritisch-konstruktiven Gespräch mit Theologie und kirchlicher Institution. Religionspädagogik erweist damit deutlicher als irgendwie sonst, was Hemel die "theologische Grundstruktur der Religionspädagogik" genannt hat.

3. Hans-Günter Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung.

Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984, 212 S.

Heimbrocks Untersuchung kreist um die Frage, wie sich Inhalte und Methoden im Kontext religiösen Lernens - damit ist gegenüber der protestantisch-traditionellen Trias Lehre-Glaube-Bekenntnis bereits ein Akzent gesetzt - wechselseitig beeinflussen und welche inhaltlichen Annahmen mit Lernwegen selbst bereits gegeben sind, womit die Reflexion des jeweiligen Lernverständnisses zu einer zentralen Sachaufgabe wird (vgl. 8).

Im 1. Teil untersucht Heimbrock "historische Modelle christlicher Erziehung" (11-72) hinsichtlich ihres Lernverständnisses und macht auf wichtige, sonst eher vergessene Details aufmerksam: "Übergewicht bei der Intellektualität in der nachreformatorischen Orthodoxie" (17); "Entdeckung der Entwicklungstatsache 'Kindheit' als konstitutiver Faktor religionspädagogischer Reflexion" durch C.G. Salzmann (19); "Lernen mit der Orientierung am Handeln" und Achtung der "am Geschehen beteiligten Subjekte" (47) in der Arbeitsschulpädagogik; Korrektur des "übliche(n) Klischee(s) einer Geschichtsschreibung der Religionspädagogik" durch Verweis auf die auch psychologische Frage nach dem Menschen bei G. Bohne (53f). Ausführlich dokumentiert und kommen-

tiert ist eine Lektion von Rinderknecht/Zeller (54-70), eine wertvolle Anregung für die Seminararbeit.

Der 2. Teil (73-104) gilt dem Zusammenhang von "Glauben und Lernen" unter systematischen Gesichtspunkten, wobei sowohl Kritik an der Lernpraxis der Kirche vorgetragen als auch das durchaus ambivalente Phänomen "Lernen" theologischer Kritik unterzogen wird, auch hier mit dem Ziel "dialogisch-kritische(r) Korrelation" (75). Aus der breiten Palette wichtiger Gedanken einige Hinweise: das Modell "Gegen-Lernen" von E. Lange nach P. Freire (76f); theologische Wahrheitsfindung als Lernweg, konstituiert durch die Momente: kommunikativ, symbolbezogen, eschatologisch, emanzipatorisch, personal, experimentell und lebenspraktisch (78-82), woraus in didaktischem Kontext vorgestellte Strukturen religiösen Lernens entwickelt werden (90-104); Anforderungen an die Religionspädagogik: Wirklichkeitserschließung, Handlungsanweisung und Orientierungsfunktion (78-82).

Im 3. Teil (105-201) werden "psychologische Konzepte in der Religionspädagogik" auf ihr offenes oder auch implizites Lernverständnis hin befragt, wobei jeweils nach einer Skizze "Zur Situation" des religionspädagogischen Umfelds das psychologische Konzept, die entsprechende, gut belegte Lernpraxis und das zugrundeliegende Lernverständnis vorgestellt und bewertet werden. Diese Gliederung der Darstellung zeigt, daß es hier nicht nur um Gruppendynamik, Verhaltenspsychologie, kognitive Entwicklungspsychologie und Psychoanalyse, sondern auch um den hermeneutisch-theologischen, anthropologischen und religionsdidaktischen Kontext geht.

Besonders hervorgehoben zu werden verdient der Abschnitt "Entwicklung religiöser Vorstellungen" (148-175). Heimbrock geht hier neben J. Piaget und R. Goldman intensiv auf J.W. Fowler, L. Kohlberg und F. Oser ein und deckt ein methodologisches Grundproblem auf; es "besteht in der Spannung zwischen dem Anspruch, empirische Daten im Modell allein deskriptiv zu ordnen und dem Resultat, in das axiomatische, metaphysische Vorgaben mit eingeflossen sind" (159 zu Fowler, noch verstärkt bei Oser 163). Massive Kritik äußert sich im "Exkurs: 'Jeder Schüler ein Philosoph'" (163-167): "Von Spinoza werden allerdings ungenannt auch diverse Einseitigkeiten, ja eine halbierte Menschlichkeit in die kognitive Psychologie Kohlbergs importiert: die Anschauung, daß die Phantasie gegenüber dem logisch abstrakten Denken nur ein fehlerhafter Modus der Erkenntnis ist; die Bewertung der rationalen Erkenntnis als Heilsweg; schließlich die Identifizierung von Handeln mit Denken,

von Wissen mit Tugend." (166) Das im Lernverständnis Fowlers und Osers entwickelte Konstrukt "religiöses Urteil" hat in seinem Bezug zu explizit theistischem Vokabular jeden Bezug zu alltagsweltlicher Erfahrung und Religion verloren (170). "Die kognitive Verfügung über das gerade Unverfügbare" ist in ihrer theologischen Problematik nicht erkannt (171f). Diese treffende Einschätzung der untersuchten kognitiven Konzepte sollte in der Religionspädagogik breit rezipiert und diskutiert werden, vor allem auch wegen des Defizits an "religionspädagogisch reflektierten Handlungsanweisungen" (173) in einer einseitig an eine psychologische Entwicklungslogik gebundenen Lernpraxis, in der ganzheitliche Lernprozesse aus dem Blick geraten; ein Verdikt kognitiver Konzepte folgt daraus nicht.

Religionspädagogisch anregend ist auch der Schlußabschnitt "Symbolsinn zwischen Offenheit und Deutlichkeit" (176-201), in dem Heimbrock Grundzüge einer Symboldidaktik entwirft. Für den Religionslehrer dürfte dabei besonders die Analyse eines Trivialmythos im Superhelden-Comic interessant sein.

Das historisch kenntnisreiche, theologisch und psychologisch kompetente und religionspädagogisch anregende Buch verdient gerade wegen des 2. und 3. Teils aufmerksame, wegen der referierten, m.E. aber zutreffenden Kritik an Fowler und Oser aber auch ihrerseits kritische Leser.

4. Hans-Günter Heimrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen.
Erträge der 2. Duisburger Arbeitstagung Religionspädagogik und Religionspsychologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983, 201 S.

Anzuzeigen ist noch der ebenfalls von Heimbrock herausgegebene Tagungsbericht. Das Hauptreferat von P. Biehl, "Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache" (13-69) zielt auf eine "poetische Didaktik", aus der sich notwendigerweise eine "ethische Didaktik der menschlichen Lebensführung und eine politische Didaktik der Befreiung" ergeben (59). Es folgen Projektbeschreibungen und Kurzreferate zu den Themenbereichen "Theoriebildung und Erfahrung" (Stichworte: Erzählung, Mittelbarkeit, kognitiv-psychologische Theorien, Bedürftigkeit und Elementartheologie, Reflexion; 71-138) und "Praxismodelle zu schulischen und kirchlichen Erfahrungsfeldern" (Stichworte: Comics, Nacherzählen, Erfahrungen sammeln, Gemeinde als Erfahrungsraum; 139-200).

5. Ottmar Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf: Patmos 1984, 246 S.

Rolf Zerfaß' 1974 veröffentlichter Aufsatz "Praktische Theologie als Handlungswissenschaft" ist Anlaß für 13 Autoren - es werden nicht alle Beiträge ausführlich gewürdigt, eine "vorläufige kritische Bestandsaufnahme der handlungstheoretisch orientierten Forschungen in der Praktischen Theologie" (7) vorzulegen. Dabei unternimmt P. M. Zulehner unter dem Thema "Inhaltliche und methodische Horizonte für eine gegenwärtige Fundamentalpastoral" (13-37) eine theologische Bewertung der verschiedenen Handlungsdimensionen mittels Kategorien einer "Kriteriologie" (Zielbestimmung) und "Kairologie" (Situationsbezug) unter besonderer Berücksichtigung einer "Theorie des Wandels". Die Aufgabe einer praktisch-theologischen Kriteriologie, "nicht nur die in den Gründungsurkunden (Bibel) und in der Tradition (Dogmen) festgelegten Handlungsziele zu wiederholen, sondern nach der je heute erforderlichen Reformulierung des in seiner Grundrichtung freilich unverrückbaren Zieles christlich-kirchlicher Praxis" (18) zu suchen, führt zur Identifikation von "Schlüsselbegriffen" wie: communio, Hoffnung, Frieden, Leben, Befreiung, Subjektwerdung (18) und im Kontext einer "Phänomenologie intensiver Lebenserfahrungen" (20) zur Herausarbeitung von "Grundgesten" wie: empfangen, loben, austeilen und daraus entwickelten kirchlichen Handlungsweisen. Während jedoch die "Kriteriologie" sich deutlich theologischer Reflexion verdankt, wird die "Kairologie" (23-35), in der es um "Situationsgerechtigkeit", "nicht um Anpassung" an die jeweiligen geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensverhältnisse (vgl. Röm 12,2), wohl aber um einen dialektischen Austausch mit diesen" (23) geht, überwiegend als sehr treffende, notwendige, aber zunächst noch wenig theologisch vertiefte Gesellschafts- und Kirchenkritik entwickelt. Was hier "dialektischer Austausch" genannt ist, steht als Aufgabe noch aus, was an die vergleichbare Problematik in der Religionspädagogik erinnert, wo "Korrelation", da polarisierend, gegenüberstellend entwickelt, des wechselseitig befruchtenden, dialektischen Verhältnisses häufig noch entbehrt.

Es scheint, daß G. Bitter und R. Englert im Aufgreifen "kairologische(r) und pneumatologische(r) Desiderate an die Theorie und Praxis der Praktischen Theologie" (38-49) genau bei dieser Problematik ansetzen, wenn sie "Heils-Geschichte mitten in der Welt-Geschichte" (38ff) zu entziffern suchen, "Ekklesiologie als Praktische Pneumatologie" (39ff) verstehen, vor allem aber beim Begriffsfeld "Zukunft", "Kairos", "eschatologischer Vorbehalt" (42-47) das Dilemma benennen: "Wie also vermitteln zwischen der für alle Theologie wesentlichen Kategorie der absoluten Zukunft und der nötigen Besorgung des Nächstliegenden?" (44). Die dabei erhobenen Vorwürfe gegen den Gebrauch der Denkfigur "eschatologischer Vorbehalt" - "Wir gestatten

uns, die Seriosität dieser Konstruktion in Zweifel zu ziehen. Das Theologoumenon des 'eschatologischen Vorbehalts' scheint uns eine der am leichtfertigsten und unernsthaftesten gebrauchten theologischen Begriffe zu sein." (44) - erscheinen polemisch, wenn darin, gleichsam strategisch, ein "probates Mittel zur Kaschierung der eigenen Zukunftsvergessenheit" (44) gesehen wird, an anderer Stelle dieser Vorbehalt selbst aber in die eigene "kairologische" Betrachtungsweise 'eingebaut' wird (46 Mitte). Der Versuch, in der Reflexion auf Bezüge "zwischen der Situation der Gegenwart und dem Ende der Geschichte", zwischen "End-Zeit und Jetzt-Zeit" die "wahren Möglichkeiten der Gegenwart" zu entdecken (45), verdient dennoch Beachtung, wo die Gegenwartsanalyse über die gesellschaftskritische Dimension hinaus auf die "Möglichkeiten eines Vor-Scheins des Wahren in Fragmenten gelingenden Lebens" (46) gerichtet ist - mit "Erfahrungen gelingenden Lebens" übrigens ein von mir 1981 (RpB 8/1981, 104) ins Gespräch gebrachten Gedanken aufnehmend. Wo aber eine universalisierende Gesamtschau in heilsgeschichtlichem Kontext diese Konkretheit wieder zum Verschwinden bringt, muß m. E. auf dem Ineinander von kairologischer Weltsicht und eschatologischem Vorbehalt insistiert werden, nicht im Sinne einer Entlastung, sondern in theologischem Ernst: Der Glaube, der sich auf die Treue Gottes zu dieser Geschichte hoffend bezieht, weiß auch um Bedeutung und Begrenztheit der Zeit und darin der menschlichen Existenz, weiß vor allem neben den Chancen der Solidarität auch um die Fehlbarkeit des Menschen, worin jeder auch heilsgeschichtlich - universalgeschichtliche Entwurf problematisiert ist. Der "kairologische" Ansatz ist geeignet, in der Entzifferung der Spuren und der Hermeneutik des Daseins, bei Enthaltung von universalistischen Extrapolationen, jene oben noch vermißte Dialektik zu befördern; dazu wäre freilich auch notwendig, daß die begründende Sprache der Theorie sich statt einer stellenweise fast hermetischen Bekenntnissprache stärker einer kommunikativen Logik verpflichtet weiß.

Während N. Mette unter dem Titel "Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft" (50-63) in der Linie seiner "Theorie der Praxis" (1978) "konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie" nachzeichnet, legt H. Peukert mit der Frage "Was ist eine praktische Wissenschaft?" (64-79) hier nun schon zum dritten Mal einen "nur geringfügig" (64, Anm. 1) geänderten Text vor, wonach der neuzeitliche Praxisbegriff für die Praktische Theologie und die interdisziplinäre Kooperation fruchtbar gemacht werden soll. In diesem handlungstheoretischen Kontext bedenkt E. Arens "Elementare Handlungen des Glaubens" (80-101), nämlich "Bezeugen" und "Bekennen", im Blick auf die Einheit von Glaube und Handeln, wobei es vor allem um den "Handlungscharakter von

Sprache" (85) geht. Die Ergebnisse, daß "Bezeugen ... auf Überzeugen, auf Verständigung und Einverständnis" (96) gerichtet ist, "Bekennen" dagegen Ausdruck bereits erzielter Glaubens- und Bekenntnisgemeinschaft ist, erwecken den Eindruck eines noch kontextlosen Bauelements, über dessen weitere Verwendung noch nicht entschieden ist.

Ausführlicher hervorgehoben zu werden verdient der Beitrag von J. A. van der Ven "Unterwegs zu einer empirischen Theologie" (102-128). In Klarheit von Begriff und Diktion setzt sich van der Ven mit grundlegenden Einwänden "gegen eine empirische Theologie im Sinne einer empirischen Methodologie und empirischen Forschung" (102f) auseinander und formuliert seine Hypothese: "Wenn man die Implikationen der Zusammenarbeit der Theologie mit den empirischen Sozialwissenschaften durchdenkt, dann kommt man zu der Erkenntnis, daß es zur Aufgabe der Theologie selbst gehört, eine empirische Methodologie und ihre Anwendung in empirisch-theologischer Forschung zu entwickeln." (105) Zur Explikation werden deshalb Beziehungen zwischen Theologie und Sozialwissenschaften unter den Stichworten "Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Intradisziplinarität" (105) untersucht. Das Fehlen einer eigenen pastoral-theologischen Methodologie im multidisziplinären Modell führt danach entweder zu einer undifferenzierten Vermischung der theologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze, oder aber, schön formuliert, zu einem "Kategorien-Bock", "wenn man unkontrolliert vom einen, in casu sozialwissenschaftlichen, Sprachspiel in der ersten Phase, zum anderen, in casu theologischen, Sprachspiel der zweiten Phase, übergeht (110f). Treffender noch ist - kritisch darf dies auf die Ausführungen von Bitter/Englert bezogen werden - der Mangel an systematischer Struktur und Aussagekraft heilsgeschichtlicher Reflexionen in praktisch-theologischem Kontext aufgedeckt: Die Thematik von Geschichte und Heilsgeschichte "ist allererst dermaßen von Abstraktionen bestimmt, daß man noch nicht einsehen kann, wie man von ihr her systematische Zusammenhänge mit den konkreten Problemen und Nöten von Individuen, Gruppen, größeren Verbänden und Institutionen, im Rahmen der Selbstrealisierung der Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft hergestellt werden können" (109); "sie korrespondiert auch nicht mit der reichen Vielfalt der Ereignisse, die Menschen in Bezug auf die Selbstrealisierung der Kirche erleben" (110).

Die meisten praktisch-theologischen Forschungsansätze haben heute sicherlich den multidisziplinären Ansatz überwunden und befinden sich auf dem Weg zu interdisziplinärer Arbeit mit umfassender Reflexion der unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Implikationen. Echte Interdisziplinarität kann aber nach van der Ven nur durch theologische Intradisziplinarität erreicht werden, was bedeutet, "daß die Theologie das ihr von alters

vertraute Arsenal von literaturwissenschaftlichen, geschichtswissenschaftlichen und philosophischen Instrumenten mit denen der Sozialwissenschaften auf eine ihr selbst angemessene Art und Weise erweitert. Die Theologie muß selbst empirisch werden. Die erwünschte Interdisziplinarität erfordert eine Erweiterung des intradisziplinären Apparates der Theologie, ... innertheologische Erweiterung der theologischen Methodologie durch die einer empirischen Theologie" (120). Genuin theologisches Interesse empirischer Theologie ist dabei "die theologische Bedeutung der Gegenwart und der Analyse der Gegenwartssituation" (121). Wie diese "angemessene Art und Weise" für eine empirische Theologie aussehen könnte, wird mit realistischer Einschätzung der Realisierungsbedingungen skizziert auf den Gebieten: methodisches Vorgehen, Theoriebildung; fundamental-wissenschaftliche, angewandt-wissenschaftliche und entscheidungsgerichtet-wissenschaftliche Forschung; Probleme der Theoriebildung innerhalb von Untersuchungen und Forderung nach begrifflicher Präzision, Operationalisierung und Umsetzung theologischer Begriffe in empirische Sprache; partielle Anwendungsmöglichkeit sozialwissenschaftlicher Methodologie (123-127). Die gesuchte empirische Theologie, entwickelt sich die "Dialektik zwischen Inter- und Intradisziplinarität", könnte einmal umfassen "die Polarität von Glaube und Vernunft (empirische Theologie als deiktische Theologie), von Glaube und Erfahrung (Intersubjektivität und Affektivität in der empirischen Theologie), von Glaube und Verstehen (verstehende Kommunikation in der empirischen Theologie) und von Glaube und Praxis (kritisch-empirische Theologie)" (128).

U. F. Schmälzle bleibt bei der interdisziplinären Fragestellung und sucht "Wege zur Partnerschaft" (129-144) zwischen Theologie und Humanwissenschaften unter axiomatischen und empirischen Gesichtspunkten.

Cornelia Knobling entwickelt dagegen konkrete "Perspektiven der Altenpastoral im Horizont sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse" (145-155). Besonders hervorgehoben wird dabei die Bedeutung des "Gespräch(s) zwischen den Generationen, in dem die Stimme der Alten gehört und ihr Lebenswissen als Schatz begriffen wird", so daß "Allmachtsphantasien und Machbarkeitsideologie" der Gesellschaft durchbrochen werden können (151).

K. Roos untersucht "Pastorale Planung in der Gemeinde" (156-163) aus der Perspektive der "Tretmühle", d. h. den Sachzwängen und Terminnöten der alltäglichen Gemeindearbeit. Aus mancher Betriebsblindheit und kurzatmigen Praxis versucht er durch handlungswissenschaftlich orientiertes Denken herauszuführen. Ein ähnliches und brisantes Thema greift unter dem Titel "Der Pfarrer und der Erfolg" M. Josuttis (164-176) auf. Daß die "Konfliktsymbole, die die biblische und kirchliche Tradition für das Verständnis der eigenen Berufsrolle bereitstellt", "bei der Bewältigung innerer und äußerer

Schwierigkeiten kaum in Anspruch genommen" werden (171), ist ein Hinweis, der nicht nur für Pfarrer, sondern auch für Religionslehrer aufgegriffen werden sollte. Dies gilt auch für den hervorgehobenen Zusammenhang zwischen Erfolg, den es nur durch Begrenzung gibt, und Segen, der als Wirkung des Handelns zum Handelnden gehört, "ohne daß er behaupten kann, er hätte sie von sich aus hergestellt" (173).

Mit dem Beitrag von H. Steinkamp "Zum Beispiel: Wahrnehmung von Not" (177-186) werden "kritische Anfragen an den gegenwärtigen Entwicklungsstand einer praktisch-theologischen Handlungstheorie" nicht formal, sondern konkret als Fragen nach erfahrbaren Hilfen formuliert. "Sie bietet derzeit wenig Hilfen", weil es nur einen "vagen Konsens", abgebildet "in der Unschärfe und in unterschiedlichem Gebrauch zentraler Termini" (183) und eine "unentwickelte Methodologie" (184) gibt. Dieses Ergebnis ist für die zum Teil in der Praktischen Theologie dominierenden handlungstheoretischen Ansätze - eine "zugegebenermaßen pointierte und 'bissige' Bilanz" - ernüchternd: ihre bisherigen Anstrengungen haben "im wesentlichen dem Aufweis ihrer Möglichkeiten gegolten ..., ohne sie schon methodologisch entfalten zu können" (184). Steinkamp deckt damit ein Defizit auf, das dem der heilsgeschichtlichen Sicht in praktisch-theologischem Kontext, wie es van der Ven benannt hat, ähnelt: "Daß die Handlungstheorie bisher für solche Analysen" - genannt ist in der Anfrage an Peukert Drogenabhängigkeit - "wenig Hilfen bereitstellt, liegt nicht allein an dem unterentwickelten methodologischen 'Unterbau', sondern hängt wohl auch damit zusammen, daß sie durch ihre Fixierung auf die tendenzielle intersubjektive Grundsituation (kommunikativen Handelns) die gesellschaftliche und geschichtliche Perspektive der Wirklichkeit zu vernachlässigen tendiert." (185) Es steht auch hier der Religionspädagogik gut an, nicht nur dieses Bemühen um den theoretischen Status von Empirie, sondern auch um die empirische Basis konkreten helfenden Handelns aufmerksam zu verfolgen und die dabei auftretenden Schwierigkeiten gerade dort zu bedenken, wo die Religionspädagogik, kaum daß sie sich mit der gebotenen Intensität der empirischen Dimension ihrer Aufgabe stellt, unter einen Druck gerät, wieder auf die Linie traditionell orientierter inhaltlicher Vermittlung einzuschwenken.

Der Beitrag von H. P. Siller "Biographische Elemente im kirchlichen Handeln" (187-208) deckt "Leerstellen im handlungstheoretischen Rahmenkonzept Praktischer Theologie" auf, mit dem Ziel, statt des "Nichtbeachten(s) des handelnden Subjekts" (187) durch die Entfaltung der Kategorie "Biographie" das handelnde Subjekt mit seiner Existenz und Geschichte ins Spiel zu bringen. Die fundierten Überlegungen Sillers über den theoretischen Status von

Biographie, auch in biblischem Kontext, lassen Spannung darüber aufkommen, wie in der Vertiefung dieses Ansatzes die von Steinkamp angemahnte und notwendige empirische Konkretisierung aussehen wird. Es ist hier sicher der Ort, darauf hinzuweisen, daß der Praktische Theologe wichtige Impulse zur Konkretisierung - nicht nur biographischer Forschung in der Theologie - dadurch erhalten kann, daß er sich stärker auf die Tatsache besinnt, daß er als Religionspädagoge Zugang zu einer Praxis hat, die geradezu zu dieser Konkretisierung drängt. Freilich steht Religionspädagogik auch hier noch am Anfang ihrer Arbeit.

"Die Praktische Theologie im Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung" ist Thema des abschließenden Beitrages von O. Fuchs (209-244). Seine Ausführungen "klagen den Rückgriff auf die biblisch gegebene jüdisch-christliche Tradition als integralen Bestandteil ein und machen sich auf die Suche nach entsprechenden Begegnungskriterien zwischen Tradition und Gegenwart" (10, Fuchs im Vorwort). Angeregt durch die lebenspraktischen und erfahrungsnahen Theologien Lateinamerikas sind dabei praktisch-theologische Großentwürfe zwar weiterhin nötig, "müssen jetzt aber zur Bewahrheitung der in ihnen entworfenen interaktionalen Kerne entsprechende Untersuchungen an konkreten aktuellen Problemen und Fragen mit dem nötigen Mut zur Ausschnitthaftigkeit in sich aufnehmen" (217). Ein solcher Ausschnitt wird angezielt mit der Frage nach "Kontaktorte(n) zwischen Schrift und Leben", näherhin "auf welche Weise welche Geschichten mit welchen Situationen bzw. Handlungsproblemen kritisch vermittelt werden" (220), ein Desiderat, dem gerade religionspädagogische Forschung ein stückweit abhelfen könnte, obwohl ein Blick in religionspädagogische Materialsammlungen auch ein Vorherrschen des "Extrems" über die "alltäglichen Begebenheiten" (221ff) belegt. Grundsätzliches ist jedoch auch intendiert, wenn neben "biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung" die "Konstitution eines eigenen Paradigmas" Praktischer Theologie dort gesehen wird, wo im Gegenüber stärker gegenwarts- und zukunftsorientierter sozial- und humanwissenschaftlicher Fragestellungen durch den Einbezug der "historischen Herkunft christlicher Lebenseinstellungen" stärker solche Forschungsansätze berücksichtigt werden sollen, die dieser Herkunftsgeschichte besser Raum geben und ein Moment "gefährlicher Erinnerung" in die Handlungsprobleme der Gegenwart einzutragen in der Lage sind (235f.). Bewähren könnte sich dieses Paradigma, wo eine "qualifizierte Wahrnehmung literarischer und realer Subjekte sowie ihres Handelns" (241ff) gefordert wird, näherhin meines Erachtens wohl so, daß darin christliche Traditionen und lebensgeschichtliche Erfahrungen in ihrem Bezug, aber auch in wechselseitigen Blockierungen und Veränderungen aufgedeckt werden.

Fuchs bemerkt eingangs in seinem Vorwort, daß "die inhaltliche Eigendynamik

der Beiträge ... einen in sich relativ kohärenten Band" hat entstehen lassen (7). Ganz ohne Spannungen ist das darin entworfenen Bild Praktischer Theologie nicht. "Der vorliegende Band ist ein Zeugnis dafür, daß sich wohl in der nächsten Zeit die konzeptionelle und gleichzeitig praxisbezogene Kraft der Praktischen Theologie an unterschiedlichen und begrenzten konkreten Situationen und aktuellen Problemen verbraucht." (217). Daß ihr dabei die Luft nicht ausgeht oder abgedreht wird, ist nicht nur der Theologie, sondern auch den Menschen, für die Theologie eine Dienstfunktion hat, zu wünschen. Religionspädagogik und Praktische Theologie - wie immer man ihr Zueinander logisch begreifen mag - sollten hier über konkrete Personen hinaus auch stärker theologische Intradisziplinarität entwickeln.

WERNER SIMON

DER RELIGIONSLEHRER IM BRENNPUNKT DES RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN INTERESSES

0. Die religionspädagogische Diskussion der vergangenen zwei Jahrzehnte galt bevorzugt den Problemen des schulischen Religionsunterrichts. In diesem Zusammenhang fanden Fragen der Zielbestimmung und der Inhaltsauswahl besonderes Interesse. Empirische Untersuchungen wandten sich vor allem den Schülern zu. Sie erhoben Einstellungen zum Fach und zum real erfahrenen Unterricht und dienten als Orientierungshilfen bei der Entwicklung eines "schülerorientierten" Konzepts von Religionsunterricht. Auffallend ist, daß seit dem Ende der 1970er Jahre gehäuft Veröffentlichungen begegnen, die sich mit der Person, dem Selbstverständnis und der Funktion des Religionslehrers befassen. Der Religionslehrer - in der bisherigen fachdidaktischen Diskussion eher vernachlässigt - rückte mehr und mehr in den Brennpunkt des religionspädagogischen Interesses. Noch am Beginn dieser Entwicklung steht die Salzburger Herbsttagung des Deutschen Katecheten-Vereins von 1977.¹ Themenhefte von Fachzeitschriften greifen das Problem auf.² Aber auch kirchenamtliche Stellungnahmen wenden sich einschlußweise³ oder ausdrücklich⁴ an den Religionslehrer und äußern sich zu Grundfragen seines Berufsbildes. Die religionspädagogische Diskussion der letzten fünf Jahre erhielt nicht zuletzt wesentliche Impulse durch zahlreiche Buchpublikationen, die sich des genannten Themas annehmen und versuchen, durch historische, empirische und systematische Detailuntersuchungen Antworten für anstehende Probleme zu finden oder vorzubereiten.

2. Eine historisch orientierte Untersuchung zum Berufsbild des (katholischen) Religionslehrers legt vor:

Johannes Meyer, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute (= Studien zur Praktischen Theologie 29), Zürich: Benziger 1984, 502 S.

Die von Erich Feifel betreute und mit einem Geleitwort versehene Arbeit wurde im

1 Vgl. die Dokumentation der Tagung in KatBl 1978, H. 2+3.

2 Vgl. z.B. EvErz 1983, H. 4, "Religion heute" 1983, H. 3, auch KatBl 1985, H. 9 (Thema: "Meister-Lehrer-Schüler").

3 Vgl. Der katholische Laie - Zeuge des Glaubens in der Schule. Dokument der Kongregation für das Katholische Bildungswesen vom 15. Oktober 1982 (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 42), Bonn o.J. (1982).

4 Vgl. Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche. Stellungnahme der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz vom 22. Juni 1983 (= Die deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule - 3), Bonn o.J. (1983).

Wintersemester 1982/83 von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität München als Dissertation angenommen. Ausgehend von der These, "daß eine Bearbeitung gegenwärtiger Probleme ein Erkennen ihres Gewordenseins voraussetzt" (13), untersucht M. in ausführlichen Analysen die religionspädagogische Literatur seit der Jahrhundertwende unter der Fragestellung, welche Vorstellung von der Aufgabe des Religionslehrers in den einzelnen Konzepten erkennbar ist bzw. aus ihnen erschlossen werden kann. Eine Schwierigkeit: "Der RL bildet vergleichsweise selten den Hauptgegenstand einer Untersuchung oder Darlegung... Die meisten Äußerungen über den RL finden sich 'am Rande'..." (17). Die Darstellung der Ergebnisse folgt der chronologischen Reihenfolge und orientiert sich in den einzelnen Kapiteln an dem gleichen, der Gesamtuntersuchung zugrundeliegenden Problemraster: die Aufgabe des Religionslehrers, seine sachlichen und persönlichen Voraussetzungen, seine Beziehungen zu den Schülern, die Beziehung zu den Auftraggebern des Religionsunterrichts, die Beziehung des Religionslehrers zu den sein Handeln leitenden pädagogischen und theologischen Theorien. Ein kurzer Blick auf das jeweils im Bereich der evangelischen Religionspädagogik vorherrschende Berufsbild des Religionslehrers beschließt die einzelnen Abschnitte.

So beschreibt M. in fünf Kapiteln die in diesem Jahrhundert einander ablösenden Idealbilder des Religionslehrers, wobei deutlich wird, daß der Übergang zwischen den einzelnen Vorstellungen normalerweise nicht als Bruch stattfindet und Ungleichzeitiges durchaus gleichzeitig wirksam und lebendig sein kann. Im einzelnen werden vorgestellt: der Religionslehrer als Inhaber des katechetischen Amtes im Horizont der neuscholastischen Katechese, der Religionslehrer als religiöser Erzieher im Konzept eines erziehenden Religionsunterrichts, der Religionslehrer als Vermittler religiöser Werte im Rahmen eines reformpädagogisch inspirierten Religionsunterrichts, der Religionslehrer als Verkündiger des Wortes Gottes in der Kerygmatischen Katechese, schließlich "der RL zwischen Verunsicherung und Neuorientierung" in den Konzeptionen des Religionsunterrichts von 1968 - 1974. In die einzelnen Kapitel eingeschobene Exkurse greifen Detailprobleme auf: die geistliche Schulaufsicht, die Entwicklung von Laienkatecheten, der Religionslehrer in der Sicht des CIC, die Fortbildung von Religionslehrern. In einem abschließenden sechsten Kapitel faßt M. den Ertrag der Untersuchung zusammen (333-358) und nimmt in einem "Ausblick" (359-395) Stellung zu Trends und Problemen der Diskussion über den Religionslehrer nach 1974.

Die vorliegende Untersuchung überzeugt durch die sorgfältige, umfassende und im Detail belegte Auswertung ihrer religionspädagogischen Quellen. So gelangt sie zu einem differenzierten Bild der geschichtlichen Entwicklung, wie es bisher nicht vorlag. Gleichzeitig leistet sie eine wichtige Vorarbeit für eine erst noch zu schreibende Geschichte der Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. M. gelingt es, das jeweilige Berufsbild des Religionslehrers in seiner Abhängigkeit sowohl von kirchlichen und staatlichen Erwartungen wie auch von den pädagogischen und theologischen Strömungen der Zeit plausibel werden zu lassen. Gleichzeitig verweist er auf den starken Einfluß, der von der Entwicklung der institutionalisierten

Lehrerbildung auf das professionelle Selbstverständnis auch des Religionslehrers ausging. Dennoch müssen sich - durch die Quellensituation bedingt - seine Aussagen weithin darauf beschränken, das "Idealbild" des Religionslehrers zu zeichnen. Diese Einschränkung begrenzt die Reichweite der gewonnenen Ergebnisse. Es wäre zu prüfen, ob und wie sie durch eine zusätzliche Heranziehung sozialgeschichtlicher Quellen und Forschungsergebnisse ergänzt und erweitert werden könnten. Für die Gegenwart verweist M. mit Recht auf die besondere Bedeutung der empirischen Unterrichtsforschung für die Gewinnung eines realistischen Lehrerbildes. Dies gilt gerade auch im Hinblick auf die religionspädagogische Aufgabenstellung: Ist es doch "die Eigenart religionspädagogischer Arbeit, daß sie normative Vorgaben aus dem Bereich der Theologie mit empirisch-humanwissenschaftlichen Ergebnissen vermitteln muß, um den Betroffenen ein Handlungskonzept - als begründetes Angebot - zur Erprobung in der Praxis der religionspädagogischen Arbeit anzubieten." (394)

2. Um historische Selbstvergewisserung und Selbstaufklärung geht es auch: Godwin Lämmertmann, Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung (= Münchener Monographien zur historischen und systematischen Theologie 10), München: Christian Kaiser 1985, 404 S.

Die Veröffentlichung der 1983 von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität München angenommenen Habilitationsschrift belegt den "Versuch einer Annäherung an eine theologische Bildungstheorie, die den Religionslehrer in den Mittelpunkt stellt" (5). L. selbst qualifiziert sie als eine "Vorstudie" (16), die Bedingungen analysiert, die bei der Erarbeitung dieser zukünftigen "religionspädagogischen Bildungstheorie" (32) angemessen berücksichtigt werden müssen. Dabei versteht er Religionspädagogik - L. hat die evangelische Religionspädagogik im Blick und verzichtet durchgängig darauf, analoge oder gegenläufige Entwicklungen im katholischen Bereich der Religionspädagogik mitzubedenken - im engen Bezug auf den schulischen Religionsunterricht. Sie ist "wissenschaftlicher Reflexionsort für die Praxis des Religionslehrers" (256), um ihm so zu einem "realistischen Selbstkonzept" (369) zu verhelfen, das ihn in seinem Handeln wirksam orientiert und zu leiten vermag. Wie aber muß heute unter den gegebenen Bedingungen schulischen Religionsunterrichts ein solches angemessenes "religionspädagogisches Selbstkonzept" (363) beschaffen sein?

L. nähert sich der Antwort auf diese Frage in drei methodisch unterschiedenen und aufeinander aufbauenden Untersuchungsschritten. Er befragt zunächst die pädagogische Theoriebildung und Lehrerforschung und rekonstruiert in einem geschichtlichen Abriß (von der Antike bis zu den bildungstheoretischen Ansätzen

des 20. Jhd.) das in verschiedenen repräsentativen pädagogischen Entwürfen implizierte Verständnis pädagogischen Handelns ("Die Theorie des Lehrers vor der pädagogischen Aufgabe" (17-123). Dabei wird deutlich, daß sich der Beruf des Lehrers nicht nur von diesem pädagogischen Bezug her bestimmen läßt: "Der erste Schritt zur Wiedergewinnung einer pädagogischen Selbstbestimmung des Lehrers und Religionslehrers ist deshalb der Rekurs auf die Genese dieses Berufs und der Schule als einer gesellschaftlichen Institution." (123) So beschreibt L. anschließend im Rückblick auf die Entwicklung der Schule und des (Religions-) Lehrberufs seit der Reformationszeit strukturelle Voraussetzungen, die konstitutiv in die gegenwärtige Krisensituation eingegangen sind: die Isolierung und den Bildungsverlust des Religionsunterrichts, die gesellschaftliche Funktionalisierung von schulischer Erziehung und Unterricht und die damit parallel gehende Reduktion der Kompetenz des Lehrers ("Zur Geschichte des öffentlichen Unterrichts und des Lehrberufs" (125-251)). An diesen sozial- und institutionengeschichtlich orientierten Untersuchungsschritt schließt sich ein dritter an, der die religionspädagogischen Entwürfe der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts (R. Kabisch, F. Niebergall, G. Bohne, K. Frör, O. Hammelsbeck) daraufhin untersucht, wie sie dem Religionslehrer in der beschriebenen Notsituation adäquate und handlungswirksame Konzepte seiner Berufstätigkeit vermitteln. ("Religionspädagogische Aufgabe und Selbstverständnis des Religionslehrers in der frühen zeitgenössischen Religionspädagogik" (253-374)). Es ist in diesem Zusammenhang auffällig, daß die verschiedenen Ansätze zwar durchaus den Religionslehrer in den Mittelpunkt des Interesses rücken, dabei aber gegenüber den realen Bedingungen des Berufsfeldes abstrakt und blind bleiben: "der Lehrer ist nur einer in sich selbst begründeten religiösen Erziehung und Bildung verpflichtet" (336).

Angesichts dieser Situation postuliert L. eine religionspädagogische Lehrertheorie, die sich auf die objektiven Gegebenheiten einläßt, den Religionslehrer aber zugleich befähigt, "kritisch" und "konstruktiv" zu ihnen Stellung zu nehmen. Gegenüber den Verengungen eines nur rollentheoretischen Verständnisses soll ein bildungstheoretisch fundiertes Selbstkonzept neu begründet werden, das es dem Lehrer erlaubt, identisch zu handeln und sich und die Schüler als Subjekte und nicht als Objekte eines schulischen Bildungsprozesses zu verstehen. Rollenidentität ist in Ich-Identität zu überprüfen. Nur so kann der Religionslehrer seine pädagogische Aufgabe wahrnehmen, nämlich beizutragen zur Selbstwerdung und Identitätsfindung der heranwachsenden jungen Menschen. Nur so wird er "Vor-Denker und Vorbild von Möglichkeiten des Lebens" (32) sein können. Es gilt nach L., den Bildungsbegriff als "religionspädagogische Grundkategorie" (372) zurückzugewinnen und in der Lehrerbildung zum Tragen kommen zu lassen. Denn: "Um diese pädagogische Kompetenz wahrnehmen zu können, ist es... notwendig, daß der Lehrer selbst als selbstbewußte Subjektivität in der Schule auftreten kann." (243) Im Blick auf die Forschung wird eine Integration von hermeneutischer und empirischer Fragestellung gefordert. Dabei soll zugleich gegenüber der Tendenz zur Verdinglichung und Enthistorisierung sozialer Tatbestände historisches Denken verstärkt zur Geltung gebracht werden.

L. entwickelt und begründet die Thesen seiner Untersuchung in einer sorgfältigen

Analyse der geschichtlichen Genese des zur Diskussion stehenden Problems. Klare Argumentation und ein differenziertes Problembewußtsein zeichnen die entscheidenden Entwicklungslinien nach und verhelfen so zu einer Klärung der gewordenen Situation. Noch offen ist, welche praktischen Konsequenzen sich aus dieser Situationsanalyse ergeben sollen. Der Schlußabschnitt "Bedingungen einer Theorie der Religionspädagogik als Theorie des Religionsunterrichts und des Religionslehrers" (361-374) bleibt abstrakt und fällt allzu knapp aus. Fraglich scheint mir, ob die von L. heuristisch vorgeschlagene Unterscheidung von anpassungstheoretisch interpretierter Erziehung und an der Selbstbestimmung der Subjekte interessierter Bildung fruchtbar ist und in der Sache selbst begründet werden kann. Die bildungsphilosophischen Überlegungen müßten im Kontext entwicklungs-, lern- und sozialpsychologischer Befunde geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden, um wirklich handlungsleitend werden zu können. In diesem Zusammenhang scheint mir auch Ls. Skepsis gegenüber der "empirischen Wende" (20-26) zumindest im Hinblick auf die religionspädagogische Situation überzogen zu sein. Eine empirische Lehrerforschung im Bereich der Religionspädagogik gehört zu den Desiderata des Fachs und ist für den Gewinn eines angemessenen Wirklichkeitsbezugs unerlässlich.

3. Eine der eher seltenen empirischen Untersuchungen zum Berufs- und Selbstverständnis gegenwärtiger (katholischer) Religionslehrer stellt vor:

Bernhard Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München: Kösel 1980, 184 S.

Sch. dokumentiert und interpretiert in der vorliegenden Veröffentlichung Ergebnisse einer im Jahr 1977 bei den 437 katholischen Religionslehrern an Gymnasien im Bereich der Diözese Trier durchgeführten Befragung (Rücklaufquote: 59,5 %). Beraten und angeregt wurde die Studie durch den Saarbrückener Soziologen Wigand Siebel, einen prominenten Vertreter der Lefébvre-Bewegung. Aus diesem Kontext erklärt sich auch die kirchenpolitische Stoßrichtung der "inhaltlich im Grenzbereich von Berufs- und Religionssoziologie" (8) angesiedelten Arbeit. Die Untersuchung der Berufsrolle des Religionslehrers zeigt exemplarisch "die Problematik ideologisch fixierter Berufsrollen in einer weltanschaulich neutralen, pluralistischen Gesellschaft" (8). Sie versteht sich darüber hinaus als ein "Versuch, Auswirkungen und subjektive Deutungen innerkirchlicher Wandlungsprozesse im Bewußtsein religiöser Sozialisatoren empirisch zu erfassen" (9).

In einem ersten Abschnitt (11-28) stellt Sch. den Begriff der sozialen Rolle vor, den er seiner Arbeit zugrundelegt. Er interpretiert Rolle systembezogen: "Vom Mitglied der Großgruppe wird verlangt, daß es sich den als Mitgliedschaftsbedingungen gestellten zentralen Normen und Werten der Organisation unterwirft." (13) Für sozialadäquates Verhalten sind dabei allein die Rollenvorschriften der "autoritativen",

nicht aber Rollenerwartungen "kommunikativer" Bezugsgruppen entscheidend. Im zweiten Abschnitt (27-58) wird dann das soziale Feld der Rolle des Religionslehrers beschrieben, wobei Staat und Kirche als autoritative, die Schüler und die Wissenschaft als kommunikative Bezugsgruppen vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang kritisiert Sch. die "realistische Wende" (43) der nachkonziliaren religionspädagogischen "Reformbewegung" (45), die er als Minimalismus und Reduktionismus disqualifiziert. Ein Zitat: "Daß der dargestellte Sinneswandel der Kirchenführung keine graduelle Modifikation kirchlicher Überzeugungen, sondern ein qualitativer Wandlungsprozeß ist, mag man ermessen, wenn man sich vor Augen führt, daß ein ähnlicher Prozeß dann vorläge, wenn das Moskauer Zentrum des Weltkommunismus öffentlich proklamierte, die Forderung nach der Diktatur des Proletariats sei nicht aufrechtzuerhalten, weil eben in sehr vielen Staaten der Erde die Möglichkeit der Realisierung dieses Postulats gering erscheine." (43/44) Es ist konsequent, wenn Sch. als Kriterium für die Rolle des Religionslehrers ein Verständnis von Glaubensunterweisung zugrundelegt, das als verkündende Katechese und autoritative Glaubensvorlage beschrieben werden kann. Vom Katecheten wird "nichts anderes gefordert als eine vollständige Identifikation mit dem Inbegriff der kirchlichen Normen (Gott)" (52).

Als Erkenntnisziele leiten Sch. zwei Hypothesen: zum einen vermutet er, "daß sich kaum ein einheitliches Funktionsbewußtsein unter den Befragten auffinden lassen dürfte" (59), zum andern nimmt er an, "daß sich auch die Katecheten der Professionalisierungsbewegung des Lehrerberufes nicht entziehen konnten und/oder wollten" (60) und in diesem Zusammenhang eine professionalisierte Rolleninterpretation entwickelten, die zu den tradierten Rollenerwartungen im Widerspruch stehe.

Sch. erläutert Konstruktion und Struktur des Fragebogens, den er als Erhebungsinstrument einsetzt. Er kontrolliert 246 Variable, die sich auf folgende Gegenstandsbereiche beziehen: sozialstatistische und berufssoziologische Grunddaten, berufsspezifische Einstellungen, Fortbildungsverhalten, Wahrnehmung des Wandels in der Kirche, Berufszufriedenheit und Stellung des Faches in der Schule, Einflußfaktoren auf den schulischen Religionsunterricht, Kirchenleitbild, Konflikte mit Bezugsgruppen, Persönlichkeit des Religionslehrers, Detailprobleme des Religionsunterrichts, religiöse Praxis des Religionslehrers. Die Ergebnisse der Befragung werden statistisch ausgewertet und dargestellt.

Die ausführliche Interpretation der gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf die Ausgangshypothesen zeigt, daß die Rollenwahrnehmung durch die Religionslehrer, ein professionalisiertes Rollenverständnis erkennen läßt. Sie verstehen ihren Beruf als einen gerade auch aus den kommunikativen Bezügen des Berufsfeldes begründeten Dienst, den sie aufgrund erworbener Kompetenz eigenverantwortlich wahrnehmen und gestalten. Die Mehrzahl der befragten Lehrer interpretiert ihren Beruf nicht nach dem Rollenmuster eines "Sozialisationsagenten der Amtskirche" (114) oder eines "Funktionärs der Kirche" (128).

Diesem - tendenziell bei jüngeren Religionslehrern stärker als bei älteren ausgeprägten - Rollenverständnis geht parallel, daß sich die Wirklichkeit der Religionslehrer nicht mehr (?) nach dem Modell der "Totalidentifikation" beschreiben läßt. Wenn Sch. "Kirch-

lichkeit" nach der Zustimmung zu einem Item wie:

"Wer Gott dienen will, muß sich ganz der Führung der Kirche anvertrauen." (Nr. 98)

mißt, dann weist eine Nichtzustimmung allerdings weniger auf eine fehlende Kirchlichkeit hin als auf eine mangelnde Validität des gewählten Items.

Sch. beschließt seine Untersuchung mit einer Warnung: "Für eine an der Wahrung ihrer Identität interessierte Kirche stellen professionalisierte Sozialisatoren... eine nicht zu unterschätzende Gefahr dar." (170) Der Warnung folgt alsbald der Appell: "Die Dynamisierung und Umdeutung der normativen Struktur des Religionsunterrichts verringert die Möglichkeiten der Amtskirche, auf die Rolleninterpretation der Religionslehrer Einfluß zu nehmen... Die zuständigen Organe der Amtskirche sollten Möglichkeiten sondieren, dieser bereits weit fortgeschrittenen Entwicklung gegenzusteuern." (173)

Da Sch. zunächst eine soziologische Fragestellung untersucht, wird die Kritik bei diesem Aspekt der Arbeit beginnen müssen. Der überzeugend geführte und empirisch belegte Beweis der weitgehenden Professionalisierung des beruflichen Selbstverständnisses der Religionslehrer ist ein bleibender Gewinn der vorgelegten Studie. Die aus diesem Befund gezogenen Schlußfolgerungen hinsichtlich der sozialen Inadäquatheit des gewandelten Rollenverständnisses für den Weiterbestand des sozialen Systems lassen sich jedoch gerade von der Soziologie her nicht stützen. Sch. geht von einem Verständnis sozialen Rollenhandelns aus, das sich im Hinblick auf die Wirklichkeit differenzierter Sozialordnungen nicht bewährt. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die kritischen Anmerkungen Karl Gabriels zu Schs. Veröffentlichung⁵, in denen gerade die Balance zwischen Identifikation und Distanz des Individuums gegenüber seiner Rolle als Möglichkeitsbedingung adäquaten Rollenhandelns im komplexen Systemen beschrieben wird. Die theologische Kritik muß Einspruch erheben gegen die Einseitigkeiten und Verzerrungen der in Schs. Ansatz implizierten Ekklesiologie. Das Fehlen eines religionspädagogischen Problembewußtseins wird nicht nur in der lückenhaften und vielfach unzutreffenden Beschreibung der religionspädagogischen Entwicklung und ihrer Motive (vgl. z.B. die Interpretation des Beschlusses der Würzburger Synode zum Religionsunterricht) sichtbar, sondern auch im Ausfall der didaktischen Fragestellung bei der Reflexion auf die Möglichkeiten und Bedingungen des schulischen Religionsunterrichts. Daß das Grundgesetz die Kirchen geradezu auffordere, den schulischen Religionsunterricht als gleichsam missionarische Verkündigungsaufgabe wahrzunehmen

5 Vgl. Karl Gabriel, Mißbrauchte Soziologie? Soziologische Anmerkungen zu Bernhard Schachs Buch "Der Religionslehrer im Rollenkonflikt": Religionsunterricht an höheren Schulen 25 (1982) 404 f.

men (40), ist sachlich falsch.

4. Bevor an einer weiteren empirischen Untersuchung verdeutlicht werden soll, daß die empirischen Daten auch andere Konsequenzen nahelegen können als die von Bernhard Schach vorgeschlagenen, sei noch auf eine Veröffentlichung hingewiesen, die sich speziell mit dem Problem der differierenden Rollenerwartungen an den Religionslehrer befaßt:

Ulrich Schneider, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung (= Elementa theologiae 4), Frankfurt: Peter Lang 1984, 210 S.

Die von Roland Kollmann (Dortmund) betreute Arbeit entfaltet rollentheoretische Überlegungen, um von ihnen her Hilfen zu gewinnen für die Bearbeitung der im sozialen Beziehungsgefüge des (katholischen) Religionslehrers notwendig entstehenden Rollenkonflikte.

Das erste Kapitel beschreibt die Stellung des katholischen Religionslehrers "im Spannungsfeld seiner Bezugsgruppen und -instanzen" (19-127). Ausführlich und sehr differenziert werden die Erwartungen dargestellt, die Kirche, Staat, Recht, Eltern, Kirchengemeinden, Schüler und Kollegen an den Religionslehrer haben. Fazit: Die Rolle des Religionslehrers ist eine diffuse und konfliktreiche Rolle. Das zweite Kapitel stellt "rollentheoretische Grundlagen" (129-159) bereit, die in der Soziologie erarbeitet wurden und für eine Untersuchung des Rollenkonflikts des Religionslehrers hilfreich sein können. Es werden knapp die wichtigsten Aspekte der Ansätze von R. Linton, R.K. Merton, G.H. Mead, T. Parsons und R. Dahrendorf referiert. Das besondere Interesse Schs. gilt den in diesem Zusammenhang entwickelten Konzepten des Rollenkonsenses, des Rollenkonflikts und der Rollendistanz. Das dritte Kapitel erprobt die gewonnenen Einsichten im Kontext der Situation des Religionslehrers und trägt "Überlegungen zur Bearbeitung des Rollenkonfliktes" (161-184) vor.

Ausgehend von der Beobachtung, daß die Rolle des Religionslehrers strukturell konfliktgeladen ist und die entstehenden Konflikte nicht allein auf persönliche Probleme reduziert werden können, liegt für Sch. ein erster notwendiger Schritt darin, daß der Lehrer diese "seine Wirklichkeit realistisch zu sehen" (166/167) lernt. Er "muß in widersprüchlichen Situationen eine Balance zwischen den an ihn gestellten Ansprüchen und seinen eigenen Vorstellung halten können, die die verschiedenen Erwartungen und Motive abwägt und seine Selbstsicherheit bestärkt." (176) Die Entwicklung einer solchen "Ambiguitätstoleranz" ist die Leistung einer reifen Persönlichkeit. Berufsausbildung und -fortbildung müßten stärker als bisher bedenken, wie sie im Rahmen der ihnen gegebenen Möglichkeiten einen Beitrag dazu leisten können, die Persönlichkeitsbildung zu fördern und zu unterstützen. Die Identität des Religionslehrers darf sich dabei nicht allein aus der Lehrerrolle begründen, wenn er den mit dieser Berufsrolle verbundenen Anfor-

derungen angemessen gerecht werden soll.

Sch. gibt in der vorliegenden Studie eine informative und übersichtliche Einführung in das anstehende Problem. Die referierten Positionen werden knapp und zuverlässig dargestellt. Die Richtung, in der Lösungen gesucht und erprobt werden sollten, wird deutlich. Die praktischen Konsequenzen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben müßten, bleiben jedoch noch sehr konturenhaft und eher blaß: "Eine Übertragung auf spezielle Situationen muß Aufgabe des einzelnen Lesers bleiben." (186) Die Skepsis gegenüber "Verhaltensrezepten" (186) und "Fallstudien" (148) verhindert die gebotene Konkretisierung. Nützlich und hilfreich ist der ausführliche Hinweis auf die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Schülererwartungen an den Religionsunterricht bzw. den Religionslehrer, die zu Beginn der 1970er Jahre durchgeführt wurden⁶. Es wäre zu prüfen, ob und wie diese Forschungen in der gegenwärtigen Situation erneuert bzw. fortgeschrieben werden müßten. Sie könnten einen wichtigen Beitrag leisten zu einer realitätsbezogenen und situationsangemessenen Weiterentwicklung des Berufsbildes. Eine Bemerkung zum Literaturverzeichnis: es ist unverständlich und ausgesprochen ärgerlich, wenn Zeitschriftenaufsätze und Buchbeiträge konsequent ohne Angaben der Seitenzahlen angeführt werden.

5. Über die Ergebnisse einer Ende 1981 bei den 132 hauptamtlich als Religionslehrer an bayerischen Gymnasien tätigen evangelischen Geistlichen durchgeführten Befragung informiert:

Christian Grethlein, Religionsunterricht an Gymnasien- eine Chance für volkskirchliche Pfarrer. Eine empirische Untersuchung der Einstellung hauptamtlicher Religionslehrer an bayerischen Gymnasien zu ihrem Unterrichtsfach (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 33, Religionspädagogik; Band 7), Frankfurt: Peter Lang 1984, 210 S.

Die von Wilhelm Sturm betreute Arbeit wurde von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität München als Dissertation angenommen. Die empirische Untersuchung versteht sich als eine Planungshilfe für kirchliches Handeln. Sie fragt nach den Einstellungen der im Religionsunterricht tätigen Pfarrer und argumentiert von dort her für ein stärkeres kirchliches Engagement in diesem Bereich. Angesichts der "Gefahr eines weitgehenden Verlustes von Öffentlichkeit und damit (des) Absinken(s) der Kirche in das Getto einer für gesellschaftliche Wirklichkeit irrelevanten Sekte" (158) eröffnet das schulische Engagement der Pfarrer als haupt-

⁶ Vgl. Klaus Preyer, Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler, Donauwörth 1972; Norbert Havers, Der Religionsunterricht-Analyse eines unbeliebten Fach, München 1972; Werner Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler, Zürich 1973; Giovanni Vassalli, Religion - glaubwürdig, Zürich 1976.

amtlicher Religionslehrer die Chance des Gesprächs gerade mit den kirchlich distanzierten Christen. Als "volkskirchliche Pfarrer" nehmen sie unter den Bedingungen der Schule die Verantwortung der Kirche gerade auch für das nicht-kirchliche Christentum (T. Rendtorff) wahr.

Der in vier Pretests modifizierte Fragebogen umfaßt 124 Items, die 10 Fragebereichen zugeordnet sind: Schüler, Methodik im RU, Konfessionalität des RU, Kirche und Staat, Volkskirche, Schulfach RU, Selbstverständnis des Religionslehrers, Religionslehrer als Pfarrer, persönliche Einstellung zur Kirche, biographische Angaben. Entstehung und Aufbau des Fragebogens werden ausführlich erläutert (37-73). Die Ergebnisse der Untersuchung werden statistisch beschrieben (79-130) und analysiert (131-155). Als Analyseverfahren begegnen varianz- und faktorenanalytische Methoden. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist übersichtlich und informativ. Ein Anhang (169-205) dokumentiert die verschiedenen Fassungen des eingesetzten Fragebogens. Die in diesem Zusammenhang erprobten Items bilden eine Fundgrube auch für zukünftige Untersuchungen, die zu ähnlichen oder verwandten Problemstellungen durchgeführt werden.

G. weist nach, "daß die Religionslehrer in ihrer Mehrzahl der volkskirchlichen Situation mit vielen den Vollzügen der Gemeindekirche distanziert Gegenüberstehenden positiv begegnen", daß sie "ihre ständige Konfrontation mit jungen Menschen, die Zweifel oder Kritik an der Kirche und dem christlichen Glauben haben, bewußt bejahen und daß sie hierbei von einer direkten Erziehung zum Kirchlichsein in indoktrinierender Weise bewußt absehen" (108). Andererseits: "Im Zentrum der Einstellung der Religionslehrer steht klar die seelsorgerliche Zugewandtheit zu den Schülern, die bewußt über das eigentliche Unterrichtsgeschehen hinausgeht." (158) Diese erfolgt jedoch nicht in der Weise, daß Religionsunterricht als "Kirche in der Schule" verstanden würde, sondern im Rahmen und unter den Voraussetzungen des Religionsunterrichts als eines schulischen Unterrichtsfaches.

Der von G. befragte Personenkreis bildet eine spezifische Teilgruppe innerhalb der Gesamtgruppe der Religionslehrer. Dies begrenzt die Reichweite der gewonnenen Ergebnisse, verleiht ihnen aber zugleich ihr besonderes Gewicht. Sie belegen exemplarisch, wie das Berufshandeln des schulischen Religionslehrers als solches zugleich als relevantes kirchliches Handeln verstanden werden kann, das den gegenwärtigen Bedingungen von Kirche und Christentum in eminenter Weise Rechnung trägt. Die Tätigkeit und der Einsatz der Religionslehrer sind für die Kirche unverzichtbar. Sie erproben ein Modell kirchlichen Handelns, dem über das schulische Handlungsfeld hinaus eine Vorbildfunktion zukommen könnte. Insofern macht Gs. Untersuchung mit Recht darauf aufmerksam, daß in der Frage nach Aufgabe und Stellung des Religionslehrers nicht nur ein religionspädagogisches, sondern ein im umfassenden Sinn praktisch-theologisches Interesse zum Tragen kommen sollte.

6. Der methodisch strukturierten und kontrollierten wissenschaftlichen Reflexion auf die Probleme des religionspädagogischen Handlungsfeldes geht voraus eine Form praxisbegleitender Reflexion, die im Handeln gewonnene Erfahrungen zu verstehen sucht, indem sie diese sammelt und ordnet und ihnen in der Mitteilung an andere Gestalt verleiht. Eine solche praxisbezogene Reflexion belegt:

Hermann-Josef Silberberg, Von Beruf Religionslehrer oder: Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz, Düsseldorf: Patmos 1982, 116 S.

S. veröffentlicht in dem Sammelband zwölf in ihrer literarischen Form unterschiedliche Einzelbeiträge, in denen er Erfahrungen als Fachleiter für Katholische Religionslehre am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Bochum vorstellt und auswertet.

Stärker systematisiert sind fünf Beiträge: "Religionslehrer werden. Anmerkungen aus der Sicht eines Fachleiters; (10-20), "Zur praktischen Spiritualität des Religionslehrers" (21-31), "Sozialpsychologische Betrachtungen für Religionslehrer und andere" (43-61), "Zur Sachkompetenz des Religionslehrers" (73-85) und "Religion lernen" (86-92). Einen über das Thema im engeren Sinn hinausgehenden Impuls setzt der Aufsatz "Befreiung der Zufriedenen. Hinweise zu einer 'Theologie der Befreiung - für uns'" (62-72). Aufgenommen wurden auch vier Betrachtungen zu biblischen Texten: "'Ich kenne dein Tun'" (32-34), "'Kontraste'" (35-37), "'Simon, ich habe dir etwas zu sagen!'" (LK 7, 39-50)" (38-40), "Wüste und Verklärung" (41-42). Unterrichtsantegungen für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II bieten zwei Beiträge: "Ein modernes Märchen - psychologisch und theologisch betrachtet" (93-99) und "Theologisch-didaktische Problemprofile des Oberstufenunterrichts" (100-116).

Alle Beiträge verstehen sich als Hilfen, die dazu motivieren wollen, daß sich der Religionslehrer auf den Weg macht, jene integrierte Persönlichkeit zu werden, zu der er herausgefordert ist, wenn "er der Sache Jesu dienen und im Unterricht vermitteln (will), was Religion zur Menschenwerdung des Schülers beitragen kann" (8). Der Lehrer soll "seine eigene personale wie auch theologische Spur" (23) finden: "Religionslehrer werden - heißt primär an der eigenen Person arbeiten, sekundär an der Sache und Methode!" (10) S. umschreibt die vom Religionslehrer zu erwerbende Kompetenz als den Gewinn von personaler Identität, spiritueller Reife, sowie theologischer und didaktischer Sachkompetenz. Diese drei Momente durchdringen sich wechselseitig. Würde eines von ihnen fehlen, so wäre dies nicht nur ein partieller Ausfall, der ausgeglichen werden könnte. Vielmehr wäre von einem solchen Ausfall die Integrität einer personalen Ausübung des Berufs betroffen, die nur ganzheitlich erfolgen kann.

Der eher betrachtende Denkstil und die vielfach appellative Sprache suchen den Leser für den Standpunkt und das Anliegen zu gewinnen, das S. in immer neuen Ansätzen entfaltet und aus verschiedenen Blickrichtungen beleuchtet. Wiederholungen werden dabei bewußt in Kauf genommen. S. stellt Lern- und Lebenshilfen bereit, von denen er sich wohl auch eine therapeutische Wirkung erhofft. Insofern formuliert er adressatenbezogen. Die dabei gewählte Sprachform, in der Elemente psychologischer, theologischer, biblischer und poetischer Begrifflichkeit oft unvermittelt miteinander verknüpft werden, ist ungewohnt und überrascht. Sie wird nicht alle Leser gewinnen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß S. inzwischen zwei weitere Veröffentlichungen vorlegte, in denen er Reflexionen und Erlebnisse, Impulse und Betrachtungen, Unterrichtserfahrungen verschiedenster Art vereint und vorstellt. Sie nehmen die Intention des besprochenen Sammelbandes auf und führen sie weiter:

Hermann-Josef Silberberg, Zwischen allen Stühlen. Notizen aus dem Alltag des Religionslehrers (= Pfeiffer-Werkbücher 156), München: J. Pfeiffer 1982, 160 S.

Ders., Meinen Sie, daß Sie richtig gelebt haben? Schüler und Lehrer im Religionsunterricht (= Pfeiffer-Werkbücher 164), München: J. Pfeiffer 1983, 142 S.

Anregungen zur Selbstreflexion, Impulse für die Entfaltung einer berufsbezogenen Spiritualität, Ermutigungen zum Glaubensvollzug in der beruflichen Lebenswirklichkeit des Religionslehrers geben auch drei Lesebücher:

Theodor Eggers (Hg.), Erinnerungen an Gott. Lehrstücke für Religionslehrer in Selbstzeugnissen von Zeitgenossen, München: Kösel 1980, 144 S.

Johannes Thiele (Hg.), Eine neue Sprache finden. Lesebuch für Religionslehrer, München: Kösel 1982, 132 S.

Jan Heiner Schneider (Hg.), Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer, München: Kösel 1983, 146 S.

Hier kann auf sie nur verwiesen werden.

7. Weiterführende Anregungen auch für die zukünftige religionspädagogische Diskussion zur Person des Religionslehrers enthält der Sammelband:

Hans-Günter Heimbrock (Hg.) Religionslehrer Person und Beruf: Erfahrungen und Informationen, Modelle und Materialien, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 1982, 216 S.

Es wird kein umfassender Neuentwurf vorgelegt, vielmehr werden "Aspekte des Berufskonzeptes" (9) in den Blick genommen und diskutiert, die bisher oft ver-

nachlässigt wurden: der Stellenwert der eigenen religiösen Sozialisation und Biographie für die Ausbildung der Persönlichkeit und der Berufsrolle des Religionslehrers.

Der erste Teil des Bandes dokumentiert fünf "religionspädagogische Biografien" (11-52) in der Selbstwahrnehmung der betroffenen Lehrer. In einem zweiten Teil untersuchen zwei Beiträge "Determinanten des Berufsfeldes". K. Ebert beschreibt das "religiöse Selbstverständnis" des Religionslehrers im Spannungsfeld der verschiedenen Bezugsgruppen ("Zur Rolle des Religionslehrers. Überlegungen zu einem schwierigen Beruf", 53-80). H. Ullonska resümiert Forschungsergebnisse zu den Schülererwartungen an den Religionslehrer ("Rollen-erwartungen der Schüler an ihre Religionslehrer", 81-96). Die fünf Beiträge des umfangreichsten dritten Teils geben daran anschließend Anregungen und beschreiben Wege, wie die angestrebte Identität des Religionslehrers in einem persönlichkeitsorientierten berufsbezogenen Lernprozeß gefördert werden sollte. D. Stoodt skizziert die Aufgaben des Religionslehrers in einem sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht (97-106). J. Göndör interpretiert an einem Fallbeispiel seine Erfahrungen mit themenzentrierter Interaktion im Religionsunterricht (107-132). M. Kassel erinnert an das tiefenpsychologisch beschreibbare Erziehungsschicksal des Erziehers als einen bestimmenden Faktor von Unterricht (133-159). H.-G. Heimbrock untersucht die Bedeutung der "Selbst-Findung" für das Berufskonzept des Religionslehrers (160-182). J.M. Schmidt unterstreicht im Rekurs auf biblische Impulse den Stellenwert von Bezugspersonen für einen überlieferungsorientierten Religionsunterricht (183-206). Jedem Einzelbeitrag des Sammelbandes folgt eine Auflistung von "Rückfragen" und "Offenen Problemen", die zur Auseinandersetzung einladen und Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterarbeit bereitstellen. Der Anhang bietet sechs Spielvorschläge als "Materialien zum persönlichkeitsorientierten und sozialen Lernen für (angehende) Religionslehrer" (207-211).

Die vorliegenden Beiträge machen deutlich, daß die bisher vorherrschende soziologische und sozialpsychologische Erforschung von Bedingungen und Lösungsmöglichkeiten der mit dem Beruf des Religionslehrers verbundenen Rollenkonflikte um eine psychologische und lebensgeschichtlich orientierte Perspektive ergänzt und erweitert werden muß. Konkret und anschaulich belegen die den Einzelbeiträgen vorangestellten "Fall-Beispiele" (7) die Bedeutung der religiösen Kindheits- und Jugendgeschichte für die Berufswahl und die Gestaltung der Berufsaufgabe von Religionslehrern. Daß dieses vielfach unbewußte "Erlebensschicksal" (135) in der Berufsausübung als ein nicht unbedeutender, oft als störend erfahrener Faktor wirksam wird, darauf weist vor allem der anregende Beitrag von M. Kassel hin. "Die Vermutung liegt nahe, daß Theologiestudenten mehr als andere durch die Wahl ihres Studienfaches hoffen, unverarbeitete psychische Konflikte lösen zu können. Da das Studium als solches das nicht leisten kann, dürfte mancher Religionslehrer mit derselben Lebensproblematik später vor seinen Schülern stehen." (136) Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Ausbildung der zukünftigen Lehrer, die lernen müßten,

mit diesem ihnen oft unbewußten Erziehungsschicksal konstruktiv umzugehen und es in einer Selbstannahme in die eigene Persönlichkeit zu integrieren, die Voraussetzung ist für die Annahme des Schülers in seinem jeweiligen Anderssein. Sowohl M. Kassel wie auch H.-G. Heimbrock betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, eine symbolische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zu fördern, wobei gerade den Symbolen der biblischen Glaubenserfahrung eine wichtige, auch heilsame Bedeutung für diesen Prozeß der Selbst-Findung zukommt. "Um Schüler zu den Symbolen der inneren Welt, den Urbildern führen zu können, muß... zuvor der Religionslehrer selbst den Weg dorthin gefunden haben." (149) So begegnen "Kreativität, Einfühlungsvermögen und Sinn für die eigenen Grenzen" (180) als wichtige "Berufstugenden" des Religionslehrers. Nicht die Verweigerung der Lehrerrolle - sie wird von J. Göndör in einem wenig überzeugenden Beispiel vorgeführt -, sondern ihre personale Integration und Gestaltung sind gefordert. Wie diese Aufgabe in der Aus- und Weiterbildung stärker berücksichtigt werden kann, wird in den Beiträgen des vorliegenden Bandes in zahlreichen Hinweisen angedeutet. Die weiterführende Diskussion der aufgeworfenen theoretischen Fragestellungen und vor allem die praxisbegleitende Erprobung der verschiedenen Vorschläge wird ihre Realisierungsmöglichkeiten und ihre Tragweite im einzelnen kontrollieren müssen. Für zukünftige Untersuchungen zu dem anstehendem Problembereich scheint mir auch der Versuch wichtig zu sein, biografische Selbstzeugnisse als Quellen für die religionspädagogische Theoriebildung zu erschließen. Daß mit ihrem bloßen Abdruck jedoch bereits ein "neuer Typus empirischer Forschung" (8) erreicht sei, diese Annahme überschätzt den Stellenwert des in sich wertvollen, aber doch nur ersten Schrittes, dem weitere Schritte der Auswertung des bereitgestellten Materials folgen müßten.

8. Die vorgestellten Untersuchungen zu Person und Beruf des Religionslehrers belegen eine intensive Beschäftigung mit den anstehenden Problemen. Sie gelangen auf unterschiedlichen methodischen Wegen zu Teilergebnissen, die auch für die Zukunft bedeutsam bleiben. Eine integrative Theorie, welche die verschiedenen Zugänge und Sichtweisen in einer integrierenden (religions-) pädagogischen und (praktisch-) theologischen Perspektive vereint und zuspitzt, kann in dieser Situation noch nicht gefordert werden. Eine wichtige Forschungslücke schließen die beiden vorliegenden historischen Untersuchungen. Deutlich sichtbar wird der Mangel an aktuellen empirischen Untersuchungen, die über die gegenwärtige Wirklichkeit in der Praxis des Berufsfeldes zuverlässig Auskunft geben könnten. Solche empirischen Arbeiten könnten den Blick dafür schärfen, daß es "den" Religions-

lehrer nicht gibt, sondern ein differenzierter Ansatz gefunden werden müßte, in dem gerade auch die inneren Differenzierungen des Berufsfeldes angemessen berücksichtigt werden müßten. Aussagen über Religionslehrer an Gymnasien dürfen nicht unbesehen auf die Situation von Religionslehrern an Grund-, Haupt- und berufsbildenden Schulen übertragen werden. In diesem Zusammenhang wäre auch zu prüfen, wie bewährte Fragebogenverfahren durch weitere, vor allem qualitative Untersuchungsmethoden ergänzt werden können. Eine verstärkte Einbeziehung und Auswertung auch von (auto-)biographischen Informationen würde erkennen lassen, daß neben der historischen auch die lebensgeschichtliche Perspektive, daß nicht nur die Sozialgeschichte, sondern auch die Individualgeschichte bei der Beantwortung der diskutierten Fragen beachtet und veranschlagt werden muß. Die Konvergenz der bisherigen Forschungsansätze in der Frage nach der Identität des Religionslehrers bereitet eine solche Weiterentwicklung vor. Sie zeigt schon heute, daß ein bloßes Nebeneinander von soziologischer und psychologischer Fragestellung unfruchtbar bleiben müßte. In allen Untersuchungen kommt nicht zuletzt ein praktisches Interesse zum Tragen, wie den Religionslehrern in den mit ihrer gegenwärtigen beruflichen Situation verbundenen Verunsicherungen geholfen werden soll, so daß sie ein tragfähiges und realitätsbezogenes Selbstverständnis ihres beruflichen Handelns entwickeln können. Die Vermittlung von theoretischer Reflexion und praktischer Bewährung in Modellen für die Lehrerausbildung und -fortbildung steht dabei noch am Anfang. Sie wird als Aufgabe erkannt. Es ist zu vermuten, daß sich aus den praktischen Erprobungen neue Impulse auch für die weitere theoretische Diskussion ergeben werden.

Rudi Ott

Wie mit der Bibel unterrichten?

Kommentare zu bibeldidaktischen Büchern von 1980 bis 1984.

Trotz vieler Kritik an der konkreten Integration der Bibel in die Bildungsgänge wurde ihre zentrale Position im katholischen Religionsunterricht in den letzten Jahren nie in Frage gestellt. Die Veröffentlichung von zwei Auswahlbibeln hat sogar das Nachdenken über ihren Bildungsinhalt forciert. Die Diskussion kreist um die Frage: Wie können wir die Bibel an die Schüler heranbringen und mit ihnen auslegen? Von Bibelermüdung kann man wohl nicht sprechen. Schwer tun wir uns jedoch mit einer sinnvollen Übersetzung der Texte in den Verständnishorizont der Gegenwart. Die letzten Veröffentlichungen zeigen, wieviel zur Lösung dieses Problems auf bibeltheologischer und didaktischer Ebene bereits investiert wurde. Auf die unterschiedene Wahrnehmung der Arbeiten aus den sechziger Jahren verweisen sie alle. Sind wir auch einen Schritt weitergekommen? Mit den folgenden Kommentaren werden die jüngsten bibeldidaktischen Monographien kritisch gewürdigt.

Ingo Baldermann, Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980

Ingo Baldermann, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen (Wege des Lernens 1), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1983

Gerhard Birk/Heinrich Groß/Leo Hermanutz/Otto B. Knoch/Fritz Weidmann, Der Bibelunterricht in der Schule, Donauwörth: Auer 1982

Martin Bröking-Bortfeldt, Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler, Aachen: 1984 (Religionspädagogik heute 13)

Czesława Skupień, Biblische Erneuerung. Die bibeldidaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibelkatechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre (Europäische Hochschulschriften XXIII/239), Frankfurt/M.: Peter Lang 1984

Hans Stock, Evangelientexte in elementarer Auslegung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981

Johannes Thiele, Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Werkbuch zur Bibel Didaktik, München: Pfeiffer 1981

Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule, erarbeitet von Hans Zirker, Georg Hilger, Tullio Aurelio, Claus Bussmann, Hermann-Josef Perrar, Franz Joseph Schierse, Karlheinz Sorger, 2 Bde., Düsseldorf: Patmos 1980/1981

1. Jede Reflexion über Wege der Didaktik bedarf des Rückblicks auf die Impulse und Ideen, die die Entwicklung angestoßen haben. Es ist gut zu wissen, wodurch bestimmte Probleme auftraten, wie sie bearbeitet wurden, welche Lösungsansätze vorgestellt und welche Ideen auf dem Weg in die Gegenwart konkretisiert wurden oder auf der Strecke geblieben sind. Dazu leistet die Dissertation von C. Skupień,

die der Universität Mainz vorgelegt wurde, einen wichtigen Beitrag. Ihr Interesse richtet sich auf die Schritte bibeldidaktischer Erneuerung in Polen zu Beginn der 70er Jahre und auf die Rezeption der deutschen Bibel Didaktik der 60er Jahre. Bei der Gegenüberstellung der beiden Entwicklungen hebt sie darauf ab, "die jeweils spezifischen Eigentümlichkeiten in den Blick zu bekommen und so auch angemessene Kriterien zu gewinnen, die eine adäquate Beurteilung der Entwicklung in beiden Ländern vor dem Hintergrund der jeweiligen kirchlichen, gesellschaftlichen, theologischen und katechetischen Situation ermöglichen" (534). Der Gewinn für die deutsche Religionspädagogik liegt darum in folgenden Elementen:

a. C. Skupień zeichnet in detaillierten Schritten die Ursachen der bibeldidaktischen Erneuerungen in beiden Ländern nach: In Deutschland wurde sie durch eine innere Krise des Bibelunterrichts, in Polen durch politische und kirchliche Faktoren angestoßen (537). M.E. werden bei dieser Beurteilung die damals bereits angesprochenen Säkularisierungstendenzen in Deutschland zu gering veranschlagt.

b. Die konkreten Impulse aus der evangelischen Religionspädagogik (H. Stock, M. Stallmann, I. Baldermann, G. Otto, K. Wegenast) werden aus ihren theologischen, hermeneutischen und allgemeinen didaktischen Ursprüngen hergeleitet und dargestellt.

c. Welche Kriterien der Bibel Didaktik aus der Aufarbeitung der modernen Wissenschaften und aus der Rezeption der evangelischen Religionspädagogik im katholischen Raum gewonnen wurden, wird aus den Veröffentlichungen von G. Stachel, B. Dreher, H. Halbfas und W. Langer erhoben.

d. Aus der Bewertung von praktischen Realisierungen ergibt sich die unterschiedliche Übernahme der bibel Didaktischen Postulate. Als kritische Punkte weist C. Skupień auf, daß "die existentiell bedeutsamen Lebensfragen und -probleme der Schüler mitunter zu wenig berücksichtigt" und die Schüler "durch die direkte Übernahme der Methoden historisch-kritischer Exegese in den Bibelunterricht" intellektuell überfordert wurden (287). Dadurch konnte "die fundamentale Krise des Religionsunterrichts nicht in entscheidender Weise überwunden" werden (299).

e. Durch die Erneuerung der Bibel Didaktik wurde auch die katechetische Funktion der Gemeinden Polens gefestigt und ausgebaut. Gleiches hat sich in Deutschland (noch) nicht abgespielt.

f. In der Didaktik der Korrelation melden sich viele verdrängte Problemstellungen der Bibel Didaktik wieder zu Wort (547).

2. Auf die Grundlinien des Bibelverständnisses in der katholischen Theologie macht O.B. Knoch im Sammelband "Der Bibelunterricht in der Schule" aufmerksam. Be-

deutsam an der Bibel ist das Ineinander "gedeuteter Gotteserfahrung und menschlicher Selbsterkenntnis" (10). An Hand kirchlicher Dokumente hebt Knoch hier ihren katechetischen Charakter hervor und bestimmt die Auslegung als "Dienst am Glauben, um das in Christus angebotene Heil zu gewinnen" (20). Ihre Funktion im Religionsunterricht beruht auf ihrer maßgebenden Autorität für die Glaubensunterweisung, auf ihrem Zeugnis der Heilsbotschaft und des Glaubens und auf ihrer Hinführung zum Mitglauben und Mitleben in der Kirche (20-25). Durch die Neubeginnung auf die Bibel gewinnt der heutige Leser Zugang zu der "verwandelnden Kraft" des Wortes Gottes und zur Erfahrung der Christenheit. Den allgemeinen Rahmen füllt L. Hermanutz mit didaktischen Einsichten konkreter aus. Es geht ihm um die Verklammerung von Erkenntnissen der Bibeltheologie und praktischen Möglichkeiten der Arbeit mit den neuen Schulbibeln. Die Kritik an den bibelkundlichen, ethischen und dogmatischen Engführungen der Bibelauslegung führt ihn zum Favorisieren des bibeldidaktischen Vierecks von G. Baudler. An dieser lerntheoretischen Akzentuierung wird man in der Tat nicht vorbeigehen können. Die aktualisierende Interpretation ist das entscheidende Postulat - wie aber wird sie unterrichtlich realisiert? Das Erzählen, von der Struktur des Textes geleitet, ist Grundelement dieses Weges, weil es wirkliche Kommunikation aus dem Betroffen-sein von den in den Texten artikulierten Erfahrungen ermöglicht (G. Birk). Aus dem Hören auf den Text ergeben sich konkrete didaktische Perspektiven, die F. Weidmann am Beispiel der Wundergeschichten verdeutlicht: Sensibilisierung der Schüler zum Staunen, Unterscheidung von bildhafter Sprache und Aussage, Aufarbeiten des Gottesbildes, Wahrnehmen der aufbewahrten Erfahrungen, Ansätze zur Identifikation der Schüler (108-110). Die Textinterpretation im Unterricht soll zum Transfer auf das Leben der Schüler anleiten. Das ansprechende Unterrichtsbeispiel zur Blindenheilung (Hauptschule) kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß über eine Anknüpfung an Erfahrungen der Schüler hinaus in diesem Buch eine wirkliche Konfrontation von Bibeltexten mit unserem Welt- und Lebensverständnis nicht hinreichend durchbuchstabiert wird.

3. Von einem Werkbuch zur Bibeldidaktik erwartet man, daß der Leser an verschiedenen Perikopen exemplarisch in die Möglichkeiten der Bibelauslegung, in ihre Intentionen und Grenzen eingeführt wird und praktische Hilfe für den Unterricht erfährt. Dies leistet das Buch von J. Thiele lediglich in der aktualisierenden Interpretation des Jakobskampfes (Gen 32, 23-33) als Beispiel mehrdimensionaler Auslegung (107-138) und in der Analyse von Lk 18,9-14 nach historisch-kritischer Methode (223-230). Das Buch "will zeigen, daß die Bibel gerade heute für den Schüler ein wichtiges, ja notwendiges Buch sein kann" (10). Von diesem Schüler spricht das Buch aber nirgendwo, und worin der Wert der Bibel für sein

Leben liegen könnte, wird nicht einmal in den Auslegungsbeispielen angepeilt. Dafür werden sehr breit die theoretischen Ansätze der biblischen und theologischen Hermeneutik und die Funktion der Bibelarbeit in den religionsdidaktischen Konzeptionen der letzten zwanzig Jahre dargestellt. Hier arbeitet der Autor recht gründlich. Aber es bleibt bei Forderungen nach einem Lesen und Auslegen der Bibel "zusammen mit unserer Wirklichkeit" (21), obwohl J. Thiele mahnend das Wort von Jeremias Gotthelf an den Anfang stellt: "Über die Exegese des Lebens hatte kein Professor ihm was gesagt, für die war an der Hochschule kein Lehrstuhl" (20). Immerhin, die Intentionen der methodischen Zugänge zur Bibel werden gut verständlich, die Frage nach ihren Grenzen im Blick auf die didaktischen Aufgaben wird freilich ausgeklammert.

Offensichtlich geht es ihm um die Entwicklung einer "integrativen Bibeldidaktik" auf der Basis biblischer Poetik (176-259). Durch die Zersplitterung der Auslegungsmethoden verlieren wir "die Ganzheit einer ungeteilten Wirklichkeit" aus den Augen. Auf die "Spuren der Ganzheit" führt uns die Sprache der Bibel - aber nur wenn auch konkrete Lebenssituationen und das, was wir daraus machen, reflektiert werden. So wichtig das Ausgehen von der Sprache der Bibel ist, so undifferenziert wird auf einmal von der Bibel als einem "Gedicht des lebendigen Gottes" (177) gesprochen. Die Verknüpfung von Themenzentrierter Interaktion und bibeldidaktischem Drei- oder Viereck als Weg zur Auslegung der Bibel im Horizont "der alltäglichen Welt der Gegenwart" (178) wird als theoretische Möglichkeit vorgestellt, mit dem Textanhang zum Thema 'Gesetz und Evangelium' (235-245) aber keineswegs realisiert.

Der Vorzug des Buches liegt in der knappen Übersicht über die diskutierten Reflexionsebenen und Theorieansätze der Bibeldidaktik. Was ihm fehlt, ist die innere Verknüpfung zu einem Konzept, das die konkreten Probleme in der Kommunikation mit den Schülern aufgreift und zur Auslegung im Horizont ihrer Erfahrungswelt anleitet.

4. Der Aufgabe einer empirischen Fundierung einer problemorientierten Didaktik stellt sich Martin Bröking-Bortfeldt in seiner Dissertation "Schüler und Bibel". Bei der Frage nach der Bedeutung der Bibel für 13-16jährige Schüler geht es ihm darum, "mit einem sozialwissenschaftlichen Instrumentarium Strukturen und Verarbeitungsprozesse zu erforschen, durch die bei Schülern religiöse Orientierungen entstehen und fortentwickelt werden" (26). Die Untersuchung will den Nachweis führen, daß eine auf Traditionsvermittlung abgestellte Bibeldidaktik dem Schüler als Subjekt des Religionsunterrichts nicht entspricht. Die Religionspädagogik würde vielmehr ihrer Aufgabe gerechter werden, wenn sie den Ge-

sellschaftsbezug religiöser Orientierungen thematisiert, um das emanzipatorische Potential der biblischen Deutungs- und Handlungsmotive in den Lernprozeß einzubringen. Der Autor läßt sich dabei von der Überlegung leiten: "Religiöse Interpretationsmuster der sozialen Lebenswelt dienen dem Jugendlichen gleichermaßen als Inhalt und als Konstruktionsmittel bei der Herstellung dauerhafter Orientierungen, sofern sie angeboten und von ihren Strukturen her geeignet sind, Jugendliche tatsächlich zu erreichen" (72). Durch die Analyse der Befragung von 750 Schülern in Niedersachsen, Köln und Wuppertal soll geklärt werden: "Welche Bedeutung haben für Schüler Elemente des zentralen christlichen Traditionsdokumentes Bibel, welche Elemente werden als religiöse Orientierungen verarbeitet und wie wirkt sich diese Bedeutung auf den Prozeß der Identitätsbildung in der Adoleszenzphase aus, der zu einer wachsenden Orientierungskompetenz in der sozialen Lebenswelt führt?" (79) Nach zwei Voruntersuchungen, einer Expertenbefragung und einem Pretest wurden zwölf Themenbereiche für den Fragebogen entfaltet: Anhaltspunkte über die Bedeutung der Bibel für Schüler - Verarbeitungsstand historischer Bibelinformation - Benutzung der Bibel - Kognitionen aus der Bibel - Bedeutung der Person Jesus - Gottesvorstellungen - Verursachungskontexte zur Beschäftigung mit der Bibel - Familie und Bibel - Kirchliche Funktionen und Einflüsse - Bedeutung des Religionsunterrichtes - Problemlösungsstrategien im Umfeld religiöser Orientierungen - Zukunftsperspektiven von Schülern.

Die übersichtliche Darstellung der Untersuchungsergebnisse läßt die Schlußfolgerungen des Autors für die Bibeldidaktik gut erkennen. Einige seien hier genannt:

- Bei zunehmender Distanz gegenüber traditionellen Bedeutungsgehalten der Bibel wird mit zunehmendem Alter das Interesse an biblischen Interpretationselementen und deren Handlungskonsequenzen größer (114f). In ihrer Betroffenheit von gesellschaftlichen Problemen sehen die Jugendlichen auch Sinngehalte biblischer Motive als wirksam an, Problemzusammenhänge zu interpretieren und Lösungsmöglichkeiten wahrzunehmen (297).
- Eine beachtliche Minderheit kennt Personen und Texte der Bibel und verarbeitet Texte des Alten Testaments im Kontext von Lebenserfahrungen, während Texte des Neuen Testaments eher unkonkret wahrgenommen werden (171f).
- Die Bedeutung von Jesus erweist sich als uneinheitlich: In freien Äußerungen zeigten die Schüler ihr Interesse an Jesus, dagegen bekundeten drei Viertel der Befragten, daß Jesus in ihrem Leben keine wichtige Rolle spielt (194f).

- Im Bereich "Gottesvorstellungen" zeigt sich ein spürbarer Wandel von personalisierten Motiven zu symbolischen Bedeutungsdimensionen (Lebenssinn). Mädchen halten stärker am Schöpfer- und Gott-Vater-Motiv fest. 14% schlossen die Existenz Gottes aus.

- Hochsignifikant ist folgender Zusammenhang: Die Minderheit der Schüler, die auf persönlicher Ebene für die Bibel motiviert wurden, zeigten ein erheblich höheres religiöses Interesse als die Gruppe derer, die durch Kirche oder Schule die Bibel kennenlernten (229f).

- Die Familie behält auch in der Adoleszenzphase ihre Bedeutung: Zwar findet nur eine Minderheit der Schüler bei der Vermittlung biblisch-religiöser Lernprozesse in der Familie Unterstützung, aber "diese Schüler nehmen zu einem wesentlich größeren Teil sowohl persönlich-individualisierte als auch politisch-generalisierte religiöse Orientierungen auf als diejenigen, die innerhalb ihrer Familie weniger intensiv mit biblischen Motiven umgehen" (232).

- Aus der überwiegenden Ablehnung der Arbeit an Bibeltexten zieht der Autor den Schluß, daß der Religionsunterricht "Inhalte und Methoden im Anschluß und unter zentraler Berücksichtigung der - problematischen - Lebenswelt und gesellschaftsorientierten Wirklichkeitsinterpretation der Schüler herleiten und realisieren" sollte (293).

- Bei aller Kritik an den Institutionen signalisieren viele Jugendliche eine relativ hohe Erwartung an das Problemlösungspotential aus religiöser Wirklichkeitsdeutung. Sie gilt aber nur dann als bedeutungsvoll, wenn die biblisch-religiösen Traditionselemente auf die soziale Wirklichkeit hin aktualisiert werden (319).

An der Arbeit von M. Bröking-Bortfeldt beeindruckt der stringent angelegte Forschungsweg und die Beziehung zu den Theoriekonstruktionen. So verständlich Forschungsansatz und Ergebnis sind, so fragwürdig ist das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis. Der aufmerksame und kritische Kenner der Praxis weiß um die Unangemessenheit einer traditionsorientierten Bibelauslegung im Jugendalter. In dieser Umbruchsphase richtet sich das Interesse der Schüler stärker auf die Probleme, die sich mit ihren konkreten Erfahrungen in der Umwelt stellen. Schüler akzeptieren, wie diese Arbeit nochmals belegt, die Orientierungsfunktion der Bibel, wenn sie für die Interpretation von gesellschaftlichen Problemzusammenhängen sachgerecht ins Spiel gebracht wird. Mag man dem Ergebnis auf dieser allgemeinen Ebene zustimmen, so ist es auch noch eine offene Frage, inwieweit die Jugendlichen beim Durcharbeiten konkreter Probleme der heutigen Lebenswirklichkeit wirklich die Perspektiven biblischer Motive anzuerkennen und als wirksam anzusehen geneigt sind. Die Konsequenzen biblischer

Motive für das eigene Denken und Handeln werden erst in der Konfrontation mit konkreten Texten spürbar. Die entscheidenden didaktischen Probleme treten dort auf, wo ihr konkreter Sinngehalt im Kontext von Biographie und Sozialisation der Schüler durchbuchstabiert wird. Jugendliche tendieren immer zu Idealen. Positive Erwartung gegenüber der Bibel in einem problemorientierten Zusammenhang sagen darum noch nicht viel über das wirkliche Interesse an den biblischen Welt- und Lebensperspektiven. Dieses Problem konnte der Autor nicht auch noch angehen, wird aber zur dringlichen Aufgabe der Bibeldidaktik.

5. Bibelauslegung will sowohl historisch-kritisch verantwortet werden als auch zu einem "erfahrungsbezogenen, aber doch Erfahrung überschreitenden und neue Erfahrung stiftenden Glauben" anleiten (H. Stock, 17). Die Bibel selbst verlangt nach H. Stock eine problemorientierte Auslegung. Wie kann sie sinnvoll geschehen? Elementare Auslegung ist zu allererst von geschichtlichen und sachlichen Interessen an den Texten geleitet. Neuere Wege der Interpretation lassen sich nur im Zusammenhang mit der historisch-kritischen Evangelienforschung und der existenzialen Interpretation, die für H. Stock "dauernden Anspruch auf Geltung" hat (20), beschreiten. Sich von der Sachstruktur der Texte leiten lassen heißt, von der in den Texten artikulierten Erfahrung und Deutung von Wirklichkeit ausgehen.

Insofern sind H. Stocks Reflexionen überwiegend von der Überlieferung bestimmt. Es geht aber nicht um traditionsorientiertes Festhalten biblischer Grundgedanken, sondern um ihre Interpretation von Wirklichkeit und ihre Impulskraft für eine situations- und problembezogene Orientierung der Bibelleser. In der Konfrontation mit dem modernen Weltverständnis wird gerade auch die "die Grenzen gegenwärtiger Erfahrung" (27) überschreitende Bedeutung der Bibeltexte offenkundig. Dazu legt Stock die theologischen Voraussetzungen und hermeneutischen Regeln offen (24-29): Entscheidende Auslegungskategorien sind die Einsichten der Evangelienforschung, die Analyse der inneren Struktur der Evangelienhistorien ("Geist-Jesu-Geschichten"), das Postulat des Neuschreibens von Christustexten, die Reflexion heutiger Erfahrungen im Dialog mit den Texten, die Klärung der Gottesfrage und der Spannung zwischen urchristlicher Gotteserkenntnis und heutigem Denken, die Beachtung der sprachlichen Qualität der Bibeltexte, das Nachverstehen und die Auseinandersetzung mit Einzelgeschichten als Ganzheit und die Unabschließbarkeit des Auslegungsprozesses. Den Ansatz einer "problemorientierten Bibelauslegung in methodischen Variationen" (30) spielt H. Stock an sieben biblischen Grundworten durch, zu denen er jeweils eine oder mehrere Perikopen heranzieht: Glauben und Glauben-können (Mk 7,24-30; 9,14-27), Erwartung und Erfüllung (Mt 11,2-6), Versuchung (Mt 4,1-11), Radikale Gnade (Mk 2,13-

2,13-17; Lk 18,9-14), Verantwortung und Rechenschaft (Mt 25,14-30; 13,24-30; 25,31-46), Nachfolge Jesu (Joh 8,12; Mk 1,16-20; Lk 9,57-62; Mk 10,17-27), Ewiges Leben (Joh 6,63; 11,1-44).

Das Beispiel Mt 4,1-11 sei hier kurz skizziert: Von der Sprache her beschreibt H. Stock das allgemeine Verständnis der Lebenssituation "Versuchung", um die anthropologische Struktur des Phänomens zu erhellen. Kontext, Ermittlung der Formgeschichte und historische Frage lassen die Versuchung als "bleibendes Thema" (87) erkennen: Es geht um die Spannung zwischen den Wunschvorstellungen und dem Anspruch Jesu, in der er selbst und die Gemeinde standen. Im Dialog mit Erich Fromm ergibt sich das von der Bibel thematisierte Problem als "Grundmuster einer immerwährenden Entscheidungsfrage im Kampf um 'die Wahrheit des Menschen' " (92). Sowohl die anthropologische Struktur als auch die religiöse Problematik, die im Streben nach Herrschaft, Macht und Besitz liegen, werden vom Text her aufgewiesen. In Dostojewskijs Roman "Die Brüder Karamasow" sehen wir eine Transformation des Motivs in der Frage nach der Befreiung des Gewissens von religiös-weltlicher Herrschaft. Versuchung zu Macht und Erfolg treten auch in anderen Texten des NT als Gegenbewegung zum Wagnis des Glaubens hervor. In der Zusammenschau von humanistischer und theologischer Interpretation wird deutlich: Jesu Gottesbeziehung ist "die schärfste Kritik der Machtgier" (110), und im Eintreten für die Macht- und Rechtlosen "realisiert sich die neue Gotteserkenntnis Jesu" (111).

Die wichtigste Leistung von H. Stock besteht in dem Versuch, die Intention der biblischen Texte sorgfältig herauszufiltern und im Kontext anthropologischer Einsichten der Gegenwart zu interpretieren. Seine Schritte der Elementarisierung sind unerläßliche Grundbestandteile der didaktischen Analyse, in der die biblischen Texte mit dem gegenwärtigen Bewußtsein konfrontiert werden. Den Interpretationen H. Stocks kann man auch über weite Strecken zustimmen. Sie genügen jedoch nicht für die konkrete didaktische Planung auf der Lehrplan- und Unterrichtsebene. Kontexte der Auslegung bleiben die Biographie und Sozialisation der Schüler, mit denen die Orientierungsfunktion der Texte für die Identitätsentwicklung und das Handeln in der Gegenwart erarbeitet werden muß. Elementarisierung muß näher an die Situation der Adressaten herangehen. Das didaktische Modell der Korrelation legt nahe, daß Schüler ihre persönlichen Bezüge zum Text ins Spiel bringen und der Horizont ihres Lebensverständnisses an Hand konkreter Erfahrungen ausgelotet wird. Auf dieser Basis können dann die Perspektiven biblischer Texte direkter mit den Schülern verhandelt werden. Eine sachgerechte historisch-kritische Aufbereitung der Texte im Religionsunterricht ist dafür eine bare Selbstverständlichkeit. Die Schritte von H. Stock müßten also noch konsequenter auf eine Schülerorientierung hin detailliert werden.

6. Die beiden Bücher von Ingo Baldermann ergänzen sich gegenseitig und liefern im Blick auf die Bibeldidaktik beachtenswerte Perspektiven. Hier ist einer gefesselt vom Geist der Bibel und kann nicht verstehen, daß man der "Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht" vorhält, sie gehe am Schüler vorbei, wäre vergangenheitsorientiert und mache den Unterricht autoritär (Gott des Friedens, 16f). Beide Bücher lassen diese Einwände als grobe Vereinfachung erscheinen. Gewiß, Baldermann liefert keine Lernprogramme für Schule, Gemeinde, Jugendarbeit. Das Kriterium der praktischen Verwertbarkeit kann nicht ausschlaggebend sein, wenn es um die entscheidende Frage geht, wie wir die Bibel auslegen und ihre Perspektive für unser Leben buchstabieren können. Die Qualität beider Bücher liegt darin, daß der Autor mit Verve und historisch-kritischer Sorgfalt die "didaktisch entscheidende Aufgabe" angeht, "den ursprünglich intendierten Dialog mit der bedrängend erfahrenen Wirklichkeit erneut in Gang zu setzen" (20). Das "Lernbuch" leitet schwerpunktmäßig dazu an, "eben die Wege wieder zu entdecken, auf denen die Bibel selbst ihre Hörer und Leser zu ihren Lernerfahrungen führt" (17). Das "Friedensbuch" nimmt auf der Basis der gegenwärtigen Friedensproblematik den "Dialog" mit der Bibel auf, um deren "Autorität einer überzeugenden Alternative" (16) für eine Didaktik zu erheben, die "neue Lernprozesse anzustoßen vermag, wo alles schon festgelegt schien" (18). Der Anstoß zu diesen Auslegungen ist für I. Baldermann die Beobachtung, daß sich in der jüngsten Friedensdiskussion "ein geradezu dramatischer Lernprozeß an biblischen Texten" ereignet hat (21). Nach der Lektüre beider Bücher kann man den Autor gut verstehen, wenn er über den Vorwurf des Autoritären geradezu in Harnisch gerät (17).

Im "Lernbuch" geht es um den Aufweis, wie in der Sprache der Bibel Erfahrungen verarbeitet werden: Sie läßt uns "manche Erfahrungen besser verstehen" und von unseren Erfahrungen aus "die Bibel neu und anders verstehen" (18). "Die elementaren Strukturen" der biblischen Sprache (21-50: Ermutigung, Menschlichkeit, Angst, Freude, Einsicht) und ihre "Eigenarten" (85-116: schwere Zunge, elementare Zeichen, Vielstimmigkeit, Menschlichkeit, Weltveränderung, Leidenschaft für den Menschen) zeugen nicht von autoritärer Dogmatik, sondern heißen "nach der Wirklichkeit zu fragen, in der all unser Reden über diese Wirklichkeit gründet" (21). Die Bibel meint immer schon den Menschen in der Beziehung zu Gott, und in ihren Grundbegriffen (51-85: Gerechtigkeit und Ehre, Bund und Opfer, Gottesherrschaft und die Herrschaft der Götter, Tod und Leben) werden entscheidende Dimensionen des Weltverstehens angesprochen, die in jeder Zeit zu denken geben. Man wünschte sich eine stärkere Anbindung an konkrete Gegenwartserfahrungen - was im "Friedensbuch" geleistet wird - , aber der Aktualität muß nicht immer die eingängige Erhebung der bibelimmanenten Strukturen geopfert werden. In der Analyse

der literarischen Formen (117-184: Einfache Formen des Erzählens, Argumente) werden anthropologisch-theologische Aspekte eruiert, die in der Korrelationsdidaktik nicht übersehen werden sollten. Der Lernprozeß innerhalb der Bibel wird vor allem in den Skizzen über die "Autoren" (185-235: Priestertliche Didaktik, Paulinische Didaktik im Römerbrief, Johanneische Didaktik) als Auseinandersetzung um Ziel und Sinn des Lebens verdeutlicht. In bedächtiger Weise zeigen gerade die "Knotenpunkte" (237-257: Schöpfung Leiden - für uns, Auferstehung), welche Erfahrungsdimensionen in zentralen Themen der Bibel angesprochen werden.

Das "Friedensbuch" ist aus tiefer Betroffenheit geschrieben, um "den kollektiven Wahnsinn" nuklearer Rüstung, die Verstrickung in die uferlosen Sachzwänge der Sicherheitspolitik und ihre Auswirkungen auf die Jugend zu enthüllen. Mit Leiden schafft stellt der Autor kritische Fragen an die kirchlichen Verlautbarungen zum Frieden, unzufrieden mit ihren Halbheiten, die mehr von Anpassung als offenen Gesprächen und redlichen Lernprozessen sprechen. Die Erfahrungen des Atomzeitalters erscheinen ihm wie "Visionen eines Chaos", von denen die Apokalypse so eindringlich spricht. Im Kern geht es ihm aber um den Anspruch der Verheißung, der uns in der Taufe "auf den Leib geschrieben ist" (61) und um den "Entwurf der Hoffnung" (13), den es in der Didaktik zu realisieren gilt. Die Frage, was wir tun sollen, richtet sich auf die Auslegung der Bergpredigt. Historische Distanzierung der Bergpredigt, abstrakte Radikalisierung und politische Abstinenz laufen für Baldermann darauf hinaus, "daß die Beschäftigung mit der Bibel eigentlich nicht mehr lohnt" (65).

Demgegenüber bleibt gerade das Gebot der Feindesliebe "der befreiende Hinweis auf einen begehbaren Weg, auf eine Möglichkeit, in dieser todesträchtigen Situation dennoch dem Leben und nicht dem Tode zu dienen" (76). Im Kern ist die Friedensfrage eine Glaubensfrage: In den Göttern spiegelt sich die Faszination der Stärke, zu deren Grundstruktur auch das Kalkulieren mit Menschenopfern gehört. Mose, die Propheten und Jesus aber kündigen an, "daß die Zeit des Vertrauens auf die Götter der Stärke unwiderruflich zu Ende geht" (89). Jesu Bergpredigt enthält intelligente Schritte zum Frieden, die zur Realisierung auffordern. "Gelassen sein angesichts einer so ungeheuerlichen Bedrohung aber kann nur, wer eine Hoffnung in sich trägt, deren Bilder stärker sind als die der bedrohenden Vernichtung" (117). Diese Hoffnung aber sieht nicht über die gegenwärtige Bedrohung hinweg.

Mit seiner Korrelation von Bibel und Gegenwart veranlaßt uns Baldermann zu einem Lernprozeß, der bis ins Grundsätzliche geht. Man fragt sich unwillkürlich: Stellen wir vielleicht deswegen die Bibel hinten, weil sie uns so radikal in Frage stellt? Baldermanns "Friedensbuch" zeigt an, wie notwendig es ist, sich auf die

Bibel einzulassen.

7. Das Erschließen biblischer Texte ist eine wichtige Voraussetzung für ihre Auslegung mit den Schülern. Eine Menge Vorarbeit leisten dazu die "Zugänge zu biblischen Texten", deren Methode sich struktural-textlinguistischer und wirkungsgeschichtlicher Kriterien bedient. Auf ihre Darstellung im Band zum Neuen Testament beschränkt sich die Besprechung. Ohne schematische Anwendung werden die Texte der "Bibel für die Grundschule" analysiert a) hinsichtlich der "naheliegenden Verständnisvoraussetzungen", b) auf ihre Struktur mit Hilfe der Kriterien Raum, Zeit, Akteure und ihre Beziehungen, Werte, Erwartungen, c) im Blick auf die "innerbiblischen Beziehungen" des Textes, d) im Ausblick auf "Anschlüsse an die Welt des Lesers". Das Ziel dieser Methode ist, den Bibelleser zu größerer Eigenständigkeit zu führen. Durch die Kategorien der Analyse bleiben die Texte auf der Ebene der in einer Erzählung verdichteten Erfahrung. Zu anderen Textsorten wird die "kommunikative Situation", die am Text selbst als Strukturmoment erkennbar ist, skizziert. Für das Erzählen und für die Entfaltung der in den Texten ausgedrückten Interpretationen der Welt und des Lebens ergeben sich hieraus eminent hilfreiche Gesichtspunkte. Sie geben dem Lehrer ein Gerüst für das erste Vertrautmachen mit biblischen Texten. Damit erfüllen die "Zugänge" ganz und gar ihre Funktion. Die "Anschlüsse an die Welt des Lesers" beschränken sich auf "Andeutungen"; sie wollen dazu anleiten, im Unterrichtsgespräch das zu artikulieren, "was sich uns von unseren Erfahrungen her nahelegt" (25).

Um Wege der Auslegung in der Konfrontation mit dem heutigen Erfahrungshorizont zu beschreiten, wie es die Bücher von Baldermann und H. Stock intendieren, greifen sie aber zu kurz. Dies sollte man von der Bibeldidaktik in der Grundschule billigerweise auch nicht erwarten. Die Bibelauslegung mit Jugendlichen muß sich dem aber stellen, weil es hier um ein Neuverstehen im Blick auf die Orientierung für das Leben und Handeln geht. Dafür genügt dann auch nicht mehr die struktural-textuelle Analyse. Sie muß vielmehr eingebettet werden in die historisch-kritische Frage nach dem 'Sitz im Leben' und nach den Intentionen des Textes. Auslegung im heutigen Kontext muß darum auch den historisch-situativen Kontext biblischer Perikopen reflektieren, um einen sachlich adäquaten Transfer in die Situation und auf das Orientierungsbedürfnis der Schüler hin zu leisten.

Ergebnis

Der Durchgang durch die neuere bibeldidaktische Literatur zeigt Übereinstimmung in folgenden Aspekten:

1. Biblische Texte bleiben unersetzbarer Bestandteil des Religionsunterrichtes.
2. In ihren Welt- und Lebensperspektiven steckt eine bedeutungsvolle Impulskraft

für die Orientierung in gegenwärtigen Lebenssituationen.

3. Auslegung der Bibel geschieht nicht im Interesse der Tradierung kerygmatischer Leitsätze, sondern in der Korrelation der heutigen Erfahrungswelt.

4. Korrelation setzt sorgfältige, methodisch geleitete Textarbeit voraus, um den eigenen Anspruch der Texte wahrzunehmen.

5. Die Methoden der Exegese gehören in den Bereich der Selbstvergewisserung des Lehrers im Hinblick auf den Vermittlungsvorgang. Der Unterricht selbst muß den Dialog zwischen Schüler - Text - Lehrer in Gang halten.

6. Vor oberflächlicher Funktionalisierung der Bibel bewahrt eine Analyse der Texte, die die aufbewahrten Erfahrungen und artikulierten Sinnerspektiven erhebt. Bezugspunkt bleibt die konkrete Texteinheit.

7. Bis zum zwölften Lebensjahr steht im Vordergrund das Vertrautwerden mit den Texten als Lebens- und Glaubensgeschichten, um die produktive Imaginationskraft der Kinder mit den Deuteperspektiven der Bibel anzuregen.

8. In der Adoleszenzphase können Bibeltexte entscheidende Orientierungsimpulse für die Identitätsentwicklung und für das Handeln sein, wenn sie sachgerecht und konkret mit heutigen Weltvorstellungen konfrontiert werden.

9. Aktualisierende Interpretation geschieht primär nicht im Vergleich mit heutigen Texten, sondern im Gespräch mit den Schülern und als Impuls zum Umdenken.

Am Schluß ergeben sich offene Fragen, denen sich die Bibeldidaktik stellen sollte:

1. Müssen wir nicht mit der gleichen Sorgfalt, wie wir den biblischen Text und seine Kontexte analysieren, auch die biographischen und soziokulturellen Lebensbedingungen der Schüler wahrnehmen, um der Orientierungskraft der Bibel Geltung verleihen zu können?

2. Auf welcher Ebene des Verstehens kann die Brücke zwischen den "alten" Texten und der gegenwärtigen Erfahrungswelt geschlagen werden, damit ein wirklicher Lernprozeß in Gang kommt?

3. Korrelation ist ein schwieriger Weg, letztlich wohl methodisch nicht klar bestimmbar. Wenn es "nicht um die Inhalte an sich, sondern um den Schüler" geht (L. Hermanutz, 62), wie können Schüler dazu motiviert werden, sich auf den tiefgreifenden Lebenshorizont der Bibeltexte einzulassen?

Kurz gesagt: Schülerorientierung gilt als ein unerläßliches didaktisches Prinzip. Doch der konkrete Weg hat noch keine Konturen.

HANS ZIRKER

DER GLAUBE AN GOTT - RELIGIONSPÄDAGOGISCH ERÖRTERT

Die im Folgenden besprochenen vier Bücher sind zwischen 1980 und 1985 im deutschen Sprachraum die einzigen, die sich religionspädagogisch ausdrücklich mit der Gottesfrage beschäftigen. Sicher ist dies kein Zeichen dafür, daß das Thema "Gott" an theologischer Problematik, gesellschaftlichen Belastungen und pädagogischen Vermittlungsschwierigkeiten verloren hätte. Eher dürfte es weithin als so komplex empfunden werden, daß man davor zurückscheut, es so ausführlich mit dem dreifachen Anspruch der Wissenschaftlichkeit, des Praxisbezugs und hinreichend neuer Einsichten aufzugreifen. Daß es gerade Dissertationen sind, die sich diese Aufgabe dennoch zutrauen, gibt zu bedenken. Es wird zu prüfen sein, wieweit es ihnen gelingt, ihren Gegenstand so zu fassen, daß er überhaupt sachlich bearbeitet werden kann. Wohl setzen die Titel ihren Untersuchungen unterschiedlich Grenzen - deutliche vor allem bei der Beschränkung auf die "biblische Vaterfigur" und auf "Atheismus ... Unterrichtsmedien 1950 - 1978"; doch liegt in jedem Fall nahe, daß die normative Frage, wie die ermittelten Sachverhalte religionspädagogisch zu bewerten seien und wie vielleicht eine bessere Verständigung über den Gottesglauben erreicht werden könnte, die umfassendere und vielschichtigere Problematik der Rede von Gott in die Erörterung hineinzieht.

Bemerkenswert ist, daß alle vier Dissertationen in diesem thematischen Feld von der evangelischen Religionspädagogik kommen.

Helmut Diehl, Atheismus im Religionsunterricht. Eine dialektische Analyse von Unterrichtsmedien 1950-1978, Frankfurt/Bern: Peter Lang 1982 (= Europäische Hochschulschriften XXIII/6), 610 S., sFr 88,-.

Diese Studie ist nicht nur in ihrem äußeren Umfang voluminös, sondern geht auch in ihrem Inhalt weit über das hinaus, was der Titel zunächst nahelegt. Der Unterricht über "Atheismus" wird hier als Musterfall einer geschichtlich belasteten, kommunikativ erschwerten und für die Religionspädagogik höchst aufschlußreichen didaktischen Situation gesehen. Dementsprechend werden in den einzelnen Kapiteln die Problemhorizonte sehr weit gesteckt - im Blick auf soziale und psychische Abgrenzungsstrategien überhaupt, auf pädagogisch verantwortbare und effektive Verständigungsstrukturen, auf die Rolle von Medien in entsprechenden (nicht nur unterrichtlichen) Lernvorgängen, auf historische Konstellationen von Atheismus und Kirche (samt Theologie und Religionsunter-

richt), auf politische und kulturelle Voraussetzungen und Folgen, auf psychische Implikationen usw. Die Auswertung und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien ist bei all dem wohl das leitende Ziel, doch lohnt es sich, das Buch auch unter den angedeuteten theologisch und religionspädagogisch viel weiterreichenden Gesichtspunkten zu studieren. (Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis und ein Sachregister helfen, die jeweils interessierenden Teile einigermaßen leicht aufzufinden.)

Nach einer Einleitung, die die gegenwärtige Diskussionslage und den eigenen Standort des Autors skizziert, widmet sich der erste Teil den "gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen der Medien und der Medienanalyse" (1. Kapitel, 51-75) und den "medientheoretischen und religionspädagogischen Grundlagen der Medienanalyse" (2. Kapitel, 76-124). Der weit umfangreichere zweite Teil untersucht die dem Religionsunterricht in seinen Schulbüchern und Textsammlungen nahegelegten Atheismusedarstellungen. Dabei werden zwei "Mediengenerationen" voneinander abgehoben, eine ältere, die bis in die 60er Jahre verbreitet war (3. Kapitel, 127-214), und eine jüngere, die in den 70er Jahren aufkommt und vorherrscht (4. Kapitel, 215-510). Eine abschließende Zusammenfassung verbucht und erläutert 12 religions- und schulpädagogische Ergebnisse (511-520). Die Untersuchung stützt sich insgesamt auf eine breite Basis von mehr als 140 evangelischen, katholischen und interkonfessionellen Textmedien zum Religionsunterricht.

Der bewertenden Analyse legt der Verfasser ein "dialektisches Begriffsschema" zugrunde (49): Zum einen unterscheidet er eine "norm-zentrierte" Pädagogik, die ihre Ziele weitgehend unabhängig von den jeweiligen Bedingungen der Lernenden festgelegt sieht und verfolgen will, von einer "norm- und partnerbezogenen" Pädagogik, die Lernen prinzipiell als Interaktion versteht; zum anderen hebt er eine "kirchen-zentrierte" (oder in der Gegenbewegung auch "welt-zentrierte") Theologie von einer weniger fixierten, nämlich "welt- und kirchenbezogenen" Theologie ab. Mit diesen Kategorien gelingt es, die üblicherweise unterschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen (kerygmatisch, hermeneutisch, problemorientiert o.ä.) aufschlußreich neu zu charakterisieren und einander zuzuordnen (95-124).

Unter solchen Differenzierungen erweist sich die ältere "Mediengeneration" deutlich als kirchen- und norm-zentriert. Die Untersuchung belegt dies mit bezeichnenden und bedenklichen Symptomen: "Unterdrückung des autonomen Selbstwertgefühls" (133-134), "Glorifizierung der kirchlichen Eigengruppe"

(155-172), "Herabsetzung der atheistischen Fremdgruppe" (173-192), "Stilformen des pathetischen Dogmatismus" (193-210).

Auf diesem Hintergrund erscheint die religionspädagogische Literatur der 70er Jahre als ein beträchtlicher Fortschritt. Dennoch gelingt es nicht, sie mit dem gewählten Kriterienschema gleichermaßen deutlich zu bestimmen wie die der vorhergehenden Phase. Sie erscheint vielmehr als eine Mischform: einerseits deutlich darauf bedacht, überflüssige Konfrontationen abzubauen und wechselseitiges Verständnis zu fördern, andererseits dabei häufig in der Fähigkeit argumentativer Auseinandersetzung eingeschränkt; einerseits auf die Erziehung zu eigenständigem Denken bedacht, andererseits aber doch auf klischeehafte Kirchen- und Gesellschaftskritik bezogen, die auf ihre Weise ebenfalls in der Gefahr steht, das bequeme Denken mehr zu fördern als die konkrete Selbstverantwortung; einerseits offen für die gesellschaftspolitischen Warnungen der verschiedenen Atheismen, andererseits relativ verschlossen gegenüber deren Verdacht, daß Religion die leib-seelische Erlebnisfähigkeit einschränke; einerseits um eine neue Sicht der Christentumsgeschichte mit Licht und Schatten bemüht und andererseits in den Beispielen immer noch weitgehend an einer "Kleriker-Kirche" orientiert usw. Bei all dem gehen evangelische und katholische Unterrichtsmedien weitgehend konform.

Die Würdigung des Atheismus und die Auseinandersetzung mit ihm erfolgen vor allem im Blick auf die gesellschaftlichen und psychischen Verhältnisse, die ihn berechtigt oder fragwürdig erscheinen lassen können. Die philosophische, genauer erkenntniskritische Problematik, die auch für Theologie und Religionspädagogik konsequenzenreich ist, fällt weitgehend aus.

Besonders im 4. Kapitel, das mehr als die Hälfte des Buches ausmacht, wirken sich methodische Schwächen der Untersuchung nachteilig aus. Der Leser erhält eine Vielzahl einzelner Belege aus den analysierten Materialien, aber nirgends das Gesamtprofil eines für repräsentativ gehaltenen Religionsbuchs. Außerdem ist die Registrierung und Bewertung dessen, was in den Büchern zu finden ist, ständig begleitet von einer fast uferlosen Ansammlung von Desideraten und Vorschlägen, die selbst nicht mehr in ihrer Dringlichkeit gewichtet und unter dem Gesichtspunkt des im Religionsunterricht Machbaren gefiltert werden. Insgesamt schießen bei dieser Dissertation die geistesgeschichtlichen Assoziationen gar zu sehr ins Kraut; sprunghaft werden weitreichende Beziehungen hergestellt, ohne sorgfältige Prüfung, ob sie

überhaupt zulässig sind. So kann etwa Plato nur dann mit einigen Textsplittern aus seinen "Gesetzen" als Vorbild eines verständnisvollen Umgangs mit dem Atheismus ausgegeben werden (190 f), wenn man nicht liest, was bei ihm in der unmittelbaren Umgebung des Zitierten steht. Ohne Differenzierungen und Vorbehalte wird die Bereitschaft zum Kreuzzug zusammengelesen mit der "Motivation, die noch heute im Kirchenvolk besteht": dem "Irrtum von der sündentilgenden Wallfahrt" (309). Solche Beispiele gäbe es mehr. An manchen Stellen scheint der Zettelkasten gar zu unverarbeitet in das Buch eingegangen zu sein. So besteht die Gefahr, daß wegen der mangelnden Selbstbeschränkung dieser Untersuchung ihre zahlreichen respektablen Anteile nicht die Beachtung finden, die sie eigentlich verdienen.

Als Flüchtigkeitsfehler fielen auf: F. Böckle erörtere nicht Fragen der "Fundamentaltheologie" (15), sondern der Fundamentalmoral; H. Göpfert schrieb nicht über den "Religionsbrief" (556), sondern den Religionsbegriff; der beiläufig erwähnte "Prof. Blizler" (286) müßte wohl J. Blinzler sein; Bücher aus denen zitiert wird und die im Text nur mit Autornamen und Erscheinungsjahr gekennzeichnet sind, können nicht immer mit Hilfe des Literaturverzeichnisses genauer identifiziert werden (vgl. etwa 498 f).

Alfred Weiss, Die Gottesfrage als religionspädagogisches Problem, Frankfurt/Bern/New York: Peter Lang 1983 (= Europäische Hochschulschriften XXIII/227), 253 S., sFr 58,-.

Das Interesse dieser Untersuchung ist darauf gerichtet, diejenigen religionspädagogischen Wege theoretisch zu rechtfertigen und durch Unterrichtsvorschläge zu unterstützen, auf denen Schüler letztlich dazu kommen sollen, "Gott für sich zu bewahrheiten" (166). Die dabei gemachte Voraussetzung entspricht dem Aufbau der traditionellen katholischen Fundamentaltheologie, nach der die via religiosa der via christiana vorausgeht: "Niemand kann die Antwort der christlichen Offenbarung sinnvoll aufnehmen, der nicht vorher nach Gott gefragt hat. Nur wer von der Wahrheit des ersten Glaubensartikels überzeugt ist, glaubt wirklich an den zweiten Artikel." (Ebd.) Diese theologisch problematische Annahme wird selbst nicht noch einmal weiter begründet, sondern anscheinend im Blick auf die offensichtlichen Schwierigkeiten, den christlichen Glauben zu vermitteln, für plausibel gehalten. Als denkbare, hier aber ausdrücklich abgelehnte Alternative, wird der Versuch erwähnt, der Rede von Gott über die Wahrnehmung Jesu Christi Bedeutung und Glaubwürdigkeit zu verleihen. Dieser Weg entspreche zwar durchweg den heute benutzten Unterrichtsmaterialien, doch laufe er auf eine bloße Behauptung Gottes hinaus, die sich nicht genügend durch die Erfahrung der Schüler rechtfertigen lasse. Als theoretischer Hintergrund für diese religionspädagogische Tendenz wird der "Christozentrismus" und "Offenbarungsmonismus" der

dialektischen Theologie vermutet und ebenfalls abgelehnt.

Die Methode, mit der der Autor die theologische und didaktische Zuversicht einer Bewahrheitung des Glaubens in Gottese Erfahrungen begründen will, besteht in der Versammlung eines vielstimmigen Chors von Psychologen der verschiedensten Richtungen und Schulen, von Systematischen Theologen und Religionspädagogen, die sich bei allen Unterschieden ihrer Standorte und Ansätze angeblich darin einig sind, daß das menschliche Erkenntnisvermögen auf Gottese Erfahrung ("notitia Dei naturalis", 173) angelegt sei. Die Auswahl erfolgt, wie ausdrücklich eingeräumt wird, danach, welche Autoren bei der mehr oder minder zufälligen Sichtung von Bibliotheken und Buchmarkt "wirklich ähnliche Transzendenz Erfahrungen gemacht hatten" (13), wie sie nach dem hier vorausgesetzten theologischen Konzept zu erwarten sind, so daß schließlich die Aussage belegt werden kann: "Viele Psychologen geben mir in meiner Meinung Recht." (12)

Auf diese Weise kommt ein eigenartiges Kaleidoskop zustande: Die Stimmen aus "der modernen Psychologie" (Teil I: 9-162) werden eingeleitet durch die beiden Philosophen Jakob Friedrich Fries (1773-1843) und Ferdinand Ebner (1882-1931); auf sie folgen - mit jeweils wenigen Seiten - Kapitel über 20 weitere Autoren, eingeteilt nach ihrer Zuordnung zur Religionspsychologie, Psychologie, Parapsychologie und transpersonalen Psychologie. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Theorien und mit dem disparaten Spektrum als ganzem wird ausdrücklich nicht angestrebt: "Es geht mir weniger darum, meine eigene Kritik an der jeweils dargestellten psychologischen Position anzubringen." (48) Entscheidend soll allein sein, daß alle die Gottesfrage und die religiöse Erfahrung ernst nehmen; wenn sie voneinander differieren, wird dies als sekundäre und unerhebliche persönliche Meinung eingeschätzt, als "beigefügte eigene Ansichten und Wertungen" der verschiedenen Autoren beiläufig abgetan. Der Verdacht, daß vielleicht doch nicht alle dasselbe meinen, wenn sie von "religiösen" Erfahrungen und Offenheit für die "Transzendenz" sprechen, kommt in dieser flüchtig vom einen zum anderen Autor weitergehenden Interpretation nicht auf.

Methodisch in gleicher Weise sind die kleinen Kapitel über fünf Systematische Theologen und achtzehn Religionspädagogen angelegt. Es reiht sich Name an Name, zufällig nahegelegt das eine Mal durch eine bescheidene Publikation in einer Zeitschrift, das andere Mal durch ein gewichtiges religionspädagogisches Werk. Ob die Autoren über die eine herangezogene Veröffentlichung hinaus vielleicht noch anderes zu der angesprochenen Sache publiziert haben, bleibt unberücksichtigt. Dafür werden aber nicht selten noch die Ausführungen weiterer

Autoren, von denen in der jeweiligen Überschrift nicht die Rede ist, referiert - sekundär aus der gerade zuhandenen Literatur.

Auf diese Weise kann kein respektables wissenschaftliches Ergebnis zustande kommen, denn die Sammlung ließe sich letztlich endlos fortsetzen; d.h. mit anderen Worten: Diese Untersuchung hat schließlich keinen abgrenzbaren Gegenstand.

Angeichts dieses grundlegenden Mangels, der keine systematische Bearbeitung des gegebenen Themas zuläßt, liegt es nahe, daß das Buch schließlich in Anregungen zum Religionsunterricht mündet, von denen der Autor selbst einräumt: "Auf den ersten Blick ist nur schwerlich ein bestimmter Aufbau zu erkennen, der einem inneren Zusammenhang sichtbar folgen könnte." (237) Zwar wird hier eine Korrektur dieses Eindrucks versucht; aber sie gelingt nur teilweise. Als besonders bedenklich muß es erscheinen, wenn es dieser Arbeit einerseits angeblich nicht um diejenigen Schüler geht, "die sich als gläubige Christen bekennen und mehr oder minder in und mit der christlichen Kirche leben", sondern "um die erdrückende Mehrzahl der Schüler aller Altersstufen (!), die entweder dem Thema 'Gott' gleichgültig begegnen oder - zumindest zeitweise - mit ihm ringen" (165), andererseits aber im realen Unterricht die "absolut unmotivierten Schüler" gebeten werden, "sich ehrlicherweise vom Religionsunterricht abzumelden oder befreien zu lassen oder im Interesse der anderen Schüler doch wenigstens nicht zu stören" - mit der Folge, "daß sich solche Schüler sobald wie möglich vom Religionsunterricht abmelden und dadurch die Arbeit mit den restlichen Schülern ausgezeichnet und sehr fruchtbar ist, eben weil sie freiwillig mitmachen und motiviert sind" (240). Der Frage, was Grund für die "unmotivierte" Einstellung sein könnte und ob sich diese nicht vielleicht gerade mit einer Gleichgültigkeit gegenüber dem Thema "Gott" in Verbindung bringen ließe, wird nicht nachgegangen. Es wird also nicht mit der Möglichkeit gerechnet, daß gerade die Schüler aus dem Religionsunterricht gehen, für die er nach der theoretischen Absichtserklärung gedacht ist. (Die Annahme, daß es sich dabei doch nur um die "absolut" unmotivierten Schüler handle, ist grundsätzlich nicht prüfbar und bleibt damit eine Schutzbehauptung des Lehrers.)

So bleibt am Schluß der Lektüre dieses Buches der Eindruck, daß es zwar aus einer ersten Betroffenheit von den Begründungsschwierigkeiten des Glaubens, von der Zuversicht auf eine tragfähige Gotteserfahrung und aus mannigfaltiger Beschäftigung mit entsprechender Literatur hervorging, daß es aber weitgehend in einer interessegeleiteten Stoffsammlung stecken bleibt.

Roswita Guist, Die religionspädagogische Vertretbarkeit der biblischen Vaterfigur. Zum Problem der Gottesdarstellung, Frankfurt/Bern: Peter D. Lang 1981 (= Europäische Hochschulschriften XXIII/152), 120 S., sFr 31,-

Dieses Buch verdient nur unter dem Gesichtspunkt Aufmerksamkeit, daß es belegt, welch ein Unfug im Rahmen universitärer Studien noch als Dissertationsleistung anerkannt werden kann. Für das gestellte Thema tragen die Ausführungen in keiner Hinsicht Solides bei.

Die dominierende Methode läßt sich am besten durch symptomatische Formulierungen charakterisieren wie "Ich möchte behaupten ..." (73), "Ich habe den Eindruck, daß ..." (54), "Nach diesen Ausführungen glaube ich feststellen zu können ..." (54), "Hier drängt sich mir die Frage auf ..." (64) u.ä.m. Eines der vier Kapitel des Hauptteils - die typisierende Beschreibung der Situation verschiedener Generationen - wird von der Autorin selbst ausgegeben als "grober Abriß" und "sozusagen eine konzentrierte Zusammenfassung dessen, was ich in soziologischen Darstellungen gelesen und in vielen Einzelgesprächen mit Menschen dieser Altersstufe erfahren habe" (55; die Fußnote verweist hier einzig auf H. Schelsky, Die skeptische Generation). Die Feststellung, daß nach dem Krieg die heimgekehrten Soldaten eine Welt vorfanden, die "im Grunde genommen schon einigermaßen gut ohne sie auskam" (56), wird mit W. Borcherts "Draußen vor der Tür" belegt. Zitate haben häufig nur die Funktion, das, was im Vorhergehenden schon gesagt wurde, noch einmal mit anderen Worten zu umschreiben - nach dem Muster: X "bringt das so zum Ausdruck" (58); "so formuliert es" Y (63).

Eine besondere Glanzleistung exegetischer Auslegungskunst stellt die Bemerkung zu Mt 5,9 dar: Daß Jesus die Friedfertigen "Kinder Gottes" und nicht "Söhne Gottes" nennt, "dürfte eine für seine Zeit völlig neue Betrachtungsweise für Gott als Vater sein" (50). Derart aufschlußreich und mancher Vermutung wert ist diese Bibelstelle allerdings nur für den, der nicht merkt, daß bei Mt gerade "Söhne" steht (ein Doktorand sollte eben doch wissen, daß die Luther-Übersetzung nicht immer dem Urtext entspricht).

Insgesamt wird hier das, was der vorgefaßten Vorstellung genehm ist, ohne Bedenken genommen, wo immer es gerade zu finden ist. Es erübrigt sich dann die umständliche Kontrolle in weiterer Literatur. Selbst Werke, die beim ersten Zugang zum Thema "Vaterbild" kaum übersehen werden dürften (wie etwa H. v. Tellenbach (Hg.), Das Vaterbild in Mythos und Geschichte, Stuttgart 1976) bleiben hier unbeachtet.

Die Selbstsicherheit der Autorin ist durchgängig so erstaunlich groß, daß ihr auch

dann, wenn sie den Widerspruch eines wissenschaftlichen Werkes zu ihrem eigenen Ergebnis wahrnimmt, kein kritischer Verdacht aufkommt: Der Feststellung von J. Jeremias, daß im Alten Testament das Wort "Gott" für Vater nur vierzehn Mal gebraucht wird, hält sie arglos entgegen: "nach meinen Aufzeichnungen an Hand der Wortkonkordanz nur 11 Mal" (47). Der Gedanke, daß diese Differenz vielleicht in der herangezogenen "Wortkonkordanz zur Luther-Bibel" oder gar in den eigenen "Aufzeichnungen" begründet sein könnte, liegt ihr fern.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, daß man Gott den Kindern auf eine bessere Weise erfahrbar machen kann "als durch den einseitigen Vergleich mit dem Vater" (13). Eine solche Formulierung taugt schon durch die verwaschene Vokabel "einseitig" nicht zu einer ernsthaften Problemstellung. Eine Befragung von 73 Kindern und Jugendlichen über ihr Verhältnis zum Vater und ihr "Vaterbild" soll der Studie eine empirische Grundlage geben. Man kann davon absehen, daß damit kein repräsentatives Ergebnis zu gewinnen ist (dies stellt die Autorin selbst fest); aber hier ist in der ganzen Erhebung und Auswertung nicht viel mehr als pseudowissenschaftliches Getue zu entdecken. Was soll etwa bei 7- und 8jährigen die Frage bringen, ob Gott "eine Person", "ein Geist" o.ä. ist? Wen verwundert es, daß 13jährige und Ältere nicht geneigt sind, ein Statement anzustreichen, in dem sie gestehen müssen, daß sie "artig" waren? Wie soll man es bewerten, wenn Kinder die Feststellung ankreuzen, daß die Bibel "ein dickes Buch" ist, oder wenn sie sich für diese Fragestellung nicht aussprechen? Die Auswertung der Fragebogen schließt naiv von den gegebenen Antworten auf reale Bewußtseinszustände. In Auskünften, die der Autorin gefallen, sieht sie unbefangen "ein Ergebnis des Religionsunterrichtes in unserer Schule und der ökumenischen Schulgottesdienste" (27); und entsprechend merkt sie auch an anderer Stelle angesichts der erhaltenen Antworten zufrieden an: Dies "spiegelt die Bemühungen in unserem Religionsunterricht wieder und freut mich sehr" (32), ohne daß ihr dabei die geringsten Bedenken gegen die Aussagekraft ihrer Erhebungen kommen.

Der durchgängige Dilettantismus dieser Arbeit zeigt sich auch daran, daß die vier Kapitel des Hauptteils (1. Fragebogen mit Auswertung, 2. Das biblische Vaterbild, 3. Das Vaterbild in unserer Gesellschaft, 4. Konkretisierung der Probleme) letztlich beziehungslos bleiben oder nur durch oberflächliche Assoziationen aufeinander bezogen werden. Wie sich aus dem Verhältnis des einen zum anderen ein religionspädagogischer Ertrag geben soll, ist nicht absehbar.

So stellt dieses Buch insgesamt nur einen schlimmen Beleg dafür dar, wie in religionspädagogischen Studien Klischees triumphieren können - ob sie nun dem theologischen Bereich angehören (vgl. etwa S. 43 die Aussage über den grausam

strafenden und rächenden Gott Israels), dem psychologischen (z.B. S. 47 die Feststellung, daß zum Aufbau des "Urvertrauens" beim Kind allein die Mutter, nicht der Vater befähigt sei) oder darüber hinaus auch dem soziologischen (wie etwa die Behauptung S. 58, es sei in der Nachkriegsgeneration "geradezu unmöglich" gewesen, "zu einer Selbstidentifikation als Vaterperson zu finden"). Insgesamt steuert die Autorin in äußerst unbeholfener Konsequenz die Behauptung an: "die 'Gott-Vater'-Vorstellung wurde mit Kriegsende zur Unmöglichkeit" (73).

Auch wenn das ganze Ergebnis dieser Arbeit in der Sache keinerlei Beachtung verdient, so muß sich die Religionspädagogik schon um ihres Selbstschutzes willen doch wenigstens damit auseinandersetzen, daß es ein derartiges Buch als religionspädagogische Dissertation überhaupt geben kann.

Helmut Hollenstein, Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage, Aachen 1984 (= Religionspädagogik heute, Bd. 16), 707 S., sFr 98,-.

Von den hier besprochenen Büchern zur Gottesfrage ist dieses das weitaus beachtlichste. Es geht sein Thema konsequent systematisch an und gewinnt dabei schon formal einen Rang, der für den Anspruch der Religionspädagogik, innerhalb der übrigen theologischen Disziplinen - insbesondere bei der Systematischen Theologie - ernst genommen zu werden, beispielhaft sein kann. Der Argumentationsweg ist so deutlich und sorgfältig angelegt, daß auch derjenige, der ihm schließlich nicht in allem folgen will, ihn dennoch insgesamt respektieren muß. Nur dürfte die einleitende Annahme, daß diese Arbeit (auch) "für die religionspädagogische Praxis, für den Religionslehrer vor Ort" geschrieben sei (1), bei dem gegebenen Umfang und Differenzierungsgrad unrealistisch sein (es sei denn, man denke an einen vermittelten Nutzen, der selbstverständlich auf irgendeine Weise schließlich auch dem Lehrer und dem Unterricht zukommen müßte).

Die Untersuchung geht von zwei Ansätzen aus: 1. von dem gegenwärtig faßbaren Frage- und Antworthorizont der Schüler und 2. von einer theologisch verantwortbaren, biblisch fundierten Elementarisierung christlichen Glaubens. Damit spricht sich der Autor entschieden für einen korrelativen Weg der Religionspädagogik aus - und hebt sich ebenso entschieden von dem meisten ab, was religionspädagogisch üblicherweise in der Absicht der Korrelation vertreten wird. So erfährt Widerspruch gleichermaßen etwa K. E. Nipkow (6ff) wie E. Feifel und G. Stachel (und mit ihnen die programmatische Position des Handbuchs der Religionspädagogik - 341ff). Schülerposition und biblische Theologie miteinander zu vermitteln

heißt hier nämlich vor allem zweierlei: daß erstens wahrgenommen werde, von welchen wirkungsgeschichtlichen Implikationen das Denken der Schüler bestimmt ist, und dies seien wohl zum einen Elemente der christlichen Tradition, aber mit ausschlaggebendem Gewicht auch die Autonomietendenzen der Aufklärung - bis hin zum Atheismus; daß zweitens erkannt werde, wie die biblische Botschaft "e contrario" auf das bei Schülern vorherrschende Bewußtsein auftritt, in dieses so "hineinstößt", daß es samt den "gesellschaftlich sanktionierten Plausibilitätsstrukturen aufgebrochen" werden kann (470). Normativität kann der Religionspädagogik bei diesem Ansatz allein vom Fundament des Glaubens her kommen (dies ist die "vorgängige Basisentscheidung", die der Autor bei Nipkow u.a. vermißt - 8); doch ist andererseits "ein strukturierendes Fundamentales unmittelbar und versuchsweise auf die je vorgegebene Lebenswirklichkeit der Schüler bzw. auf die konkrete Unterrichtssituation" zu beziehen (12) und hat sich dabei erst als das vorausgesetzte Elementare des Glaubens zu erweisen.

Es wäre also sicher unberechtigt, der hier vorgelegten religionspädagogischen Konzeption vorzuwerfen, daß sie den einen Pol ihrer Korrelation - die Seite der Schüler - letztlich doch vernachlässigen müsse. Die Schüler werden nicht einfach nur als Adressaten der Botschaft wahrgenommen, sondern als diejenigen, die - in Übereinstimmung und Widerspruch - das spannungsvolle religionspädagogische Geschehen mitaufbauen. Deshalb wird mit Bedacht danach Ausschau gehalten, wie es um deren "Welt" bestellt sei. Große Bedeutung wird dabei den entsprechenden Bezugswissenschaften (Soziologie, Psychologie) eingeräumt, die sowohl die notwendigen Daten vermitteln als vor allem das Feld der Erfahrungen strukturieren. Hinzugenommen werden jedoch auch Dokumente, die nicht wissenschaftlich als repräsentativ ausgewiesen sein können (literarisch-biographische Zeugnisse, eigene Unterrichtsbeobachtungen, Erfahrungsberichte von Lehrern u.ä.), sich aber in das Gesamtbild bestärkend einfügen.

In detaillierten Reflexionen werden deshalb sowohl die "Problemausgangslage" (2. Kap., 41-109, nach einer grundsätzlicheren "Einleitung") als auch die "Ursprungssituationen" der Theodizeefrage (3. Kap., 110-160) von der Situation der Schüler her erhoben. Sachlich höchst aufschlußreich wird dann das Thema in den weiterreichenden (sozio)psychologischen Rahmen der "Dissonanzreduktionen" und der "Kompensationen" von ungestillten "Differenzerfahrungen" eingeordnet (4. Kap., 161-214). Nie liefert sich der Autor dabei einfach den bezugswissenschaftlichen Perspektiven und Wertungen aus (dies ist gerade sein ausführlich begründeter Vorwurf gegen andere religionspädagogische Publikationen),

sondern er versucht sie theologisch zu würdigen. Entsprechend der wirkungsgeschichtlichen Voraussetzung dieser Arbeit schließt sich ein Kapitel über "Strukturen und Perspektiven zur Theodizee aus der philosophischen Erörterung des Problems" an (215-289), vor allem mit Bezug auf Leibniz und Kant. Dem schließen sich entsprechende Untersuchungen "zur Theodizeethematik aus dem theologischen Denken Luthers und Barths" an (6. Kap., 290-349). Erst das letzte Kapitel des gesamten Argumentationsweges ist dem gestellten Thema "im Rahmen biblischer Theologie" gewidmet (350-438); der Blick richtet sich dabei vor allem auf die priesterschriftliche Schöpfungs- und Fluterzählung, das Buch Hiob (das freilich die entscheidende Deutung schon zuvor aus der Theologie Luthers und Barths erfahren hat) und den Römerbrief. Das abschließende Resümee der "Erträge" (439-482) stellt noch einmal ausführlich (aber am Umfang des ganzen Buches gemessen doch knapp und präzise) das behandelte Problem sowie die Position des Autors ihm gegenüber dar. Der Aufbau dieser Arbeit macht deutlich, daß sie weit mehr ist, als eine spezifisch bibeldidaktische Untersuchung im üblichen Verständnis. Hier steht der Religionsunterricht als ganzer zur Diskussion - am geschickt gewählten Einzelthema "Theodizee".

Fragen sind immer bereits "antworthaltig" (460); es gibt demnach - dies ist hier die Voraussetzung - keine Artikulationen des Theodizeeproblems, die nicht bereits bestimmte Antworten nahelegen; alle Antworten aber seien Ausdruck von "Religion" im Sinne K. Barths: Diese sei zugleich "anthropologische Konstante" und Irrweg des "eigensinnig und eigenmächtig" nach Sinn ausgreifenden Menschen (339). Der denkbare (und auch vertretbare) Einwand, daß selbst Hiob letztlich auf seine Weise noch zu einer "Antwort" komme, wird ohne weitere Auseinandersetzung als "Geistreichigkeit" abgetan (417). Gegen "Religion" wird "Offenbarung" gestellt - auch wenn im Blick auf "das verbreitetste, unausrottbare Mißverständnis von Barths Religionsbegriff" (338) betont wird, daß es gerade "nicht um die Antithese" gehe (459), sondern um "ein dialektisches Verhältnis" (338). Die Konsequenz daraus ist jedenfalls, daß hier aller Religionspädagogik, die auf "Sinnfragen" und "Transzendenz Erfahrungen" aufbauen will, entgegengehalten wird: "Die Kategorie der Transzendenz Erfahrung erweist sich aus theologischen und didaktischen Gründen als untragbar für die religionspädagogische Theorie und Praxis." (439) Dies mag religionspädagogische Naivität abwehren; daß es das letzte Wort in dieser Sache sei, kann man aber bestreiten.

In diesem "dialektischen" Verhältnis von Religion einerseits und Offenbarung andererseits wird gar zu leicht übersehen, daß der Glaube selbst seine Ver-

mittlungsbedingungen hat - in geschichtlichem und sozialem Wandel. In dieser Hinsicht läßt die rhetorisch abweisende Frage jedes Verständnis vermessen: "Welches sind die 'gewandelten Glaubensvoraussetzungen' (Plural!); wenn der Glaube nach biblischem Zeugnis als fides ex auditu nur eine Voraussetzung kennt: die viva vox evangelii (vgl. Röm 10,17)?" (343)

In der Konsequenz wird Theodizee letztlich durchweg als (eigenmächtiges und deshalb ungerechtfertigtes) "Antwort"- und "Lösungs"verhalten bewertet, nicht gleichermaßen als bedrängende Frage und hartnäckiges Problem (trotz der didaktischen Würdigung des Fragens, etwa 481). Daß Theodizee in einer besonderen Weise ein Monotheismusproblem ist, wird zu Unrecht bestritten (31, 461 - mit dem Hinweis darauf, daß Antinomie-Erfahrungen universal seien; aber dies ist eben nur ein Aspekt der Sache).

Daß auf dem von ihm gewiesenen Weg der Religionsunterricht (und religiöse Unterweisung überhaupt) hinreichend zu den heute erforderlichen Verständigungsvoraussetzungen finden kann, läßt sich bestreiten, nicht jedoch, daß die hier erhobenen Forderungen eine ernsthafte Auseinandersetzung verdienen.

HANS ZIRKER

REDEN VON GOTT - MIT WEM? GEGEN WEN?

Analyse eines Lernwegs im Katholischen Erwachsenen-Katechismus*

Die Aufgabe

Wer für "die Wahrheit" eintritt, könnte als seinen Widerpart "die Lüge" oder einfach "die Unwahrheit" ansehen; dann stünde er vor der Aufgabe, dem "Falschen" das "Richtige" entgegenzusetzen. Dies ist jedoch nicht die Konfrontation, die der Katholische Erwachsenen-Katechismus in erster Linie vor Augen hat: Er versteht seine Verteidigung der Wahrheit vielmehr als eine Abwehr "von verwirrenden und zerstörenden Unklarheiten", und dementsprechend nimmt er sich positiv vor, "Eindeutigkeit" herzustellen (56). Dies ist einerseits ein gewaltiger Anspruch angesichts der massiven Verständigungsschwierigkeiten, die wir heute in den Bereichen von Religion und Moral erfahren; andererseits bleibt der Katechismus in seiner Absicht dabei wenigstens insoweit kommunikativ, als er das christliche Bekenntnis auf ein besseres Verständnis hin präzisieren will. Doch ist dies schon deshalb nicht einfach dogmatisch zu erreichen, weil man nicht ohne Rücksicht auf die konkrete Sprachgemeinschaft sagen kann, was "deutlich", gar "eindeutig" und was "unklar" ist. Solche Abgrenzungen müssen sich dort bewähren, wo Menschen einander zustimmen oder entschieden widersprechen; wo sie zögern, ob sie einander wirklich verstanden haben, oder wo sie offensichtlich aneinander vorbeireden. Ein Katechismus kann diese Situation nicht von vornherein normativ bestimmen, bleibt also in seinem Anspruch, Eindeutigkeit zu vermitteln, selbst immer hypothetisch: Ob er wirklich sein sich gesetztes Ziel erreicht, muß sich erst beim Umgang mit ihm herausstellen.

Im Folgenden soll an einem bestimmten thematischen Beispiel untersucht werden, auf welche Weise der Katechismus die Bedeutung der Glaubenssprache sichern will. Das Reden von Gott ist dafür besonders gut geeignet, da es zum einen in die Mitte des christlichen Glaubens gehört, zum anderen aber nicht spezifisch christlich ist: In ihm kann sich auch ein religiöses Bewußtsein ausdrücken, das sich nicht aus biblischer Herkunft begreift. Das Reden von Gott kann also eine vermittelnde Funktion zwischen verschiedenen geistigen Standorten einnehmen, steht dabei freilich aber auch ständig in der Gefahr, nebulös zu werden. Zu dem kommt schließlich noch hinzu, daß die radikalste Religionskritik dem Wort "Gott" gar jeglichen semantischen Gehalt bestreitet, es also

* Dieser Aufsatz erschien zuerst in Heft 2/1986 der Zeitschrift "Religionsunterricht an höheren Schulen". Auf kollegialen Wunsch hin und mit der freundlichen Genehmigung der Schriftleitung von rhs wird er auch hier veröffentlicht.

für sinnlos erklärt.¹ Dies alles ist eine komplexe Ausgangslage - für jede theologische Didaktik eine besondere Herausforderung.

Damit Sprache Bedeutung bekommt, braucht sie Zuordnungen und Unterscheidungen: So zählt man "rot" zu "Farben" (gelegentlich aber auch zu "Parteien") und hebt dieses sprachliche Element zugleich von den anderen Elementen dieses Bereichs ("grün", "schwarz", "blau", "braun" ...) ab. Solche semantischen Beziehungen sind grundsätzlich auch für die Rede von "Gott" notwendig, erscheinen hier aber besonders problematisch, da alles, was von Gott gesagt wird, doch in einem "ganz einmaligen" Sinn (36) verstanden werden soll. Deshalb ist für den Weg, den der Katechismus bei seiner Vermittlung des Glaubens einschlägt, aufschlußreich,

- in welches größere Bedeutungsfeld er das Reden von Gott stellt und
- durch welche Gegensätze er ihm seinen eigenen Gehalt auszugrenzen versucht.

Aufschlußreich ist aber auch schon, zu sehen, inwieweit er überhaupt ausdrücklich dieses semantische Verfahren realisiert und damit seiner Absicht, dem Bekenntnis des christlichen Glaubens Deutlichkeit zu sichern, entspricht.

Ein integrativer Hinweg

Der Katechismus fängt seine Darstellung des Glaubens nicht damit an, daß er Unterscheidungen schafft und Gegensätze hervorhebt, daß er vergleicht und abwägt; er führt vielmehr die religiöse und weltanschauliche Vielfalt zunächst auf das zurück, was in ihr gemeinsam ist. Vor aller genaueren Bestimmung dessen, was der christliche Glaube über Gott und sein Verhältnis zum Menschen an Besonderem sagt, soll wahrgenommen werden: Es steht im Zusammenhang mit ...; es ist nicht abzulösen von ...; es gehört zu

Der Blick richtet sich dementsprechend nicht sofort auf das eigene Bekenntnis, sondern sucht für dieses erst eine größere Umgebung, in der ihm dann seine unterscheidende Bedeutung zukommen soll:

1. Das weiteste Feld, das dabei abgesteckt wird, heißt "Frage nach dem Sinn unseres Lebens" (14) - vor allem angesichts der Erfahrungen von Glück und Leid. Hier ist nicht sofort von dem die Rede, was man üblicherweise "religiös" nennt; wahrgenommen werden hier vielmehr Arbeit und Erfolg, Sport und Spiel, Erfahrungen liebender Gemeinschaft, Krankheit, Kummer, Einsamkeit, Tod - und schließlich die geistige Unruhe, die bei all dem aufkommen kann. Wer

1 Vgl. H. Zirker, Sprachanalytische Religionskritik und das Erzählen von Gott, in: W. Sanders/K. Wegenast (Hrsg.), Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott, Stuttgart 1983, 33-43.

darüber hinaus eigens von "Gott" spricht - so impliziert dieser Anfang des Katechismus - kann sich - allen Differenzen voraus - in der Gemeinschaft mit denen wissen, die für derart fundamentale Erfahrungen sensibel sind und sich von ihnen bewegen lassen.

Freilich legt das Stichwort "Sinnfrage" schnell den Gegenbegriff "Sinnantwort" nahe; dann drängen sich Abgrenzungen auf und unterschiedliche Bedeutungsbe-
reiche, so daß man die Äußerungen menschlichen Lebens verteilten möchte:
auf der einen Seite brechen vor allem die Fragen auf, auf der anderen erhält
man die Antworten. Aber dieses einfache Schema wählt der Katechismus zu-
nächst nicht, sondern er hält den ihm eingeschlagenen Weg bei, indem er als
grundlegende und unaufhebbare Gemeinsamkeit nachdrücklich betont: "Unsere
Antworten auf diese Fragen gehen nie ganz auf. Der Mensch bleibt sich letzt-
lich eine Frage und ein tiefes Geheimnis." (14) "Frage" und "Antwort" werden
hier also nicht einfach als komplementäre Sprachbereiche einander so ent-
gegengesetzt und zugeordnet, daß an dieser Stelle schon der christliche Glaube
und seine Rede von Gott eine grundlegend eigene Bedeutung und Funktion er-
hielte. Auch für ihn gilt, daß "die Antwort, die er gibt, keine fertige Lösung"
ist: "Der Glaube an den verborgenen Gott wird immer ein suchender, fragender
und stets neu wagender Glaube sein." (35)

Zwar werden auch in diesem Zusammenhang bereits Unterschiede gesehen, aber
bezeichnenderweise führen sie nicht zu einer religiösen oder weltanschaulichen
Differenzierung. Im einen Fall wird eine völlig individualisierte Vielfalt ver-
merkt: "Die Frage nach dem Sinn unseres Lebens stellt sich für jeden Men-
schen anders." (14) Wenn man diesen Satz ganz wörtlich nehmen wollte, müßte
man ihm widersprechen; denn Sinnbedürfnisse und -erfahrungen sind uns letztlich
doch nur in einem begrenzten Spielraum von Variationen gegeben und dabei viel-
fältig durch Gemeinschaft vermittelt. Im anderen Fall werden im Blick auf die
Religionen offensichtlich Differenzen um des Verbindenden willen zurückge-
stellt: "So unterschiedlich die Religionen auch sind, sie kommen in einem ge-
meinsamen Anliegen überein: Sie machen ernst damit, daß sich der Mensch ei-
ne Frage ist, auf die er selber keine Antwort geben kann" (19); sie sehen alles
"in einen umfassenden Lebens- und Wirklichkeitszusammenhang" gestellt, in
der "Teilhabe an der unsichtbaren Welt des Heiligen und Göttlichen", und
wollen "diesen bergenden Grund allen Daseins vergegenwärtigen" (20). Des-
halb halten alle Religionen Ausschau nach "Spuren des Göttlichen" (25) und
treffen sich darin mit der Bibel, die auch "Spuren Gottes in der Welt" (26)
findet. So sieht der Katechismus in der gesamten Menschheitsgeschichte immer

wieder die Erkenntnis durchbrechen, daß die Gesetzmäßigkeit in Kosmos und Natur auf "einen alles ordnenden göttlichen Geist" (25) zurückgeht.

2. Selbst gegenüber Religionskritik und gar Atheismus wird zunächst weniger die Konfrontation gesucht, als das Über die weltanschaulichen Grenzen hinaus Gemeinsame: Es geht "nicht nur um den Atheismus der anderen, sondern auch um den Atheismus im eigenen Herzen", um "die Erfahrung der Abwesenheit Gottes", die jeden bedrücken kann, um "sein Schweigen ... in der Profanität unserer alltäglichen Wirklichkeit" (20). Auch wenn der Katechismus hier die Bestreitungen des Glaubens wahrnimmt und damit einen Gegensatz der Positionen hervorhebt, so relativiert er diesen doch vor allem dadurch, daß er auch den Einwänden gegen Religion und Glauben eine Berechtigung und wichtige Funktion zuerkennt: Sie sollten zur Läuterung des religiösen Bewußtseins beitragen und eine zu leichtfertige Berufung auf Gott verhindern. Religion und Religionskritik werden vom Katechismus zusammengeschlossen unter den Stichwörtern "Gewissensforschung" und "Gewissensfrage" (22).

3. Schließlich geht der Katechismus auch dort, wo er eine erste differenzierende Bestimmung der Rede von Gott ansetzt, von einem so weiten Bedeutungsfeld aus, daß sich in ihm noch alle weltanschaulichen Standorte zusammengeschlossen sehen können: Wer von "Gott" spricht, bezieht sich auf "die Erfahrung von etwas Unbedingtem" (24). Wo immer wir unsere Wirklichkeit als endlich und begrenzt erkennen und einräumen, daß sie uns als solche letztlich nicht zufriedenstellen kann, beziehen wir uns - und sei es auch nur in der Gestalt von Wunsch und Sehnsucht - auf eine transzendente Realität. In diesem Zusammenhang richtet der Katechismus seinen Blick auch auf die Philosophie (des abendländischen und des asiatischen Kulturraums), die auf ihre Weise einen "Weltgrund, ein Unbedingtes und Absolutes" (25) zur Sprache bringt. Daß dieses "Unbedingte" zunächst in solcher Anonymität und als Neutrum angesprochen werden kann, ist für den Katechismus dadurch gerechtfertigt, daß Gott grundsätzlich auf allen Ebenen menschlicher Erkenntnis und religiöser Sprache ein "Geheimnis" genannt werden muß. Dieses Wort ist im sprachlichen Repertoire des Katechismus eines der dominierenden Elemente, mit dem er einerseits die Unauslotbarkeit unserer Welt, die Unabgeschlossenheit unserer Erfahrungen und die bleibende Unzulänglichkeit aller menschlichen Deutungen betont und auf diese Weise für die Beurteilung der weltanschaulichen und religiösen Differenzen ein kommunikatives Klima schafft; mit

dem er aber andererseits nicht selten auch Verlegenheiten und Fragen, die dem Glauben Schwierigkeiten bereiten können, beiseite drängt - damit also eine vermittelnde und in der Verständigung weiterführende Kommunikation eher verhindert. (Liegt solches nicht etwa nahe, wenn in dem Kapitel "Gott - ein Geheimnis" dieses thematische Spitzenwort auf knapp vier Seiten, 33-37, gleich 26 mal begegnet?!)

Die Distanzierung von denen, die "vorläufige Antworten" geben

Die ersten kulturellen Bereiche, von denen sich der Katechismus absetzt, sind "Wissenschaft" und "Weltanschauungen". Beiden hält er entgegen, daß sie die Sinnfrage letztlich "nicht beantworten" können (18): Von ihnen ist keine Auskunft "über Grund und Ziel des Menschseins zu erwarten" (19).

1. Die Wissenschaften können wohl "im einzelnen viel Hilfreiches" bei der Frage nach dem Menschen sagen (16, vgl. auch 92-94), aber sie sind auf ihre jeweils schmalen Aspekte begrenzt und können uns gegenüber der verheerenden "Kehrseite" des "Fortschritts" (15) nicht die "humanen Ziele" (16) formulieren und genügend ins Gewissen rufen.

2. Unter den "Weltanschauungen" werden vor allem solche "Gesamtdeutungen der Wirklichkeit" (16) wahrgenommen, die die christlichen Glaubensvorstellungen als überholt erklären und ihnen ein zeitgemäßeres Orientierungssystem entgegensetzen wollen. Genannt werden "materialistische Weltanschauung" und "Spiritualismus, etwa in der Anthroposophie" (17), dazu noch "politische Weltanschauungen", die in begrenzten gesellschaftlichen Zielen Anerkennung verdienen mögen, doch "versagen", "wenn sie eine Letztantwort zu geben beanspruchen" (18). Das "ein und alles" kann also nicht die "Materie", nicht der "Geist" und nicht die "Gesellschaft" sein (ebd.). Gegenüber denen, die sich für eine "vollkommene Gesellschaft", "eine vollkommene und gerechte Ordnung" als letzten Sinn des menschlichen Lebens aussprechen, wird betont, daß ein solches Ziel nicht erreicht werden kann, solange "der einzelne nicht im Heil ist", und daß sich außerdem in dieser Welt "ohne dies keine vollkommene Gerechtigkeit verwirklichen" läßt (ebd. - Daß das "Heil" des einzelnen aber auch von den Strukturen seiner Welt abhängig gesehen werden kann, wird hier nicht bedacht). Den Materialisten und Spiritualisten wird entgegengehalten: "Wer alles aus einem Prinzip ableiten möchte, wird leicht totalitär und intolerant." (17) Dies ist freilich eine erstaunliche Aussage, wenn man hinzunimmt, wie sich der Katechismus später auf "Gott" bezieht (gerade in Konkurrenz und Entsprechung zu "Materie" und "Geist"): "Wer an Gott glaubt, sagt, daß der Geist nicht erst am Ende einer langen Entwicklung auftaucht, sondern schon am Anfang steht, ja, daß der Geist

die Macht ist, die alles wirkt, alles trägt, alles bestimmt und alles geordnet hat nach Maß, Zahl und Gewicht (vgl. Weish 11,20)." (31; ähnlich schon 25) Hier wird doch auch dem Wort "Gott", qualifiziert als "Geist" (I), gerade die Bedeutung 'das Prinzip von allem' gegeben. Müßte dann der Glaube an ihn nicht vielleicht ebenfalls von dem Vorwurf, "leicht totalitär und intolerant" zu werden, betroffen sein? (Wodurch soll es in dieser Hinsicht gerechtfertigt sein, die Anthroposophie - etwa im Vergleich zur Kirche - als so übel einzuschätzen?) Was in den jeweiligen weltanschaulichen Strömungen "Materie" und "Geist" heißen mag und worin sich davon "Gott" unterscheidet - wieweit es dabei vielleicht aber doch auch Gemeinsames gibt - wird nicht gesagt. Offensichtlich (und sicher zu Unrecht) setzt der Katechismus voraus, daß man die jeweiligen Bedeutungen nicht eigens ausführen muß; aber damit fällt die versprochene Deutlichkeit, gar Eindeutigkeit weg. Nur verbal werden hier scharfe Grenzen gezogen.

Indem der Katechismus dieses Kapitel unter die Überschrift "Vorläufige Antworten" stellt (15), hält er trotz seiner deutlichen Distanzierungen die scharfe Konfrontation noch etwas zurück. Erst später liest man im Blick auf den Atheismus (dem der zuvor angesprochene Materialismus zuzurechnen ist): Er "verfehlt letztlich nicht nur die Wahrheit Gottes, sondern auch die des Menschen. Deshalb wird er vom Konzil mit Entschiedenheit verurteilt." (29)

Abgrenzungen gegenüber religiöser und philosophischer Umgebung

In mehrfachen Richtungen hebt der Katechismus den christlichen Glauben von anderen Weisen, sich auf Gott und göttliche Wirklichkeit zu beziehen, ab:

1. Einen ausschließenden Gegensatz betont er zu den "Mythen der Urzeit", die "in Form von Göttergeschichten erzählen": "Wir meinen den lebendigen Gott der Geschichte" (59).
2. Unter demselben Gesichtspunkt wird hier auch der Unterschied zu "dem Gott, der in mystischer Innerlichkeit erfahren wird," und dem "Gott der Philosophen" betont - freilich mit einer relativen Anerkennung ("Wir reden auch nicht nur von ...").
3. Wie es naheliegt, setzt sich der Katechismus trotz seiner Würdigung der nichtchristlichen Religionen auch von ihnen ab. Dabei spielen zwei Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle:

Das erste Urteil ist sehr global: "Oft haben die Religionen... das Bild Gottes verfälscht und ihm die Fratze des Dämonischen gegeben." (20, ähnlich auch 23)

Diese Wertung ist nicht nur auffallend geringschätzig (sie wird damit begründet, daß die Religionen "oft den Menschen Angst eingejagt und sie unfrei gemacht" haben, 20); bemerkenswert ist vor allem die Vorstellung, daß es überhaupt diesen Religionen voraus schon "das" Bild Gottes gegeben habe, das sie hätten "verfälschen" können. Hier zeigt sich, wie groß das Bedürfnis des Katechismus nach objektiv vorgegebenen Sachverhalten ist: Er projiziert sie sogar noch in die Geschichte der Religionen, damit er diese nach seinem Verständnis bewerten kann. Außerdem zeigt er kein Gespür dafür, daß selbst dämonischen Gestalten noch ernsthafte Erfahrungen zugrundeliegen können (und gelegentlich sogar der biblische Gott mit dämonischen Zügen erfahren wird). Hier wird ein Gegensatz geschaffen, in dem die andere Seite einfach als verdorben und Irreführend angesehen werden kann.

Eine zweite Grenze wird gegenüber den "östlichen Hochreligionen" gesetzt, die sich den letzten Grund der Wirklichkeit nicht als Person vorzustellen vermögen, nicht "das Verhältnis von Gott und Mensch als personale Begegnung und Gemeinschaft verstehen" können, sondern danach streben, "daß sie im bergenden All-Einen bzw. im übergegenständlichen Nirwana aufgehen" (74 - aber doch nicht die Religionen wollen so "aufgehen", sondern die einzelnen Menschen!). Mit Nachdruck wird dabei betont, daß diese Religionen "vom Christentum zu tiefst verschieden" sind, da in ihrer Sicht der Mensch mit Gott keinen "Freundschaftsverkehr" hat (welch ein dürres Wort, um das christliche Verhältnis von Gott und Mensch zu charakterisieren!). Auch hier versucht der Katechismus nicht, zwischen den beiden Seiten des Grabens, den er aufgerissen hat, zu vermitteln. Im Gegenteil: Anscheinend, ohne dies zu merken, vertieft er ihn auf der nächsten Seite noch, wenn er heutigen "Einwände(n) gegen ein personales Gottesverhältnis" vorhält, daß sie "aus Gott ein Es" machen und damit "aus der Heilsbotschaft des 'Ich bin mit euch' eine allgemeine Weltanschauung, die niemandem nützt." (75) Dann - so muß man annehmen - "nützen" auch jene Religionen "niemandem"; auch sie erhalten die Abfuhr: "Person will Person" (ebd.). Eine derart grobe Beurteilung ist freilich nicht mehr mit der Würdigung dieser Religionen an anderer Stelle zusammenzubringen. Hier sind offensichtlich verschiedene Zuordnungs- und Abgrenzungsverfahren einander in die Quere gekommen.

Schließlich wäre in diesem Zusammenhang auch zu fragen, ob man nicht auch auf unsere Rede von der "Personalität" Gottes, von dem "Du", das uns "gegenübersteht", die Grundsätze des Katechismus anwenden müßte: "Doch alles, was wir über das Geheimnis Gottes sagen können, sind nicht mehr als Bilder und Gleichnisse", und: "Aber Gott ist unendlich größer als unsere Bilder und Be-

griffe" (36). Wäre dann nicht auch der apersonalen religiösen Sprechweise mehr Berechtigung zuzuerkennen? Wie sollte man sonst verstehen, warum die Mystik auch der christlichen Tradition häufig dazu neigte, die personale Sprechweise hinter sich zu lassen?

Bei solcher Positionsbestimmung gegenüber den anderen Religionen kommt der Katechismus zugleich zu einer fragwürdig anerkennenden Beurteilung des islamischen Bekenntnisses zu Gott: Zunächst betont er - ganz in der Sicht des Zweiten Vatikanischen Konzils -, daß sich Juden, Christen und Muslime gemeinsam auf "den Gott Abrahams" (60) beziehen und dement-sprechend "miteinander verbunden" (61f) sind. Doch ist es wenigstens miß-verständlich und der muslimischen Sprache ganz unangemessen, wenn es heißt, daß "der Islam das Verhältnis von Gott und Mensch als personale Begegnung und Gemeinschaft" verstehe (74). Im Islam steht Gott so weit über den Menschen als ihr "Herr", daß er erstens nicht als "Person" angesprochen wird (denn dies klingt für Muslime zu anthropomorph - das Zweite Vaticanum änderte gerade deshalb seinen Entwurf der "Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen" und nannte in Artikel 3 Gott statt "personal" (der muslimischen Theologie gemäß) "in sich seiend"²; zweitens sieht sich der Islam nicht in der Lage, eine "Gemeinschaft" von Schöpfer und Geschöpf zu denken (außer in Strömungen der Mystik); die Distanz zwischen Gott und Mensch ist unaufhebbar.³ Deshalb ist es auch unzu-treffend, wenn der Katechismus (mit undeutlichem Vorbehalt) behauptet, daß das Bekenntnis zu Gott als "dem allmächtigen Vater ... Christen und Juden, in etwa auch den Muslimen, gemeinsam" sei (75): Muslimen ist es vielmehr schlechthin unmöglich, Gott als "Vater" anzusprechen und sich selbst als "Kin-der Gottes" zu begreifen. Hier liegen gerade entscheidende Differenzen zwi-schen der biblischen und der koranischen Gottesvorstellung (die weit mehr sind, als eine unterschiedliche Wortwahl auf sprachlicher Oberfläche). Der Katechismus setzt in diesem Zusammenhang also eine Gemeinsamkeit vor-aus, die nicht besteht.

Beachtlich, ja theologisch brisant ist die Verhältnisbestimmung von christlichem und jüdischem Bekenntnis zu Gott: "Der Glaube Jesu verbindet Juden und Christen;

2 Nostra aetate, Art. 3: "subsistentem".

3 Es wäre ein bezeichnendes christliches Mißverständnis, wollte man dies mit dem Verweis darauf bestreiten, daß im Koran Abraham "Freund" Gottes genannt wird (4,125), Gott seinerseits (mit einem anderen Wort) "Freund (oder: Schutz-herr, Helfer) der Gläubigen" (3,68), Gott mit Menschen einen "Bund" schließt (9,7) ihnen "näher als die Halsschlagader" ist (50,16), die Gläubigen "liebt" und sie "ihn lieben" (5,54). All dies darf nicht auf eine beide Seiten zusammenführen-de und miteinander verbindende "Gemeinschaft" hin interpretiert werden.

der Glaube an Jesus trennt sie." (63) Die logische Konsequenz daraus ist nämlich, daß der christliche Glaube nicht mit dem Glauben Jesu identisch ist; derartiges war bisher - so selbstverständlich es heute vielen sein mag - wohl noch nie in einem Katechismus zu lesen. Was mit dieser Differenz gegeben ist, ist im verbreiteten kirchlichen Bewußtsein noch lange nicht aufgearbeitet.

Die dem christlichen Glauben allein eigene Rede vom dreieinigen Gott

In dem Bekenntnis von dem einen Gott in der Dreiheit von Vater, Sohn und Heiligem Geist, dem "zentralen christlichen Glaubensartikel" (76), sieht der Katechismus die christliche Verkündigung von den Überzeugungen aller übrigen Religionen geschieden. Zwar formuliert er auch hier noch behutsam, daß "diese Lehre sowohl für Juden wie für die Hellenisten schwer verständlich" war (78); doch bezieht er sich dabei auf die kircheninternen dogmatischen Auseinandersetzungen des ersten christlichen Jahrhunderts. Darüber hinaus heißt es deutlich: "Erst jetzt, da wir von Gott, dem Vater Jesu Christi, und d. h. von Gott, dem Vater, dem Sohn und dem Heiligen Geist sprechen, kommen wir zum unterscheidend christlichen Gottesverständnis nicht nur im Verhältnis zu den östlichen Religionen, sondern auch zum Judentum und erst recht zum Islam" (75f) und: "Erst durch Jesus Christus werden auch die dunklen Aspekte und die Rätsel der Weltwirklichkeit wie Leiden und Sterben mit Sinn erhellt" (96).

Dennoch begnügt sich der Katechismus auch bei diesem Thema nicht damit, das christliche Bekenntnis rein aus sich selbst verständlich zu machen; vielmehr grenzt er es, um seine Bedeutung zu sichern, in zweierlei Hinsicht nach außen ab:

Erstens betont er mehrfach und mit auffallendem Nachdruck, daß dieses Glaubenselement nicht "eine weltferne Spekulation" (76), nicht "das Ergebnis spitzfindiger Spekulationen weltfremder Mönche und Theologen aus längst vergangener Zeit" (83) sei, nicht "widersinnig und unlogisch" (ebd.). Fast gleichlautende Formulierungen findet man in diesem Zusammenhang noch häufiger. Offensichtlich sieht sich der Katechismus hier in einer besonderen Verteidigungsrolle, denn: "Für viele ist diese Rede schier unverständlich." (80) Doch trotz dieser Voraussetzung erweckt der Katechismus nicht den Eindruck, daß er sich auf die Sprache und Verständnismöglichkeiten derer, die sich mit diesem christlichen Glaubenselement schwer tun, einläßt. Dies belegt ein fast beliebiges Zitat: "Der Vater lebt im Bezug auf den Sohn, im Sich-selbst-Verschenken an den Sohn. Ebenso lebt der Sohn im Bezug zum

Vater; indem er sich vom Vater empfängt und liebend auf den Vater zurückbezieht, ist er der Sohn. Der Vater ist der Ursprung und die Quelle des Sohnes. Der Sohn besitzt aber dasselbe Gottsein als vom Vater geschenktes. Deshalb ist er eines Wesens mit dem Vater." (79) Wieder begegnet der Leser dabei in einem kleinen Kapitel von nicht einmal drei Seiten (83-85) fünfmal dem Stichwort "Geheimnis". Insgesamt dominiert hier die Abwehr der Vorwürfe und die Sicherung der dogmatischen Richtigkeit; die Verständigung in einer Situation, die der Katechismus selbst für schwierig hält, bleibt dabei auf der Strecke.

Zweitens betont der Katechismus, "daß Gott, wie Jesus Christus ihn verkündet, kein starres, einsames Wesen ist, das nur im Gespräch mit sich selber und eifersüchtig auf sich selbst bedacht ist" (79). Gegen welches bestimmte religiöse Denken ist dies gesagt? Am ehesten kann man es (da in der Umgebung auch von den Auseinandersetzungen mit dem Arianismus die Rede ist) auf die Hochschätzung der Selbstgenügsamkeit als einer göttlichen Tugend in der antiken Philosophie⁴ beziehen. Aber im weiteren Zusammenhang des Katechismus sind auch die Gottesvorstellungen der fremden Religionen von dieser Bemerkung betroffen; denn hier soll gerade das unterscheidend Christliche deutlich werden. Dann liegt es nahe, den Blick vor allem auf den Islam zu richten, da er sich ausdrücklich und mit Schärfe gegen die christliche Lehre vom dreifaltigen Gott wendet und einen konsequenten Monotheismus verlangt; aber wie falsch wäre es dennoch, ihm das Gottesbild zu unterstellen, das der Katechismus hier nahelegt. Es wäre nicht mehr als eine Karikatur seines Glaubens. Dasselbe gilt auch für die übrigen Religionen. Damit trägt aber diese Abgrenzung des Katechismus nichts dazu bei, der christlichen Rede von Gott ihre besondere Bedeutung zu geben. (Bezeichnenderweise wird später - 100 - auch zur Abwehr denkbarer Vorwürfe gegenüber der christlichen Lehre von Gott betont, daß sie "nichts mit einem egoistischen und narzißtischen Wesen Gottes zu tun" habe.)

Um dem christlichen Bekenntnis seinen eigenen Sinn zu sichern, kann sich der Katechismus letztlich nur auf die "Erfahrung mit Jesus Christus und seines in der Kirche weiterwirkenden Geistes" (83) rückbeziehen. Dabei sind für ihn die Glaubenserfahrungen der Christen, eine bestimmte dogmatische Sprache und die Wirklichkeit Gottes an sich letztlich deckungsgleich. Die an anderen Stellen mehrfach erwähnte Tatsache, daß die Sprache des Glaubens

4 Vgl. etwa Aristoteles, Politik A 1, 1253 a: "Wer aber nicht in Gemeinschaft leben kann oder, weil er sich selbst genügt, einer solchen nicht bedarf ..., der ist also entweder ein Tier oder ein Gott."

notwendigerweise immer und unauflösbar bildhaften Charakter und die Züge menschlicher Vorstellungskraft trägt, spielt hier keine Rolle mehr: "Wie Gott erscheint, so ist er auch; Gott erscheint in Jesus Christus als der er ist - Gott ist also Vater, Sohn und Geist." (84) Die Sprache des Glaubens soll ganz an Objektivität festgemacht werden. Demgegenüber könnte man den hier formulierten Grundsatz auf eine bedenkenswerte Weise variieren: "Wie Gott uns erscheint, so ist er auch - für uns." Aber diese Möglichkeit kommt dem Katechismus nicht in den Blick.

Insgesamt schwankt der Katechismus also zwischen den Feststellungen

- daß alle Aussagen über die Wirklichkeit Gottes "nicht mehr als Bilder und Gleichnisse" sind (36), aber auch "Bilder und Begriffe" (ebd. mit Nachdruck viermal - wie verhalten sich "Bild" und "Begriff" zueinander?),
- daß die Dogmen in "abbildhafter (analoger) Weise" (57) sprechen (Ist "Bild" und "Abbild" dasselbe?),
- daß die in mythischer Bildersprache ausgedrückte geheimnishafte Tiefe und himmlische Höhe der Wirklichkeit "rein begrifflich kaum zu fassen ist" (wörtlich gleichlautend 110 und 111 - also ist sie wohl doch wenigstens etwas auch "rein begrifflich" zu fassen!),
- daß wir die "Bilder" der eschatologischen Vervollendung der Welt "nicht einfach 'übersetzen', ... nur schützen, ihnen treu bleiben und ihrer Auflösung in die geheimnisleere Sprache unserer Begriffe und Argumentationen widerstehen" können (428 als Zitat aus dem Dokument "Unsere Hoffnung" der Würzburger Synode),
- daß aber letztlich doch auch "die Wahrheit" in "Eindeutigkeit" (56) gesagt werden soll (Wie geht dies bei Bildern?),
- und daß sich das Handeln Gottes dennoch "jeder bildhaften Vergegenständlichung und begrifflichen Fixierung entzieht" (199).

Dies alles zusammengekommen, spricht nicht gerade für eine reflektierte Hermeneutik religiöser Sprache.

Am Ende des Weges: Weitgehend geklärte Verhältnisse

Der erste Teil des Katechismus "Gott der Vater" beginnt mit einem Kapitel "Ich glaube - Hilf meinem Unglauben" (I.); dessen letzter Abschnitt trägt jedoch nur noch die einfache Überschrift: "Wir glauben" (I.7). Die Unsicherheiten und Anfechtungen, die zunächst dem einzelnen zugesprochen werden ("ich", "mein") scheinen schließlich im gemeinsamen Bekenntnis ("wir") aufgehoben

und überwunden. Was die Überschriften andeuten, bestätigen die entsprechenden Ausführungen.

Dies zeigt sich zum einen an dem Weg des Katechismus, wie er im Vorausgehenden nachgezeichnet wurde. Er ist nach zwei Grundmustern angelegt, die in ihrem Charakter recht unterschiedlich sind, aber einander ergänzen: Die Standorte außerhalb des kirchlichen Bekenntnisses werden entweder als solche gesehen, die mit ihren vorläufigen Erfahrungen und Einsichten über sich hinaus auf den Glauben weisen, oder als solche, die sich selbst ins Unrecht setzen, indem sie eigenmächtig Antwort geben wollen, wo ihnen eigentlich nur das Fragen zukommen dürfte.

Zum anderen ist aufschlußreich, wie der Katechismus gelegentlich auf die Widerstände und Bedenken eingeht, die auch trotz aller grundsätzlichen Zustimmung zum Glauben noch aufkommen können. Zunächst merkt er selbst an, daß sich etwa bei dem Bekenntnis "Gott ist Liebe" auch "viele Fragen und Probleme" melden (91); daß die Rede von Gott als "Geist" "für viele ... schier unverständlich" ist (80); daß der Vorsehungsglaube "große existentielle Schwierigkeiten" mit sich bringen kann (102); daß die Lehre über das Bittgebet viele "erstaunt fragen" läßt, wie sich ein solches Vertrauen mit den massiven Enttäuschungserfahrungen vertrage (105). Der Katechismus will also derartige Momente nicht verdrängen; dennoch kann er sie schließlich schnell beiseite rücken ("Die Antwort ist nicht leicht. Aber im Licht der sehr klaren Aussage Jesu müssen wir antworten: ...", 105) oder banalisieren, indem er etwa dem Glauben an die Vorsehung Gottes als Alternativen "Sterndeutung (Astrologie)", billige Redensarten von "Schicksal" und "Glück" - "von einem Glückspilz, einem Sonntagskind, einem Hans im Glück, über dessen Leben ein glücklicher Stern waltet, oder von einem Pechvogel, der vom Mißgeschick geradezu verfolgt ist" - und "noch vielerlei Relikte des Aberglaubens" entgegensetzt (102); und das, was gerade noch als für viele "schier unverständlich" erkannt worden ist, wird gleich darauf ohne sprachliche Hemmung folgendermaßen erläutert: "Doch der Heilige Geist ist nicht nur das Gabesein Gottes, sondern auch der göttliche Geber dieser Gabe, der Spender des Lebens. Wie der Vater der Ursprung und die Quelle des Sohnes ist und alles, was er ist, dem Sohn schenkt, so schenken Vater und Sohn bzw. der Vater durch den Sohn die ihnen eigene Fülle des göttlichen Lebens und Seins weiter und bringen so gemeinsam den Heiligen Geist hervor. Wie der Geist gegenüber Vater und Sohn reines Empfangen ist, so ist er gegenüber uns sprudelnde Quelle, Spender des Lebens." (82) Wem hilft diese Sprache wirklich weiter?

Letztlich finden wir auch hier das im Katechismus vorherrschende Erklärungsmuster, das an anderer Stelle lautet: Dieses und jenes scheint "ein Dilemma" zu sein - doch: "Die Schwierigkeiten lösen sich, wenn ..." (134) Wohl betont der Katechismus darüber hinaus noch, wir dürften nicht meinen, "daß wir über allem stünden und Dunkelheit und Anfechtungen uns erspart würden" (105), aber dabei verweist er in der gewohnten Weise auf das "Geheimnis", bei dem ohnehin alles Fragen verstummen müßte. Soweit es überhaupt etwas zu sagen gibt, ist für den Katechismus die Sache des Glaubens am Ende klar und eindeutig - und müßte dies eigentlich auch für alle sein, die immer noch Bedenken und Schwierigkeiten haben.

EINZELREZENSIONEN

1. Gesamtdarstellungen und Grundsatzfragen

Johannes A. van der Ven, Kritische Godsdienstdidactiek, Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, Kampen 1982, 700 S.

"Das jüdische Lehrgebäude hat seinen kultisch-literarischen Ausdruck in der Frage der Kinder gefunden: 'Was bedeutet diese Pasche-Feier?' und in der Antwort der Eltern: 'Sie erinnert an die Heilstaten Jahwes' (vgl. Ex 12,26 f). Das Lehrgebäude besteht also in der Belehrung, in der die Erzählung von der Geschichte Jahwes mit Israel und Israels mit Jahwe von Generation zu Generation weitergegeben wurde. Der Auszug aus Ägypten, der Bund und das Gesetz bildeten darin zentrale Elemente. Die Bildung der Kinder erfolgte in Form dieser Belehrung, indem sie die richtigen Fragen stellten sowie die richtigen Antworten erwarteten und erhielten.

Abgesehen von dem ihr eigenen historischen Vorbehalt - wenn man sich an die ursprüngliche Bedeutung erinnert -, kann dann diese Belehrung herangezogen werden in einer Zeit, in der die Religion der bürgerlichen Ideologie unterworfen worden ist und als himmlischer Baldachin der bürgerlichen Gesellschaft fungiert? Kann sie von dort weg hinleiten zur Metanoia? Kann sie zu einer Befreiung zur Orthopraxis und einer darin eingeschlossenen Orthodoxie beitragen?

Die folgenden Ausführungen finden ihren Ausgangspunkt in dem Glauben und in der Hoffnung auf die Zukunft, die in diesen Fragen enthalten sind, bisweilen trotz Unglauben und Verzweiflung." (9)

Diese einleitenden Sätze lassen gespannt werden, welche Schlüsse der Verf. daraus für ein Konzept religiöser Erziehung zieht. Daß er dabei sehr gründlich vorgeht, läßt bereits der Umfang des Buches erkennen. Vorwegnehmend darf soviel bemerkt werden: Was hier der Nijmegenener praktische Theologe vorgelegt hat, verdient unbedingt Beachtung, zumal innerhalb der deutschsprachigen katholischen Religionspädagogik bislang kein vergleichbares Werk vorliegt. Darum erscheint eine ausführliche Darstellung dieses niederländischen Diskussionsbeitrages angebracht. (Man vgl. ergänzend die beiden Rezensionen von E. Rolinck, in: KatBl 109 (1984) 237f; sowie G. Stachel, in: EE 36 (1984) 85-89. Außerdem sei auf die ausführliche Darstellung und Würdigung in Verbum 49 (1982) 147-183 verwiesen.)

"Kritische Religionsdidaktik" hat der Verf. sein Buch überschrieben und damit bereits die Richtung seiner Überlegungen angegeben: Ihm geht es um eine kritische Theorie religiöser Bildung - inspiriert von und orientiert an der Befreiung durch Gott - in praktischer Absicht, wobei die Frage nach einer entsprechenden Konzeption des schulischen Religionsunterrichts im Vordergrund steht. Kritisch wird dieser theoretische Ansatz deswegen genannt, weil er bestrebt ist, das Bündnis zwischen bürgerlicher Gesellschaft und Christentum zu hinterfragen und aufzubrechen. Denn durch dieses Bündnis wird nach Auffassung des Verf.s Verrat geübt an dem, worum es dem christlichen Glauben zu tun ist: die Befreiung der ganzen Menschheit und des einzelnen Menschen durch Gott. Unabding-

bar ist darum eine kritische Reflexion des gesellschaftlichen Bedingungsgefüges und seiner Auswirkungen auf die Schule, unter denen der Religionsunterricht stattfindet. Soweit wie möglich muß dabei auch auf empirische Analysen zurückgegriffen werden.

Das Buch besteht aus fünf Hauptstücken. In den ersten drei geht es um eine kritisch-theologische Bestimmung des Ziels von Erziehung und Unterricht. Die beiden letzten spitzen die allgemeinen Überlegungen auf die Frage nach der religiösen Bildung im Unterricht zu.

"Diagnose: Unterricht und Christentum; Christentum als bürgerliche Ideologie" ist das 1. Hauptstück überschrieben: Mithilfe einer Begriffsbestimmung dessen, was unter Ideologie, Bürgertum und Unterrichtspraxis zu verstehen ist (§ 1), gewinnt der Verf. Kriterien, die ihm zu einer exemplarischen Untersuchung der momentanen Verfassung des Christentums anhand zweier Dokumente dienen (§ 2 - Es handelt sich hierbei um den Brief der niederländischen Bischöfe über die katholische Schule aus dem Jahr 1977 und ein mit der gleichen Frage befaßtes französisches Dokument, das 1976 vom Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique publiziert worden ist). Dabei wird deutlich, daß zwar in dem jeweiligen "offiziellen Curriculum" kein expliziter Bezug auf die bürgerliche Ideologie genommen wird, daß aber Einflüsse der bürgerlichen Gesellschaft sehr wohl in ihrem "heimlichen Curriculum" sich bemerkbar machen, vor allem wenn man die zugrundegelegten Wert- und Normvorstellungen daraufhin überprüft. Allerdings ist festzustellen, daß das französische Dokument in wesentlich geringerem Maße von der bürgerlichen Ideologie beeinflusst ist als das niederländische, was der Verf. auf die unterschiedliche gesellschaftliche Position von Kirche und Christentum und damit auch der katholischen Schule in beiden Ländern zurückführt. Das gibt Anlaß zu der Frage (§ 3): Wie kann das Christentum einen Bezug zum Schulwesen gewinnen, in dem es seine Komplizenschaft mit der bürgerlichen Gesellschaft aufgibt und seine kritische Kraft zur Geltung zu bringen vermag? Und wie können Pädagogik und Theologie dazu beitragen? Mit diesen Fragen wird übergeleitet zum 2. Hauptstück: "Analyse: Die Geschichte der Beziehung zwischen Pädagogik/Didaktik in ideologiekritischer Perspektive". Dabei richtet der Verf. sein Hauptaugenmerk darauf, wie es in den verschiedenen pädagogischen Ansätzen mit der Gesprächsbereitschaft in Bezug auf die Theologie bestellt ist. Er unterscheidet und erörtert folgende Modelle: Das normativ-deduktive Modell (§ 4) unterstellt die Pädagogik völlig der Theologie; sie ist es, die die Ziele und Mittel für die Erziehung vorgibt. Das teleologische Modell (§ 5) hält daran fest, daß die Pädagogik ihre Ziele von der Theologie zu übernehmen hat; ihre Mittel hat sie jedoch selbständig zu erarbeiten. Im Fundierungsmodell (§ 6) ist zwar die Theologie noch weiter zurückgedrängt, insofern die Pädagogik sich mit den Zielen und Mitteln von Erziehung und Unterricht befaßt. Da jedoch

der Mensch als letztlich religiöses Wesen aufgefaßt wird, bleibt die Theologie die Basis. Umgekehrt entwickelt das Autonomiemodell (§7) die anthropologischen Ausgangspunkte unbeeinflußt von Theologie und Kirche. Dabei wird jedoch nunmehr dem Staat eine pädagogische Verantwortung zuerkannt, womit sich wiederum die Gefahr einer ideologischen Beeinflussung der Erziehung ergibt. Das empirische Isolationsmodell (§ 8) versucht diesem Dilemma zu entgehen, indem es die Pädagogik in eine wertfreie Erziehungswissenschaft überführt, die sich ausschließlich mit empirisch entscheidbaren Sachverhalten befaßt und die Frage nach den Werten und Zielen ausklammert. Um so ideologiefälliger ist es faktisch. Auch das Emanzipationsmodell (§ 9) hat die Pädagogik völlig von der Theologie losgekoppelt. Das Bemühen seiner Vertreter - Van der Ven befaßt sich vor allem mit den Ansätzen von Mollenhauer und Gamm - ist darauf gerichtet, zu einer Synthese von normativer und empirischer Orientierung zu gelangen, indem die normativen Ausgangspunkte erzieherischen Handelns in einem materialistischen, d.h. nicht-idealistischen Begründungszusammenhang zu entwickeln versucht werden. So bezieht sich z.B. Mollenhauer auf die ideale Kommunikation im erzieherischen Verhältnis als einem es anleitenden außerempirischen Kriterium. Für Gamm bildet diesen immanent-transzendenten Ausgangspunkt die Idee der Intergenerativität; daraus entspringt für ihn als Kriterium für jegliche Erziehung und Bildung, daß sie auf die Befreiung aller Menschen aus Leid und Not abzielt. Obwohl Gamm seinerseits aufgrund historischer und gesellschaftlicher Analysen eine sehr kritische Position gegenüber Christentum und Kirche einnimmt, bietet sein Konzept nach Meinung von van der Ven die vergleichsweise besten Anknüpfungspunkte für die Theologie. Sind doch auch für ihre Reflexion die drei Momente konstitutiv, die Gamm seiner Pädagogik zugrundelegt: Totalität (im Sinne einer allumfassenden Sorge um die Gegenwart und Zukunft der ganzen Menschheit), Ideologiekritik (an der Gesellschaft einschließlich Christentum und Kirche darin) sowie Solidarität insbesondere mit den Leidenden und Unterdrückten.

Daran anschließend eine kritisch-theologische Bestimmung des Ziels von Erziehung und Schule/Unterricht vorzunehmen, ist Ziel und Inhalt des 3. Hauptstücks. Zunächst erörtert der Verf. ausführlich die Bedingungen für eine solche kritisch-theologische Reflexion. Nach seinem Dafürhalten hat die Durchsicht der Modelle im vorhergehenden Teil ergeben, daß schon allein aufgrund des weltanschaulichen Pluralismus in der gegenwärtigen Gesellschaft ein von der Theologie gegenüber der Pädagogik beanspruchter Exklusivitätsanspruch jeglicher Grundlage entbehrt. Um so prägnanter ist von der Theologie die Frage nach der Relevanz der jüdisch-christlichen Tradition für die Erziehung zu stellen. Wie angedeutet, vermag sie dafür innerhalb der pädagogischen Diskussion der Gegenwart durchaus hilfreiche Anknüpfungspunkte zu gewinnen. Der Verf. nimmt das zum Anlaß, für ein kriti-

ches Konvergenzmodell von Pädagogik/Didaktik und Theologie zu plädieren und daran seine weiteren Ausführungen zu orientieren. Dabei bestimmt er die gegenseitige Zuordnung wie folgt: "Die theologische Reflexion der pädagogischen und didaktischen Theorie von Erziehung und Schule/Unterricht ist zu verstehen als ein Beitrag der Theologie zur Besinnung über Erziehung und Schule, auf den die Pädagogik und Didaktik von ihrem eigenen Bezugsrahmen aus kritisch reagieren können, ohne ihrer Autonomie untreu zu werden." (165) Die Konvergenz ist also auf der Basis von Zielbestimmungen, die zunächst in den beiden Wissenschaften getrennt vorgenommen werden, zustandezubringen. Für die Theologie gilt dabei, daß ihre Reflexion über ethisches und damit auch pädagogisches Handeln auf humanwissenschaftliche Erkenntnisse angewiesen ist. Entsprechend diesen wissenschaftstheoretischen Überlegungen ist der weitere Argumentationsgang aufgebaut.

Eine kritische Annäherung an das Ziel von Erziehung und Schule/Unterricht von der Pädagogik und Didaktik her wird in § 11 zu leisten versucht. Dazu ist nach Meinung des Verf.s eine materialistische Perspektive zu wählen, weil nur so analysiert werden kann, wie sich Erziehung als "Überbau" und die ökonomische Dimension als "Unterbau" in einer Gesellschaft zueinander verhalten. Daß die Erziehung von der gesellschaftlichen Form der Arbeit, die mit dem Stichwort "Entfremdung" charakterisiert wird, nicht unabhängig gesehen werden darf, kann nicht bestritten werden. Doch bedeutet das keinen völligen Determinismus. Vielmehr bescheinigt der Verf. der Erziehung eine relativ eigenständige Kraft: Sie kann einen Beitrag leisten zur Humanisierung des Menschen in und durch die Humanisierung der Menschheit. Diese Dialektik wird dann im einzelnen anhand der vier Dimensionen, in denen sich erzieherisches Handeln vollzieht, aufgezeigt: Gesellschaft, Individuum (Subjekt), Natur und Geschichte und Praxis, wobei auf einschlägige Theorien (z.B. Marx, Freud) zurückgegriffen wird. Es wird so deutlich, wie Erziehung und Schule als besondere Form der Praxis teilhaben an einer gesellschaftlichen Praxis, die weitgehend von der entfremdeten Arbeit her bestimmt wird und zur Desintegration von Mensch, Gesellschaft und Natur geführt hat. Angeleitet durch eine kritische Reflexion, die nach Transformationsmöglichkeiten Ausschau hält, kann im Erziehungs- und Bildungsprozeß wenigstens ansatzweise eine neue Praxis initiiert und damit fragmentarisch auf eine aktive Veränderung der Gesellschaft vorausgegriffen werden. Erziehung und Unterricht müssen also Freiräume entdecken und nutzen zur Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen und damit zu einem befreienden Umgang mit sich selbst, mit den anderen und mit der Natur anstiften. Entsprechend formuliert van der Ven als allgemeines Ziel von Erziehung und Schule/Unterricht eine "Bildung im Hinblick auf Befreiung zu Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität" (236). Welche Einzelaspekte diese Zielbestimmung impliziert, wird im Hinblick auf die kognitive Bildung, die

Bildung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Bildung von Einstellungen und Wertorientierungen, die soziale Bildung, die rituelle Bildung sowie die praktische Bildung ausführlich erläutert. Immer geht es darum, sowohl die Binnenperspektive (das eigene Ich, die eigene Gruppe) als auch die Außenperspektive (Gesellschaft, Natur und Geschichte) im Blick zu haben und miteinander zu verbinden.

Eine "theologische Reflexion im Licht der Reich-Gottes-Idee" (§ 12) schließt sich an. Dabei macht der Verf. von Anfang an klar, daß, soll vonseiten der Theologie überhaupt ein fruchtbares Gespräch mit der Pädagogik geführt werden können, sie sich ausdrücklich den Anfragen der Religionskritik gestellt haben muß. Nach van der Ven bietet dafür die politisch aufgeklärte Theologie, wie sie in neuerer Zeit konzipiert worden ist, am ehesten die Voraussetzungen; restaurative und bürgerlich-emanzipatorische Ansätze weist er zurück. Mit Nachdruck weist er nachmals darauf hin, daß es nicht darum gehen kann, den Glauben an Gott als zwingend notwendig für erzieherisches Handeln herauszustellen, wohl aber als möglich-sinnvolle Angelegenheit. Daß er die Reich-Gottes-Idee als theologischen Leitfaden gewählt hat, begründet der Verf. wie folgt: Sie eigne sich für eine Auseinandersetzung mit der dargelegten materialistischen Auffassung von Erziehung und Unterricht sowohl aus inhaltlichen als auch aus historischen Gründen. Zum einen bildet die Botschaft vom Nahekommen des Reiches Gottes das Zentrum der Verkündigung und Praxis Jesu; damit brachte er das eine und allumfassende Geheimnis von Gottes Schöpfung, ihrer Erlösung und Vollendung in seiner Person zum Ausdruck. An die darin eingeschlossene Hierarchie der Wahrheiten gilt es festzuhalten: "Orthopraxis wird zum Kriterium und Quell des Gottesglaubens!" (269) Das Sich-Begeben in die "Fußspur des Evangeliums" hat Vorrang vor allen dogmatischen Fragen. Historisch läßt sich mit dieser Thematik anknüpfen an dem Dialog zwischen Christentum und Marxismus, wie er von den religiösen Sozialisten geführt worden ist. Hermeneutisch sind folgende Momente von Belang: 1. Die Reich-Gottes-Idee berücksichtigt die Dialektik zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Sie wirkt in der Gegenwart als kritische Erinnerung im Hinblick auf zukünftige Veränderung. 2. Hinsichtlich des Verhältnisses von menschlicher und göttlicher Aktivität gilt, daß Gottes Transzendenz sich in der Geschichte von menschlicher Transzendenz realisiert, ohne darin aufzugehen. 3. In der Spannung von Politik und Mystik kann die Orthopraxis als essentiell für die Reich-Gottes-Idee bezeichnet werden. Ausführlich legt der Verf. dann den Inhalt der Reich-Gottes-Idee dar, und zwar indem er nachzeichnet, welche Entwicklung sie im Alten Testament genommen hat, um dann zu ihrer Radikalisierung durch Jesus zu gelangen. In fünf Aspekten läßt sich Jesu Botschaft vom Reich Gottes zusammenfassen: 1. die Ansage der unmittelbaren Nähe, 2. der Aufruf zu Gerechtigkeit und Liebe, 3. Orthopraxis als

Kritik an der bestehenden sozialen Ordnung; 4. die Bevorzugung der Armen und Unterdrückten; 5. die Abba-Erfahrung.

In diesem Licht wird nunmehr eine Zielbestimmung von Erziehung und Unterricht mitsamt ihren Einzelaspekten vorgenommen: Theologisch hält der Bildungsbegriff (Bild Gottes) daran fest, daß die Bestimmung des Menschen nicht seine Einweisung in Kirche oder Gesellschaft ist, sondern der Mensch selbst ist. Doch darf das nicht individualistisch verstanden und konzipiert werden, sondern in bewußter Parteilichkeit für die Geringsten unter den Menschen. Mit der Reich-Gottes-Idee ist weiterhin die Einsicht in die fundamentale Gebrochenheit des Menschen in sozialer und individueller Hinsicht verbunden; er findet sich nicht nur in gesellschaftlicher Entfremdung, sondern auch in individueller Schuld vor. Der Glaube an die in Jesus Christus geschehene Erlösung hält zu einem realistischen Erziehungskonzept an, gemäß dem "dem gebrochenen Menschen" geholfen werden soll. Von der Reich-Gottes-Idee erhält auch, wie der Verf. darlegt, das Anliegen der Befreiung einen tragfähigen Grund, indem sie sich Gottes Ruf in die Freiheit verdankt weiß. Allerdings weist das in eine andere Richtung als das vielfach erhobene Postulat nach Selbstverwirklichung. Befreiung im messianischen Sinn der Reich-Gottes-Idee ist gerichtet auf die Aufhebung von gesellschaftlicher und individueller Unterdrückung. Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität gehören zusammen, was Konsequenzen auch für Theorie und Praxis der Erzieher zeitigt. Ziel von Erziehung im Licht der Reich-Gottes-Idee ist also: Ermöglichung von Freiheit, aber nicht auf Kosten der Leidenden und Unterdrückten, seien sie lebendig oder tot; Partei ergreifen für Gerechtigkeit, aber nicht bloß im Sinne einer Tauschgerechtigkeit; Eintreten für Solidarität, die nicht auf den eigenen Vorteil bedacht ist, sondern sich vorbehaltlos an den anderen wendet. Abschließend meint van der Ven als Ergebnis festhalten zu können, daß sich das Modell der kritischen Konvergenz zwischen Pädagogik und Theologie bewährt habe. In einem weiteren Unterabschnitt konkretisiert er dieses Modell, indem er an einer Problematik aus der Curriculumtheorie illustriert, welche Bedeutung die Reich-Gottes-Idee für das Ziel von Erziehung und Unterricht hat; sie läßt Einspruch erheben gegen jeglichen Versuch, Erziehung nach Maßgabe technischer Rationalität gestalten zu wollen.

"Religiöse Bildung im Unterricht in kritisch-theologischer Perspektive" ist das 4. Hauptstück überschrieben. Eingangs erläutert van der Ven sein Verständnis von religiöser Bildung im Unterricht in fünf Punkten: 1. Sie gehört in die Verantwortung der Schule. 2. Ihre Aufgabe besteht darin, die Schüler mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit, wie sie in der jüdisch-christlichen Tradi-

tion ihren Ausdruck findet, vertraut zu machen. 3. Aufgrund der Bedeutung der jüdisch-christlichen Tradition ist ein gemeinsames Überlegen mit der Kirche nützlich und nötig. 4. Diese religiöse Bildung muß im Lehrplan der Schule so gestaltet werden, daß die Freiheit des Schülers gewahrt bleibt. 5. Sie ist fächerübergreifend zu konzipieren.

In einem längeren Abschnitt werden die verschiedenen theologischen Leitmotive vorgestellt und erörtert, von denen aus das allgemeine Ziel von religiöser Bildung im Unterricht zu bestimmen versucht worden ist bzw. wird (§ 13). Van der Ven typisiert sie mithilfe der Begriffe "Lehre der Kirche", "Heilsgeschichte", "Verkündigung", "Auslegung der Bibel", "Religion" und "Befreiung", wobei er für jedes dieser Leitmotive noch eine Reihe von Varianten angibt. Unter diesen gibt er, wie schon deutlich geworden ist, dem Befreiungs-Motiv den Vorzug, ohne damit die übrigen völlig an die Seite zu drängen.

Von da ausgehend versucht er, das allgemeine Ziel von religiöser Bildung im Unterricht zu bestimmen. Folgende theologischen Erwägungen bezieht er dabei ausdrücklich ein: Religiöse Kategorien dienen der Interpretation von Heils- und Unheilserfahrungen, wie sie in der Geschichte gemacht werden. Dabei ist jeglicher biblische oder lehramtliche Fundamentalismus abzulehnen. Richtschnur und Prüfstein bildet die Reich-Gottes-Idee, die zugleich Mut und Bescheidenheit im Hinblick auf eine Deutung der Geschichte als Heil und Unheil gibt. Unerlässlich ist dafür auch ein Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen.

Und im übrigen ist die eigenen Situation des Schülers, die Erfahrungen, die er macht, die Interpretationen von Heil und Unheil, die er ihnen gibt, ernstzunehmen. Das zusammengekommen führt zu folgender Zielbestimmung: "Bildung des Schülers im Hinblick auf Befreiung zu Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität - und zwar für den Schüler durch den Schüler selbst sowie für alle anderen, vorab die, die am meisten zu leiden haben - Im Lichte der Reich-Gottes-Idee, wie diese unter Einbeziehung von den Religionen und Lebens- und Weltanschauungen in ideologiekritischer Perspektive in der jüdisch-christlichen Tradition zum Ausdruck kommt". (423) Bezogen auf die Einzelaspekte heißt das:

- Im Bereich der kognitiven Bildung gilt es, für gesellschaftliches Heil und Unheil sensibel zu machen, es kritisch analysieren zu lernen und dabei auch die eigene Verflochtenheit in die gesellschaftlichen Verhältnisse aufzudecken. Van der Ven spricht von einer "klinisch-katechetischen Bildung".

- Im Bereich der Bildung der Wahrnehmungsfähigkeit kommt es darauf an, die Voraussetzungen für eine religiöse Erfahrung grundzulegen und sie dabei vor dämonischen Ausgestaltungen zu bewahren. Symbole und Diabole - so könnte man

im Anschluß an H. Stenger sagen - müssen kritisch unterschieden werden.

- Bei der Wertevermittlung geht es um eine Transformation von Werten und Normen in Richtung auf das Reich Gottes, das nicht durch menschliche Leistung errichtet werden kann, sondern Geschenk der Gnade Gottes ist.
- Im Rahmen der sozialen Bildung ist anzustreben, dem Schüler eine kritische Einsicht zu vermitteln, unter welchen Voraussetzungen religiöse Gruppenbildung geschieht.
- Die rituelle Bildung richtet sich auf die ideologiekritische Aufdeckung von unterdrückten Mechanismen in den bestehenden religiösen Riten und deren kritische Rekonstruktion.
- Die praktische Bildung weist in ein unerläßliches Moment des christlichen Glaubens ein, insofern er eine bestimmte Lebenspraxis beinhaltet, die sowohl kirchlich als auch gesellschaftlich orientiert ist.

Zurückblickend fragt der Verf. nochmals, wie sich die Perspektive der Befreiung zu anderen theologischen Leitmotiven verhält.

Der nächste Abschnitt (§ 15) befaßt sich mit der Frage der Festlegung der allgemeinen Inhalte der religiösen Bildung im Unterricht. Nachdem der Verf. zunächst die zu berücksichtigenden Faktoren Schüler, Gesellschaft und Wissenschaft (Theologie) im einzelnen erörtert hat, faßt er die gewonnenen Kriterien wie folgt zusammen:

"1. Vertiefte Orientierung auf:

- a) Verwobenheit von negativen und positiven Erfahrungen,
- b) letzte Fragen bzw. fundamentale 'Fraglichkeit';

2. Induktiv-theologische Annäherung:

- a) Profan- wissenschaftliche Annäherung an die Dimensionen von
 - der Dialektik zwischen Person und Gesellschaft;
 - der konstitutiven Bedeutung der Natur für Individuum und Gesellschaft;
 - der Historizität aufgrund der Spannung zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, gerichtet auf die Praxis.
- b) Theologische Reflexion mit Befreiung im Licht der Reich-Gottes-Idee als Leitmotiv, im Hinblick auf die Dimensionen von
 - der Dialektik zwischen Person und Gesellschaft;
 - der konstitutiven Bedeutung der Natur für Individuum und Gesellschaft;
 - der Historizität aufgrund der Spannung zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, gerichtet auf die Praxis;
 - dem Dialog mit Religionen und Lebens- und Weltanschauungen.

3. Korrespondenz mit dem Stand der Wissenschaft, in diesem Fall mit der Theologie.

4. Gültigkeit hinsichtlich der Unter- und Obergrenze.
5. Eine Progression konzeptioneller Komplexität, die der Befreiung im Lichte der Reich-Gottes-Idee als Strukturprinzip folgt." (494f)

Das 5. Hauptstück befaßt sich schließlich mit der "Curriculumentwicklung in der religiösen Bildung im Unterricht in kritisch-theologischer Perspektive". Van der Ven unternimmt hier den Versuch, Ideologiekritik und empirisch orientierte Curriculumtheorie miteinander zu verbinden. Dem Prinzip, den Schüler als Subjekt des Lernprozesses ernstzunehmen, entspricht das Postulat eines "offenen Curriculum". Die didaktisch-methodischen Überlegungen sind mit vielen Beispielen angereichert und konkretisieren somit anschaulich die bisherigen theoretischen Überlegungen. Es handelte sich um eine schlechte Didaktik, käme hier nicht in besonderer Weise die niederländische Situation in den Blick. Auf eine ausführliche Darstellung sei hier verzichtet. Die einzelnen Abschnitte befassen sich mit: den spezifischen Zielsetzungen (§16), wobei die inhaltliche Dimension und die Verhaltensdimensionen unterschieden werden; der Ausgangssituation (§ 17), unter die Schüler, Schülergruppe (Klasse), Lehrer und Schule gefaßt werden; ausführlich werden beispielsweise psychologische Theorien zur Entwicklung des Kindes und Jugendlichen referiert. Unter "Methode" (§ 18) werden der konkrete Stoff, didaktische Arbeitsformen sowie Medien behandelt. Zum Schluß werden die Möglichkeiten der Evaluation (§ 19) angesprochen, wobei Ergebnis- und Prozeßevaluation unterschieden werden.

Was an dieser Religionsdidaktik vor allem besticht, ist, daß sie "aus einem Guß" ist. Die kritisch-theologische Perspektive wird konsequent durchgehalten und dient als Kriterium für die Erörterung aller Einzelfragen. Leitidee ist, daß religiöse Bildung es zentral mit der kritischen Aufdeckung ideologischer Wirkungen von Religion sowie mit der Entdeckung ihrer orientierenden und inspirierenden Kraft im Licht der Reich-Gottes-Botschaft zu tun hat.

Diese "Katechese bzw. Religionsdidaktik der Befreiung" wird in einem imponierenden Durchgang durch die und in Auseinandersetzung mit den verschiedensten pädagogischen, didaktischen, theologischen und religionspädagogischen Ansätzen und Entwürfen entwickelt und begründet. Dabei ist besonders hervorzuheben, daß der Verf. nicht nur bei grundsätzlichen Überlegungen steckenbleibt, sondern bis zur Ebene der konkreten Unterrichtspraxis vorstößt. Von daher kann dieses Buch immer wieder auch als "Werkbuch" für den Religionsunterricht herangezogen werden.

Die Bedeutung des hier vorgelegten Ansatzes erstreckt sich jedoch über den engeren didaktischen Bereich hinaus auf die gesamte Religionspädagogik. Religiöse

Erziehung und Bildung als transformationeller Lernprozeß in Richtung auf eine Subjektwerdung in universaler Solidarität - ein solcher Ansatz dürfte sicher nicht nur Befürworter finden; bleibt davon doch der status quo von Gesellschaft und Kirche nicht ausgenommen. Aber lassen die "Fußspuren des Evangeliums" überhaupt einen anderen Weg zu?

Wenigstens hingewiesen sei auf die neueste, ebenfalls grundlegende Studie des hier besprochenen Autors: J.A. van der Ven, *Vorming in waarden en normen*, Kok Agora, Kampen 1985, 307 S.

Norbert Mette

Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München: Kösel-Verlag 1985, 744 S.

"Versuch einer religionspädagogischen Kairologie" - so gibt der Untertitel die Intention dieser Arbeit (eine unter Leitung von G. Bitter angefertigte und von der Kath.-theol. Fakultät der Universität Bonn angenommene Dissertation) an. Was ist damit gemeint?

Einer religionspädagogischen Kairologie ist es - so gibt der Verf. an - um die "Pünktlichkeit" religiöser Lern- und Bildungsprozesse zu tun. Es geht also darum, sich des aufgrund der Geschichtlichkeit des Glaubens bedingten Immer-schon-Vermittelt-Seins religiöser Bildungsprozesse durch biographische und epochale Gegebenheiten bewußt zu werden, es im einzelnen aufzuschlüsseln und sich den sich damit ergebenden Herausforderungen und Möglichkeiten zu stellen. Soll ein solches Unternehmen nicht zu kurz greifen, sind die auf die glaubensgeschichtliche Entwicklung Einfluß nehmenden Faktoren so umfassend wie möglich zu berücksichtigen. Der Verf. bezeichnet sie als "Indexikalisierungsfaktoren" und faßt darunter die Bedingungsfelder "Individual-", "Gesellschafts-" und "Christentums-geschichte". Anders formuliert: Religiöse Lern- und Bildungsprozesse hängen einerseits mit der jeweiligen Lebensgeschichte der Betroffenen zusammen und haben darauf Rücksicht zu nehmen; daneben werden sie durch die in einer Gesellschaft vorherrschenden Standards begünstigt oder behindert; und schließlich spielt die jeweilige dominierende soziale Verfassung des Christentums eine nicht unerhebliche Rolle. Dadurch, daß die Religionspädagogik es bislang an einer solchen Kairologie habe mangeln lassen und sich stattdessen mit einer abstrakt-zeitlosen Bestimmung der Ziele religiöser Erziehung begnügt oder bestenfalls nur eins der drei Bedingungsfelder berücksichtigt habe, habe sie - so der Verf. - der weithin zu konstatierenden "Unpünktlichkeit" religiöser Lern- und Bildungsprozesse nicht begegnen können - es sei denn durch charismatische Intuitionen hätte dieses theoretische Desiderat wettgemacht werden können. Daß jene durch diese keineswegs überflüssig werden, da-

rauf insistiert der Verf.. Denn die "Passung" religiöser Lern- und Bildungsprozesse läßt sich letztlich nicht theoretisch deduzieren; sie kann am ehesten anhand gelingender Glaubensgeschichten, wie sie sich in den "Heiligen unserer Tage" verkörpern, "abgelesen" werden und ist entsprechend revisionsbedürftig.

Sein Vorhaben führt der Verf. in zwei Teilen durch: In Teil I erörtert er die theoretischen und empirischen Implikationen einer religionspädagogischen Kairologie. In Teil II zieht er die praktischen Folgerungen anhand der sich stellenden drei religionspädagogischen Grundaufgaben. Die Studie ist zu umfangreich, als daß ihre Ergebnisse hier im einzelnen referiert werden könnten. Nur soviel sei angemerkt - und das mag auf die Lektüre dieser Arbeit neugierig machen: Überzeugend arbeitet der Verf. heraus, wie sehr einerseits die gesellschaftlich dominanten Wertorientierungen und Verhaltensmuster einer originären Weitergabe des Glaubens im Wege stehen, wie aber andererseits die Kirchen sich selbst paralyisiert haben, indem sie sich zu sehr angepaßt haben ("Bürgerreligion"). Eine zeitgenössische Gestalt gelingenden Glaubens, die als Ziel religiöser Lern- und Bildungsprozesse ins Auge zu fassen ist, zeichnet sich darum unweigerlich durch widerständige Konturen aus, wie sie durch die Merkmale "messianisch inspirierter Glaube", "enteignete Existenz", "Gewissenhaftigkeit", "konstruktive Spielverderber" und "Sachwalter menschlicher Würde und persönlicher Freiheit" angezeigt werden. Zusammenfassend münden die Überlegungen des ersten Teils in einem dreidimensionalen Orientierungsmodell religionspädagogischen Handelns, das aus den Indexikalisierungsfaktoren, den verschiedenen Zieldimensionen sowie den einzelnen Lernformen zusammengesetzt ist. Auf diese Weise lassen sich drei aufgrund der momentanen Gegebenheiten vordringliche Grundaufgaben gewinnen:

1. Provokation produktiver Unterbrechungen,
2. Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens,
3. Ermutung zu einer Naivität zweiten Grades.

Die Erörterung und Konzipierung der Handlungsanstöße zur Realisierung dieser Grundaufgaben in Teil II erfolgt jeweils in drei Schritten: Zunächst wird retrospektiv der Ertrag der bisherigen religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte kritisch gesichtet. Dann wird die genauere Bestimmung der Grundaufgabe anhand eines besonderen lehrreichen exemplarischen Modells vorgenommen (Jesu Gleichnisreden; Wittgensteins "Tractatus logicophilosophicus"; die "docta ignorantia" des Nikolaus von Cues). Schließlich werden Bedeutung und Aufgabe der jeweiligen Grundaufgabe umrissen sowie Handlungsimpulse für die verschiedenen Lernzieldimensionen "Sensibilität", "Plausibilität" und "Identität" formuliert.

Wie angedeutet: Mehr als ansatzweise kann hier der Ertrag der Arbeit nicht wieder-

gegeben werden. Aber eine Rezension soll ja auch die Lektüre nicht ersetzen. Daß diese - trotz des Umfangs - sich lohnt, soll durch folgende Bemerkungen unterstrichen werden:

1. Aufschlußreich sind bereits allein die materialreichen Einzelbefunde, die der Verf. zu den verschiedensten Problemfeldern zusammenträgt: seien es etwa die stichwortartig angeführten Merkmale der modernen Gesellschaft (Kapitalismus, Pluralismus, Entfremdung, Bürokratie) oder die verschiedenen psychologischen und soziologischen Ansätze zur religiösen Entwicklung (u.a. Erikson, Klessmann, Piaget, Kohlberg, Oser, Fowler); seien es die detaillierte Interpretation von Wittgensteins Traktat oder die Besprechung von Cusanus' Schrift "De visione Dei". Nie wird bloß Gelesenes referiert, sondern immer eine begründete eigene Stellungnahme erarbeitet.
2. Verwundert mag man sich fragen, wie denn solch disparate Teilstücke überhaupt zusammenpassen. Doch darin besteht gerade das Bemerkenswerte dieser Studie: Sie entwickelt einen Argumentationsgang, den sie Stück für Stück ausarbeitet. Alle Einzelbefunde dienen dazu - und tragen in der Tat auch dazu bei -, die beabsichtigte religionspädagogische Kairologie voranzutreiben. Wissenschaftstheoretisch ist so ein imponierender und überzeugender religionspädagogischer Ansatz zustande gekommen. Dabei verliert sich der Verf. nicht in grundlagentheoretischen Erörterungen, sondern sie werden von vornherein in den intendierten praxeologischen Kontext situiert. Es fällt schwer, unter den momentanen religionspädagogischen Ansätzen einen vergleichbar konsistenten Entwurf zu benennen.
3. Geradezu spannend und immer wieder originell lesen sich die Ausführungen zur inhaltlichen Bestimmung der der Gegenwartssituation Rechnung tragenden religiösen Lern- und Bildungsprozesse. Auch wenn die Kritik immer behutsam vorgetragen wird, ist unübersehbar, auf welche tiefgreifenden Änderungen von weithin verbreiteten Denk- und Handlungsmustern eine auf eine "pünktliche" Praxis bedachte Religionspädagogik hinarbeiten müßte. Dafür sei ein besonders markantes Beispiel zitiert:

"Wir gehen davon aus, daß der christliche Glaube und die für seine Sicht der Dinge werbende Religionspädagogik zu einer Veränderung des Bewußtseins und der Lebenspraxis der Menschen einladen; daß die Hoffnungen, Werte und Überzeugungen, die sie geltend zu machen suchen, in einem äußerst spannungsvollen Verhältnis zu jenen Hoffnungen, Werten und Überzeugungen stehen, die die gesellschaftlichen Verkehrsformen und das Alltagsbewußtsein der meisten Menschen in der Bundesrepublik und vergleichbar organisierten und entwickelten Ländern maßgeblich bestimmen. Wir begreifen Religionspädagogik als Teil einer Praxis, die jener durch die gesellschaftliche Einrichtung des Lebens insinuierten und vorherrschenden Lebensweise in verschiedenen wesentlichen Hinsichten zuwiderlaufen muß. Der Tatbestand konkurrierender Plausibilitätsstrukturen und Handlungsmodelle müßte in einem stärkeren Maße und auf andere Weise bestimmen als es bislang der Fall ist." (17)

Daß das Rückwirkungen auch auf die vorherrschenden Strukturen und Praktiken in Kirchen und Gemeinden zeitigen muß, verschweigt der Verf. keineswegs.

4. Indem der Verf. ausdrücklich als Horizont einer Theorie religiöser Bildungsprozesse "den Prozeß der Subjektwerdung von Menschen in gemeinsamer Praxis" (145) anführt, ist die von ihm vorgelegte Kairologie über den Bereich der Religionspädagogik hinaus für die gesamte praktische Theologie von Relevanz. Nicht zufällig nimmt die Frage nach dem Lernort des Glaubens in den Überlegungen einen zentralen Stellenwert ein; verstärkter als bisher hat die Religionspädagogik gemeinsam mit allen übrigen praktisch-theologischen Disziplinen auf eine "lerngemeinschaftliche Gestalt von Kirche" (189) hinarbeiten. Denn davon hängt einiges für eine motivkräftige Weitergabe des Glaubens ab.

Zwar läßt sich - wo nicht? - über Einzelfragen trefflich streiten; so könnte man beispielsweise die Frage diskutieren, ob nicht Handlungs- und Bildungstheorie in einem engeren Zusammenhang gesehen werden können, als es der Verf. tut. Aber genau das ist ja nochmals als Indiz für die außerordentliche Qualität dieser Studie zu werten. Nach diesem hervorragenden Entwurf darf man auf die vom Verf. gemeinsam mit G. Bitter angekündigte "Religionspädagogik" (im Rahmen des "Leitfadens Theologie", Patmos Verlag) besonders gespannt sein.

Norbert Mette

Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf: Patmos 1982

1. Überblick

In "Das dritte Auge" äußert sich H. zu wesentlichen Inhalten und Methoden ("Formen") spiritueller Didaktik. Dies geschieht, wie es dem Gegenstand angemessen ist, in einem steten Ineinander: das "Formale" - z.B. das Lernen des eigentlichen Sehens - ist hier ja das, worum es eigentlich geht.

Im Zentrum der eher locker aneinander gereihten, perspektivisch verschiedenen Kapitel kommen der Bilddidaktik (51-83) und der Symboldidaktik (84-141) besondere Bedeutung zu. Drei kritische Kapitel - Die geistigen Defizite (13-18), Kritik des problemorientierten Religionsunterrichts (19-38) und Prinzipien zur Lehrplanentwicklung (39-50) - sollen die Dringlichkeit eines Neuansatzes auf dem Hintergrund gegenwärtiger Fehlleistungen deutlich machen und Anregungen dazu andeuten.

Das Kapitel Der Sprung in den Brunnen (142-164) bezieht sich auf das Buch gleichen Namens, das mit erklärenden Hinweisen in wichtigen Abschnitten vorgestellt wird.

Dem Praxisbezug wird in den Kapiteln Religionsunterricht und Schulkultur (165-191) und Montessori-Pädagogik und Religionspädagogik (193-210) eben-

falls in weniger üblichen Gleisen zugearbeitet. Thesen zu Lehrerbildung und Lebensform (211-216) füllen die letzten Seiten bis zum Einband.

2 Die Aussagen im Detail

An in den letzten zehn Jahren (1970-1980!) edierten Religionsbüchern und am Zielfelderplan für die Sekundarstufe I findet H. nichts Gutes; die dahinter stehende "jahrelange Curriculum-Diskussion" ist mit "theoretisch-fachchinesischer Verstiegtheit geführt worden" (39). "Ich kenne heute kein einziges Religions-schulbuch, das ich in Bildauswahl und graphischer Gestaltung als didaktisch sensibel und im Sinne religiöser Bildung als weiterführend betrachte." Einige unter diesen Büchern sind im Blick auf Bild und Graphik sogar besonders mißglückt und konträr zu jeder religiösen Sensibilisierung (15); gemeint sind vor allem die Zielfelder-Bücher und Exodus 3 und 4.

H. verweist engagiert auf die Notwendigkeit (Bibel-)Texte nicht zu funktionalisieren, mit dem "ungeheuren Materialverschleiß" (16) aufzuhören und Konsum-mentalität, die auch den Religionsunterricht befallen hat, durch Verweilenkönnen zu ersetzen. Auf die Bedeutung des Kirchenjahrs wird (im Unterschied zu früherer Kritik des Autors) immer wieder hingewiesen.

Auch in der Kritik Stellungnahme am problemorientierten Religionsunterricht erscheint H. als der Kritiker von Fehlleistungen und Irrwegen. Selber keineswegs bereit, "mit den zahlreichen Traditionalisten der Gegenwart zu fraternisieren" (26), findet er im Zielfelderplan für die Sekundarstufe I dennoch "die Mißachtung der eigengeschichtlichen Traditionen schwarz auf weiß" (27). Religionsunterricht ist also nach H. weder traditionalistisch, noch traditionslos zu planen.

Ein besonderer Anlaß zur Kritik ist die fehlende Konsekutivität, nämlich der durchgehende Lernfortschritt vom 1. - 9. Schuljahr; desgleichen wird die mangelnde wirkliche Verbindung von Ich und Wir, von Religion - Bibel - Kirche gerügt. Sozialer und theologischer Bereich sind in eine stete "Verschränkung" zu bringen (48 ff), was das Strukturgitter eben nicht leistet. Die Verschränkung gelingt aufgrund von "Sprache", die in der Tradition von Metapher und Symbol "entgrenzt", nämlich die Grenzen zwischen sozialer Erfahrung und Offenbarung aufhebt. Die "uneingeschränkte Gültigkeit der problemorientierten Korrelationsdidaktik" (36) sollte "ihr Ende gefunden haben". H. kann an dieser Didaktik nichts Positives entdecken.

Jerome Bruner und Wolfgang Klafki werden den Religionslehrplanern in Erinnerung gerufen (39 ff). Im Blick auf die im ZfP vernachlässigte "Gottesthematik" werden Ausgangsebenen beschrieben (42 f), bei denen der "Umgang mit symbo-

lischen Werkzeugen" (?) und die Arbeit mit Mandalas ("Yantras") eine dominierende Rolle spielen. Schwierigkeiten in der theoretischen Fundierung dieses Ansatzes verweisen darauf, daß der Leser hier über einen eigenen Zugang verfügen sollte.

Wichtig ist für H. die Förderung "formalreligiöser Fähigkeiten": "Die für alle Religionscurricula konstante Sparte 'Religiöse Sprachlehre' wäre eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Lehrer in die didaktische Dimension seines Fachs einzuführen. Der andere Gewinn fiele den Schülern zu. Mit einer systematischen formalreligiösen Bildung kommen sie erst in den Besitz der fundierenden Auffassungskategorien für alle Modi religiösen Ausdrucks" (45). Auch die Bibel soll offenbar unter einem eher formalen Gesichtspunkt (nämlich als Quelle des Symbolverstehens) in den Lehrplan eingehten. H. erwartet als Folge von Kursen "religiöser Sprachlehre" "auf die Dauer ... in unserer Gesellschaft ... ein angemessenes Niveau in der Auseinandersetzung mit religiösem Ausdruck" (46).

Bisherige Lehrpläne und Bücher mißkennen die Bedeutung des wiederholenden Verweilens bei einer Sache (46). So wäre z.B. eine Buchmalerei nach Hildegard von Bingen notwendigerweise in mehreren aufeinanderfolgenden Jahrgängen "zu zeigen". (H. "zeigt" diese Buchmalerei hier nicht, verweist vielmehr für seine wiederholten Bezüge zu ihr auf die Reproduktion dieses Bildes in: "Der Sprung in den Brunnen".)

Das "Bild" spielt bei H. eine große Rolle. Der innere Bildsinn ist in einer optischen Welt zerstört worden; Yantras (ein mystischer Weg, v.a. im tibetischen Buddhismus) und analoge christliche Kulturbilder sollen die "Entfremdung" gegenüber nichtinformativen Aussageformen wieder aufheben. Der Betrachter ist vor "Urbilder" zu stellen und "zu orientierender Klarheit" zu "erlösen". Neben der Schule des Meisters Eckhart (wo?) werden vor allem die Archetypen C.G. Jungs in ihrer Korrespondenz mit dem Gottesbild herangezogen (51-55). Eine ausführliche Darstellung des theologischen Bilderstreits (55-59) schließt mit dem Verweis, dieser sei bis heute nicht entschieden: "doch steht die Religionspädagogik damit weiterhin vor dem Problem, was theologisch legitim, was fragwürdig ist". Nach H. wirkt das bis in die Unterrichtspraxis hinein störend (59 f). Dem hohen Anspruch einer "Ent-bildung von aller Kreatur" und "Einbildung" "des Bildes Gottes im Menschen" (61) wird die klassische abendländische Kunst nicht gerecht, wohl aber "die indisch-tibetischen Yantras", von denen Heinrich Zimmer eine bedeutsame Beschreibung geliefert hat. Zwischen "äußerem Sehen und innerem Schauen" gibt es nach H. "keinerlei Übergänge". Daß Yantras dann doch nur ein "zweckmäßig konstruierter Apparat" sind (andererseits doch im Betrachter "ein Schaubild göttlicher Wesenheit" erzeugen) wird herausgestellt.

Im christlichen Kultbild (nach Art der Hildegard von Bingen!) findet sich die eben die Verallgemeinerung, die in der späteren konkreten Kunst verloren ging. Insofern verlangt H. eine radikal andere Bilddidaktik. Seine Kritik an der klassischen Kunst des Abendlandes "gilt schlechthin" (65). Sie ist im didaktischen Gebrauch durch Gottessymbole "nach Art der Yantras" zu ersetzen. Die Illustration der neuen Religionsbücher erweist sich als "bildverflucht". Das gilt auch für die Bibelillustrationen (Thomas Zacharias und die Bilder der "Schulbibel für 10-14-jährige" bleiben ohne Verdikt, weil sie nicht erwähnt werden). Die normale Schulbibel-Illustration treibt den Betrachter "in eine historisierende und psychologisierende Perspektive" (71), andere Bilder haben eine "stilisierende Tendenz" mit gleichzeitiger Verkümmern des Welt- und Lebensbezugs; wieder andere sind "kindertümelnd", machen aus dem "Schöpfergott" einen "Räuber Hotzenplotz im roten Nachtgewand" (77) oder sind (Bibel für die Grundschule!) zwar "ästhetisch ausgewogen", aber dekorativ niedlich, zuweilen "drollig" (78 f). H. meint, damit die "wichtigsten Typen" beachtet zu haben.

Dem Bild, das Liturgie abbildet, und die Verwendung von Fotografien (welche allgemein den Tod der Kunst bewirken) steht H. ablehnend gegenüber. Das abschließende Gesamturteil ist vernichtend: "So überschwemmt denn auch eine eher chaotische Bildinflation den religionspädagogischen Acker, vorrangig, weil alles und jedes angeboten wird und religionspädagogische Qualität leider immer noch ähnlich positiv (?) beurteilt wird, wie die Warenvelfalt des Supermarktes" (83).

Im wichtigsten Kapitel begibt sich H. auf den Weg zu einer Symboldidaktik ohne diese schon zureichend "entwerfen" zu können. Als religionspädagogische Autoren werden Peter Biehl/Georg Baudler und Jürgen Heumann zugezogen. Ohne eine "vermittelnde Theorie" gibt es keine Symboldidaktik. "Wissenschaftliche Vermessung" wird jedoch (weil im entscheidenden blind) abgewiesen. Eine Geschichte des Symbolbezugs der Menschheit wird (hypothetisch?) skizziert. So beschreitet z.B. die Höhlenmalerei den "Weg in den Uterus der 'Großen Mutter'" (108). Das Mythische und die Sprache des gemeinen Volkes wurde zugunsten "wissenschaftlicher Schule" und "Intellektualisierung der Bildung" verloren. Rückkehr zur "eigentlichen Heimat" ist vorzüglich im Traum möglich. Symbole erscheinen im folgenden sowohl als unauffindbar, nicht machbar, wie als etwas, das der Priester "erzeugt" (nach Creuzer, 115), als etwas Vorsprachliches (Schweigen ist "die eigentliche Zone des Symbols") und als mit der sprachlichen Deutung verschränkt. Wenn Symbol und Erfahrung kategorial gleichzusetzen sind (118) ist "alles, was zu tun ist, ... eine neue, allderdings fundamentale Alphabetisie-

rung des Symbolsinns". H. weist im folgenden die "Entlastungsfunktion", "Orientierungsfunktion" und "Vermittlungsfunktion" des Symbols auf. Vor allem letztere ist wichtig:

"Man könnte einen großen Teil der Didaktik als Frage nach den Möglichkeiten und Formen der Vermittlung verstehen. Zumal alle fachdidaktischen Aufgaben, soweit sie sich auf einen bereits vorgelegten Sachkanon beziehen, sind in einer fundamentalen Weise Vermittlungsaufträge. Es gibt mannigfache Kategorien zur Vermittlung von Wirklichkeit, so die Erzählung, den Text oder ein exemplarisches Handlungsmodell; die für die Religionsdidaktik bedeutendste Kategorie aber ist das Symbol. Wenn es darum geht, die Wirklichkeit in ihrer mehrsinnigen Komplexität zu erfassen, bleibt keine andere didaktische Zuflucht als der Weg des Symbols. Symbole allein vereinen das Bewußte und das Unbewußte, das Gegenständliche und das Spirituelle, das Sichtbare und das Unsichtbare, Konkretes und Allgemeines, das Gesonderte und das Ganze, Gott, Mensch und Welt. Symbole vermitteln zwischen den Zeiten, zwischen dem, was gewesen ist, und dem, was sein kann; zwischen tradierter Erfahrung und eigenem Leben; zwischen dem objektiven Zeugnis der Glaubensgemeinschaft und der existentiellen Mühsal des Einzelnen, zwischen Sprache und Schweigen, individuellen Träumen und kollektiven Utopien ... Diese Vermittlungsfunktion ist dem Symbol aufgrund seiner eigenen Struktur immanent. Es gibt überhaupt keine andere Kategorie, die alternativ in Betracht käme, metaempirische Erfahrungen zu erschließen. [Den Weg des "Lasens", des "Ledigwerdens" (Eckhart) scheint H. nicht in Betracht zu ziehen!] Hier steht das Symbol an zentraler Stelle der Vermittlung und erweist sich als der eigentliche Brennpunkt eines geistigen Geschehens.

Symbole sind auch Vermittlungsinstanz zwischen theologischen und anthropologischen Inhalten. Darum muß ein Korrelationsdenken mit didaktischer Notwendigkeit den eigentlichen Transformator zwischen immanenter und transzendenter Erfahrung im Symbol erkennen. Wir sagen nicht, Symbole seien für den jeweiligen Grenzüberstieg auch relevant, wir sagen vielmehr, daß sie Anfang und Kristallisationspunkt für die weiterführenden Erlebnisse der Seele sind, Markstein und Wendepunkt innerer Wandlung, Mittlerinstanz zwischen Geist und Materie. Die Entwicklung einer Symboldidaktik ist deshalb kein Desiderat unter anderen, sondern *conditio sine qua non* im strikten Sinne, sofern religiöse Erziehung und Unterricht kein äußerlicher Etikettenhandel, sondern ein 'Sprung in den Brunnen' werden soll" (122 f).

H. sieht in dem zu den Funktionen Gesagten "eine Disposition für die verschiedenartigen Handlungsbezüge des Symbols, auf die eine spätere Theorie-Praxis-Besinnung zurückgreifen kann" (119). Im ganzen zeigt er sich eher tiefenpsycho-

logisch-hinduistisch bestimmt (Erich Neumann, Ronald Laing, C.G.Jung, Heinrich Zimmer) als einem theologischen (Paul Tillich) oder theologisch-philosophischem Symbolbegriff (Paul Ricoeur) zugewandt. Auch der vierfache Schriftsinn der (nach H. mittelalterlichen) Exegese wird, gegenüber einer häufig in ihre Schranken verwiesenen "wissenschaftlichen Vermessung", selbst für religionspädagogische Praxis betont. Ricoeurs Leitsatz "Das Symbol gibt zu denken" wird als "kognitive Akzentsetzung" und als weniger tief bezeichnet (125).

Als eigentliche didaktische Aufgabe sieht H. die "Wiederbegegnung mit dem Symbol" in der "Gesamtkultur" (127). Der "bildende Umgang" wird gegenüber "therapeutischer Arbeit" betont (129 f). Als Lernweg erscheint wiederum eine "religiöse Sprachlehre". "Diskursive Reflexion" hat nur einen "Hilfsstatus". Es geht darum, "den symbolischen Sinn (zu) wecken", nämlich: das dritte Auge zu öffnen. "Märchen" (131 ff), "Elementare Symbole" (134 ff) wie "Licht" und "allegorische" Auslegung (!) der Bibel nach der Tradition des vierfachen Schriftsinns (137 ff), so wie eine in ursprünglicher, vortridentinischer Breite gesehene "Sakramentenpraxis" in den "kommunikativen Gesten und Riten des Lebens" (140 f) finden Interesse.

Das (literarisch ungewöhnliche) Kapitel, in dem Halbfas sein Buch "Der Sprung in den Brunnen" expliziert, wird in der angeschlossenen Rezension des andern Buchs mitbedacht werden.

In den Kapiteln über Religionsunterricht und Schulkultur und über Montessori-Pädagogik geht es vor allem um die Übung der Stille oder den "Weg in die Stille" ("Stille-Übungen": 182-186; vgl. 199) und um das "Lernen als Handeln" (186). Was mit einer Umgebung als Lernanreiz und -verhinderer gemeint ist, macht eine in unverstellter Frische berichtete Situation an der Hochschule deutlich (165).

Über die Bedeutung der Montessoripädagogik als "Schulmodell schlechthin", den indirekten Weg des Lernen (194), das Materialangebot als "Meditation am Detail" (196) (und weniger als inhaltlichen Beitrag zu einer religionspädagogischen Methode) gelingt H. eine gesicherte Aussage: "das ist mein akzentuiertes Urteil". Die von Montessori geförderte Aufmerksamkeit wird einem problemflinken Religionsunterricht blasierter Langeweile gegenübergestellt; die anbietenden Themen unserer Religionsbücher lösen einen solchen Unterricht aus. Die Stilleübungen von Lubienska de Lenval werden lobend erwähnt, jedoch nicht vorgestellt oder als Quelle aufgewiesen (199 f). H. gelangt zu der Einsicht: Religion ist nicht auf Materialien reduzierbar.

Eigene Auffassungen treten mit 200 ff in den Vordergrund. Die Religionspädagogik nach Montessori gewinne an Lebendigkeit, wenn sie (nach Célestin Freinet) mit Schriftsatz und Abzugspresse ("Schuldruckerei") arbeite (204 f). Die selb-

ständige "Erarbeitung" des Weges von der "Aussaat" des Getreides bis zum "Backen des Brotes" (207) im Komplex "Land und Leute in Israel" greift auf vor dreißig Jahren Übliches zurück. Pure Realienkunde genüge nicht. "Auf keinen Fall aber fehlt es an Möglichkeiten, immer wieder neue Gegenstandsbereiche, eigengeschichtliche und fremde, so zu erschließen, daß Begegnungen zwischen Schüler und Sache stattfinden können" (207). Die "Entwicklung einer Symboldidaktik" zielt, so wird abschließend betont (209), auf Meta-Sinn, als fortgesetzte "Suche nach dem 'goldenen Schlüssel'" vom Vorschulalter bis ins spätere Schulalter. Auch im Lehrerstudium spielen Lebensform, spirituelle Praxis (im weiten Sinn) und Einführung in die Praxis des Lehrens, nicht jedoch auf "formalisierte Weise", eine wichtige Rolle (211 ff). Die "didaktische Analyse" ist in der Lehrern und Schülern gemeinsamen "'Sache' zu begründen".

3 Kritische Würdigung

Nach der Fundamentalkatechetik (mit ihrer an H.G. Gadammers Denken anknüpfenden Hermeneutik) legt H. neuerlich ein Konzept für eine Religionspädagogik vor, diesmal eine solche des Meta-Sinns oder Gesamtsinns. Theologisch und religionsphilosophisch liegt die Auffassung zugrunde, nicht kognitiv formulierbare Offenbarungswahrheiten, sondern die Einheit des wirkenden Gottes mit dem Grund der Seele sei das Eigentliche, was es wahrzunehmen gilt. Themen des problemorientierten Religionsunterrichts sind für H. nur äußerlich; Lehrpläne und Bücher der problemorientierten oder korrelationsdidaktischen Phase weisen bei der kritischen Kontrolle auf verschiedenen Gebieten ihr totales Versagen auf. Deduktionen von Theologie sind kognitionslastig und lassen didaktische Verantwortung vermissen. Es muß eine im Vorschulalter beginnende, im Prinzip bis ins akademische Studium durchzuhaltende Erschließung der Formen des in Symbolen Erfassens und aus Symbolen Lebens geben. Ein favorisierter Weg hierzu (dessen konsequente Erprobung H. freilich noch nicht aufweisen kann) soll die Meditation, das "Sehen" des Yantras sein. Im Umgang mit Hinduismus und tibetischem Buddhismus ist H. eher unpräzise und voller Emphase. Ein Mehr an Sachkenntnis sollte an die Stelle dieser Emphase treten. Man kann beispielsweise nicht auf brahman verweisen (das kosmische Prinzip des Hinduismus), ohne zugleich das korrespondierende atman (das innere Prinzip) aufzurufen. Erst beide zusammen bereiten ja das Verständnis der fundamental wichtigen advaita (der Nicht-Zweiheit) vor. Wird eine Übung wie die des Yantras als bedeutsam erkannt, so müßte der Weg des Yantras auch bis zum Ziel beschriftet werden. Es ist unangemessen, derartiges theoretisch zu entfalten und zu propagieren, ohne sich von der Praxis verändern zu lassen.

Auch das Verständnis Meister Eckarts bleibt eher äußerlich. Die Zitate (oft nicht

belegt) dienen nicht der Verdeutlichung von Eckarts Grundkategorien wie z. B. des "Ledig-Werdens" (des Leer-Werdens, des Nicht-Habens, der Abgeschiedenheit). Daß für Eckart eine lange Übung (vergleichbar der Übung des Buchstabens beim Schreiben-Lernen: "Reden der Unterweisung", 6) vorausgeht, bevor die Einsicht in die stete Wirksamkeit und Nähe Gottes sich durchgesetzt hat, sollte das Konzept einer Didaktik des Gesamtsinns befruchten und vor gnostischem Überschwang bewahren. Es geht ja um etwas den abgeschiedenen Menschen total Ergreifendes und dennoch außerordentlich Nüchternes.

Zu Recht favorisiert H. die "Aufmerksamkeit". Nur scheint mir, daß H. zwar nicht übersehen hat, aber in seiner Priorität nicht deutlich herausgestellt hat, daß über die Wachheit der Sinne die Basisschicht sinnlich-symbolischen Wahrnehmens (Susanne Langer) grundgelegt wird. Daran anknüpfend hat der Intellekt, die Vernunft eine einzigartige Bedeutung, die von H. mißkannt wird. Nur die Vernunft gewährt Freiheit in einer fehlgesteuerten Welt zerstörender Ideologien. Die Vernunft ist gerade auch das spezifische Aufmerksamkeitsorgan des studierenden Menschen von der späten Kindheit bis zum Greisenalter. Ohne kognitive Basis gibt es keine wertvolle Affekte, ohne "Gotteserkenntnis" keine "Gottesliebe" (Nikolaus v. Kues in einem Brief an die Mönche vom Tegernsee). Auch der "Sinn der Sinne", um den es H. geht, ist nichts Anti-Intellektuelles. Wie wichtig es ist, handeln durch Handeln zu lernen, ist H. bewußt. Stärker betont werden dürfte der wesentliche Schritt auf dem mystischen Weg, nämlich die stete Übung des Leer-Werdens, der Eintritt in die vollkommene Stille, die Preisgabe des Vergangenen und der Zukunftsplanungen (H. schätzt gerade die Aktualisierung des Vergangenheitshorizonts und die Vorausnahme der Zukunft). Das Zen in Verbindung mit chinesischem Tao spricht von munen-muso. Die in deutschen Publikationen noch nicht aufgewiesene wörtliche Übersetzung der Zeichen der chinesischen Bilderschrift enthält einen Imperativ: 'Habe nicht Denken an Vergangenes - habe nicht Planung von Zukunft!' Die Terminologie bei Eckart ist anders; seine Übung ist dieselbe: Nicht Zeit, nicht vorher und nachher, kein Denken in Kategorien, kein Verlangen nach ewiger Seligkeit als Lohn für gute Werke usw. Ziel dieser Übung, ob im Hinduismus, im Buddhismus oder bei Eckart ist die wahre, radikale, volle Armut des "wolle nicht - erkenne nicht - habe nicht!!" (Eckarts Predigt 52: Beati pauperes). Das Ziel anzugeben ist die erste und vornehme Leistung der Didaktik. Damit ist aber noch nicht über den Weg reflektiert, den es einzuschlagen gilt. Wahrscheinlich handelt es sich um einen Weg des Erwachsenen, der in der Jugend (Kindheit) durch gesammelte Aufmerksamkeit auf nur Eines (wie sie auch von H. angestrebt wird) und durch Stille-Übungen (deren Bedeutung H. herausstellt) vorbereitet wird. Vom erreichten Ziel her, nämlich

Im Horizont der den Mystikern in der Geschichte, aber auch unter uns lebenden Menschen geschenkten großen Erfahrung der All-Einheit (von Eckart als "Durchbrechen" bezeichnet) wären alle spirituell-mystischen Konzepte zu kritisieren und zu würdigen.

Zum Ziel der vollkommenen Armut gibt es verschiedene Wege. Sie müssen nach ihrer Praktikabilität gewürdigt werden. Der Weg über Yantra und Mandala scheint mir für den Menschen dieser Gesellschaft und Kultur einerseits schwierig, andererseits zu stark mythisch-gnostisch "aufgeladen" zu sein. Übungen wie die des "Nur-dieses-Wahrnehmens" und des "Leer-Werdens" verdienen aufgrund ihrer Nüchternheit den Vorzug, sind auch weltanschaulich vollkommen unbelastet. Wenn ich das richtig sehe, so gibt es bei uns keine Übernahme des Yogas als eines mystischen Wegs, ohne daß Scharlatanerie beigegeben wäre oder gar dominierte.

Für wissenschaftliche Literatur, wie sie in diesem Heft vorgestellt wird, gibt es eine von Peter Noll in "Diktate über Sterben und Tod" (Zürich 1984) aufgewiesene Aporie: Entweder ein Autor entfaltet die Gedanken, die ihm "originell" scheinen, anders gesagt: er läßt sich von seiner Kreativität leiten. Dann wird er darauf verzichten dürfen, sich mit anderer, bereits publizierter Literatur, sichtbar auseinanderzusetzen und diese exakt zu verarbeiten. Oder er schreibt ein Buch, das der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dient. Er weist auf, was seine Studien in den Bibliotheken aufgefunden haben und gelangt zu einem Buch des Typs "Immer mehr Anmerkungen, immer weniger Text" (vgl. Noll 125 ff). Wilhelm Weischedels "Skeptische Ethik" (Frankfurt 1976) belegt die wissenschaftliche Arbeit ohne Anmerkungen. Zwar mag es auch vermittelnde Publikationstypen geben. Dennoch darf Benutzung von Literatur nicht der Willkür des Autors überlassen bleiben. Wer sich mit der vorhandenen Literatur polemisch auseinandersetzt (was sein gutes Recht ist), müßte auch vom aktuellen Diskussionsstand aus argumentieren, das heißt: die zur Zeit wirksame Literatur berücksichtigen. Wenn Bilddidaktik und Symboldidaktik sich einer aktuellen Auseinandersetzung stellen, dann darf die Rezeption hervorstechender Leistungen erwartet werden. Konkret heißt das: Ohne Kenntnisnahme von Alex Stock kann man keine Bilddidaktik als religionspädagogische Leistung diskutieren. Über die Auseinandersetzung mit Stock ließe sich auch die globale Ablehnung der abendländischen "Museumskunst" kritisch überprüfen. Ein religionspädagogischer Zugang zum Symbol müßte sowohl Paul Tillich wie Ricoeur entsprechend würdigen und nicht vorschnell beiseite stellen. Auch die Ansätze Erich Feifels und seiner Schüler dürfen nicht übersehen werden. Insofern sind die von Werner Simon

gleichzeitig mit H. erarbeiteten "Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts" (1983) in ihren Abschnitten 5.4 Metapher und Symbol (367-391) und 5.5 Überlegungen zu einer Didaktik der Symbole des Glaubens (3.92-4.29) eine zuverlässigere Basis für die Fortführung des Gesprächs.

Was schließlich die didaktische Bedeutung des Meisters Eckart angeht, so sind die Bücher von Alois M. Haas oder Hans Zirkers Aufsatz, Sprachdidaktik Meister Eckarts. Zwischen anthropomorphen Reden und Schweigen, (in: RpB 16/1985, 90-110) einer wenig beziehungsreichen, wenngleich engagierten Zitation dieses mystischen Lehrers vorzuziehen. Der Zugang zu seinem Verständnis eröffnet sich erst nach erheblicher Bemühung. Eine solche Bemühung müßte dazu führen, daß die Behauptung, Eckart begründe die Übung des Mandala, zurückgenommen wird.

In einem wissenschaftlichen Werk sollte, was zitiert wird, auch belegt werden. Eine schnelle Übernahme von den Theologen unbekannten Methoden sollte am besten nicht erfolgen. Als Beispiel für mehreres wird auf die Übernahme germanistischer Forschung auf S. 53 verwiesen. Dort wird (ohne Quellenangabe) das Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache von F. Kluge stillschweigend zitiert und mißinterpretiert (vgl. Kluge, "Bild", S. 76). S. 114 wird Kluge wiederum benutzt, diesmal auch sachrichtig rezipiert und belegt, aber unverständlich ist, wie das Lautzeichen für den "stimmhaften Zahnreibelaut" (wie in engl. thing) durch ein þ in eine für den Benutzer unverständliche Form verballhornt wird.

Bei der Benutzung von Paul Tillich kann man sich nicht darauf beschränken, aus den Gesammelten Werken V, 142-147 und VIII, 203-207 zu benutzen. Entweder unterbleibt die Tillichzitation oder ein umgreifendes Studium geht voraus. Auf diese Art verliert das Buch von H. die Qualität einer verlässlichen Quelle für weitere Studien.

Die stillistischen Besonderheiten dieses Buchs, nämlich das forcierte "Ich": vgl. vor allem 200-210 - "dazu zähle ich ..." (dreimal hintereinander 201); "Ich habe bereits gesagt ..." (205); "Ich möchte wünschen und auch gern dazu beitragen, daß ..." (210) -, das Überwiegen performativer Rede und das Hervortreten analoger Kommunikation fallen auf. Innerhalb des Miteinander-Redens bevorzugt H. offensichtlich das Ansprechen vor dem Hören auf den andern. Er sollte erwägen, ob dabei nicht der "Sinn der Sinne" zugunsten eines Sinns des Autors verschwindet.

Günter Stachel

Heinz Schmidt, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. (Theologische Wissenschaft Bd.16), Bd. 1: Grundlagen, 310 S., Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1 - 13, 320 S., Stuttgart: Kohlhammer 1982/1984.

Fast zeitgleich mit den beiden Bänden seiner Didaktik des Ethikunterrichts (Stuttgart 1983) veröffentlicht der Religionspädagoge der Betriebseinheit Evangelische Theologie der Universität Frankfurt, bereits durch frühere Publikationen ausgewiesen, seine zweibändige Religionsdidaktik. Die Lektüre der insgesamt 630 Seiten ist strapaziös und leider kein ungetrübtes Vergnügen.

Es gilt, sich - zuzüglich zur Lektüre des Textes - durch 1572 Anmerkungen durchzuarbeiten, die überdies nicht leserfreundlich im Fußsteg des Textes, sondern gesammelt am Ende der Bände abgedruckt wurden.

Des Rezensenten sehgeschwächte Augen haben schon Mühe mit dem kleinen Druck des fortlaufenden Textes (Petit 8'), sie kämpfen verzweifelt mit den noch kleiner gedruckten langen eingeschobenen Passagen und dem gesamten Anmerkungsapparat (Borgis 9'). Ein paar Seiten mehr würde man da gerne in Kauf nehmen.

Die Kennzeichnung von Abschnitten durch Zwischenüberschriften findet man in manchen Büchern mit Akribie übertrieben; hier wurde ins Gegenteil untertrieben: an die 20 Seiten Text ohne jede Untergliederung - vom gelegentlichen, eher seltenen Beginn einer neuen Zeile abgesehen - sind schwere Kost (I, 42-62; I, 111-129 u.ö.); dabei würde sich in vielen Fällen eine wenigstens optische Kennzeichnung als Hilfe für den Leser geradezu anbieten; etwa, wenn im Text mit Aufzählungen gearbeitet wird, würde der Beginn einer neuen Ziffer leicht eine Abhebung verdienen (z.B. I, 140 unten).

Gerne würde der Leser die vom Autor notierten Zusammenhänge zwischen Darstellungen, die sich an unterschiedlichen Stellen des Buches finden, bedenken, und er wäre bereit, vor- und zurückzublättern; der gute Wille fühlt sich jedoch überfordert, wenn er Hinweisen wie "Darüber wird später nachzudenken sein" (I, 111) ohne jede weitere Angabe folgen soll.

Schließlich: Den Druckfehlerteufel einfach abzuschaffen, ist unmöglich; ihn aber etwas sorgfältiger, als es geschehen ist, zu reduzieren, wäre der Mühe wert.

Natürlich neigt der Rezensent dazu, wie es der Lauf der Welt ist, sich an den Autor zu halten und ihn für derlei Mißlichkeiten global mit seinem Groll zu überziehen.

Die richtigere Adresse für mehrere der genannten Bemerkungen ist freilich der Verlag; der an ihn zu richtende Tadel soll nicht unterdrückt werden; indes es bleibt auch - sozusagen als mildernder Umstand - das erhebliche verlegerische Verdienst anzuerkennen, eine Reihe wie "Theologische Wissenschaft" auf den Weg zu bringen.

Heinz Schmidt legt eine Religionsdidaktik vor, die nach Umfang und Durchdringung des Inhaltes in neuester Zeit konkurrenzlos ist.

Dabei weist der Untertitel (Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht) auf den Anspruch der Untersuchung hin, die ganze Breite der den Religionsunterricht bestimmenden Faktoren zu behandeln; die Ortsbestimmung (in Schule und Unterricht) signalisiert gleichzeitig die Schwierigkeit, den Anspruch einzulösen.

Die additive Aneinanderreihung der beiden Lernorte insinuiert die Einbeziehung des außerschulischen didaktischen Feldes; tatsächlich ist davon kaum die Rede, wogegen die verschiedenen Schularten und -stufen (exklusiv berufliche Schulen) ausführlich besprochen werden. Mir erschiene deshalb ein etwas weniger anspruchsvoller Untertitel angemessener (vgl. II, 12). Das eigentliche Anliegen des Autors käme dabei deutlicher zur Geltung: die Dimension der religiösen Erziehung im Religionsunterricht.

Der Entfaltung der grundlegenden Reflexion wird der ganze erste Band gewidmet; er "behandelt die rechtlichen, pädagogischen und theologischen Begründungen des Religionsunterrichts und entwickelt die fachdidaktische Aufgabenstellung auf dem Hintergrund säkularer Sinnggebung und Lebensgestaltung" (I, 7).

Der Autor registriert "eine grundlegende Funktionsveränderung der öffentlichen Erziehungseinrichtungen gegen deren ursprüngliche Absichten" (ebd.) und intendiert eine Rückwendung schulisch organisierter Erziehung in Richtung auf eine gefülltere und bewußtere Befähigung zu menschlicher und christlicher Lebensgestaltung.

Aufbauende Kritik verbindet "mit der religionsdidaktischen Aufgabenbearbeitung eine Neukonzeption schulischer Strukturen und Unterrichtsaufgaben..., die sich theologisch und pädagogisch begründen läßt und schrittweise ins Werk zu setzen ist" (ebd.). Angelpunkte solcher kritischen Reflexion sind der (anderwärts verhandelte) Ethik- und der Religionsunter-

richt. Der Religionsunterricht müßte, um seiner Funktion gerecht zu werden, die fundamentalen Dimensionen der Religiosität und - gleichzeitig und spezifisch gewichtet - die bestimmenden Strukturen christlichen Glaubens als oberste Leitlinie beachten: "Vergewisserung, Umkehr und Hoffnung" (I, 7, vgl. 153) An ihnen sind alle didaktischen Entscheidungen, seien sie konzeptioneller oder unterrichtspraktischer Art, zu messen.

Deutlich ist die Herausstellung, daß es "kein neutrales und entspanntes Verhältnis zwischen christlicher Bildung als Prozeß der Verwirklichung verheißungsvoller Freiheit und liebevollen Lebens einerseits und säkularer Bildung als intentionalem Prozeß der Lebenssteigerung und Ich-Erwartung andererseits" geben kann (I, 149).

Dabei erliegt Schmidt keinesfalls dem Fehler, den Schüler den Prinzipien zu opfern; dieser kommt, im Gegenteil, sehr ausführlich ins Spiel. Anderes wäre nicht einmal vorstellbar, wenn Schmidt niemanden öfter dem Buchstaben und dem Geiste nach zitiert als Karl Ernst Nipkow; er folgt dessen Impulsen allenthalben, erarbeitet ihnen nicht selten sogar ein vertieftes Fundament, teilt Nipkows Abneigung gegenüber modischen Verkürzungen. Religionsdidaktik "hat nicht in erster Linie Lebenssituationen aus Vergangenheit und Gegenwart zu korrelieren... Sie muß dazu anleiten, die umfassenderen Deutungs- und Handlungsperspektiven, die in der Tradition dargestellt sind, ebenso zu erheben, wie sie viel Mühe darauf zu verwenden hat, die heute relevanten Erfahrungsfelder samt der sie mitkonstituierenden und der in ihnen handlungsregulierenden Deutungsperspektiven zu beschreiben... Die Begegnung mit überliefertem und zeitgenössischem Glauben ist nicht weniger wichtig als die Auseinandersetzung mit den lebensweltlich relevanten Deutungsperspektiven (I, 162).

Schmidts Religionsdidaktik fasziniert nicht nur durch die Brillanz der Darstellung und der Wertung der gegenwärtigen religionsdidaktischen Diskussion; die Verarbeitung von Literatur ist quantitativ wie qualitativ erstaunlich und für den Leser eine wahre Fundgrube.

Weiterführend ist m. E. ganz besonders die Herausarbeitung der Kriterien kirchlicher Bildungsprozesse, wie sie oben bereits unter den Stichworten Vergewisserung, Umkehr und Hoffnung angesprochen worden sind, und deren Transfer in den Bereich des Religionsunterrichts (I, 134-164). In Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulpraxis allenthalben anzutreffende Unzulänglichkeiten, die mit der verkürzten Füllung der Ziel- und Inhaltsdimension korrespondieren und sich im Unterrichtsgeschehen täglich konkretisieren und

zu unbefriedigenden Lernerfolgen führen, wären vermeidbar, wenn die Rückbindung an die unaufgebbaren Erfordernisse von Schule und Religionsunterricht konsequent beachtet würden. Tradition und Situation würden dann einander nicht mehr willkürlich zugeordnet (I, 154).

Das Anliegen trifft die zentrale Frage der Didaktik; seine Berechtigung steht außer Frage.

Genau an dieser Stelle, so vermute ich, wird der Autor aber auch Widerspruch erfahren; er wird gefragt werden, inwieweit die strukturelle Verschiedenheit der Ebenen Kirchliche Bildungsarbeit und Religionsunterricht in der Schule in seinem Ansatz beachtet und die jeweilige Eigenständigkeit gewährt werden. Der Rezensent kann jedenfalls den Verdacht nicht ganz ausräumen, als stoße sich das normative Prinzip an der Realität der (Schul-)Praxis und es müßten erst noch die verbindenden Glieder zwischen beiden gefunden werden.

Der 2. Band stellt einführend jugendsoziologische, religionssoziologische und psychologische Aspekte im Hinblick auf die "Erschließung komplexer Lebensaufgaben" (I, 153) durch Sinnorientierung dar. Anerkennenswert ist der Mut des Autors, seine theoretischen Überzeugungen bis zu schulart-besonderen didaktischen Konkretionen weiterzuführen; dabei wird aus verständlichen Gründen das differenzierte berufliche Schulwesen ausgespart. Das Anliegen, "Fundgrube praktikabler Unterrichts Anregungen" zu sein und "darüber hinaus in den Anmerkungen die verbreitete unterrichtspraktischen Literatur so umfassend wie möglich" (II, 12) zu berücksichtigen, ist zweifellos geglückt.

Jede Zielperspektive des I. Bandes wird gesondert thematisiert. Der Leser kann die Darstellung "mit seinen Eindrücken und Kenntnissen vergleichen und im Falle abweichender Ergebnisse die darauf aufbauenden Vorschläge relativieren" (II, 62). Insofern intendiert Schmidt nicht, den vorhandenen Unterrichtsvorbereitungsbüchern ein weiteres hinzuzufügen. Sein Werk dient eher der Reflexion als der unmittelbaren Umsetzung in Unterricht. Gerade deshalb ist es von besonderem Wert; es verführt keinen Lehrer zu vor-schneller Reproduktion.

Alfred Gleißner

Günter Biemer/Albert Biesinger (Hg.), Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1983, 148 S.

Wir haben es mit einem Sammelband zu tun - herausgegeben von Günter Biemer und Albert Biesinger -, in dem zehn Beiträge von sechs Autoren vereint sind. In diesen Beiträgen kommen Einzelaspekte des im Titel und Untertitel angesprochenen Problems zur Sprache. Sie sind unter drei Gesichtspunkten zusammengefaßt. Vier Aufsätze stehen unter der Überschrift "Theologische und humanwissenschaftliche Grundlegung" (11); drei befassen sich mit den "Jüdische(n) Komponenten zur Vorbildproblematik" (67) und drei stellen die "Leitbildproblematik in der Praxis der religiösen Erziehung und Bildung" zur Diskussion (103).

"Den Rahmen zur theologischen Begründung des Themas gibt der Beitrag 'Das Vorbild Gottes' (G. Biemer) - 11 -, worin die konstitutive Notwendigkeit der Vorbildfunktion für die christliche Glaubensgemeinschaft entfaltet wird, weil Glaube nur existentiell, also durch Lebenszeugnis lehrbar ist." (8). "Jesus Christus als Urbild und Vorbild. Das Verhältnis Jesu zu seinen Zeugen und Jüngern bei Lukas" - 25 - (P. Fiedler) schließt sich kontinuierlich an, wie auch die im zweiten Themenkreis dargestellten Zeugnisse der jüdischen Tradition "Jüdische Heilige" - 67 - (J.J. Petuchowski) und "Die Spur der Makkabäer in der Geschichte" - 81 - (P. Fiedler). Wegen des inneren Zusammenhangs wäre es durchaus legitim gewesen, diese Beiträge - der eine von einem ordinierten Rabbiner - unter der "Theologischen und humanwissenschaftlichen Grundlegung" zur Sprache zu bringen. Jesus, der Jude, Vorbild für die Seinen und entscheidende Heilsperson, der in die Nachfolge ruft - die erste und grundlegende Form des Christusbekenntnisses - daneben "jüdische Heilige" und das Vorbild des Makkabäerkampfes für die religiöse Freiheit. Der Aufsatz von Zalmann Schachter "Aphorismen zum Vorbildsein" (100) - wie auch der bereits erwähnte von J.J. Petuchowski - kann als Beitrag zum christlich-jüdischen Dialog gewertet werden, der sich auch im vorliegenden Band als fruchtbar erweist.

H.P. Siller reflektiert in seinen "Unabgeschlossene(n) Überlegungen zu einer theologischen Pragmatik des Vorbilds" (36) über die Begriffe "Idol-Vorbild-Heiliger" und kommt auf die nicht zahlreichen Stellen des NT zu sprechen, in denen von Vorbildgeben und Vorbildnehmen die Rede ist (39ff.), während G. Biemer in seinem Aufsatz "Existentialer Glaubensvollzug. John Henry Newman als Zeuge" (136) einsichtig macht, daß sich das Problem des Vorbilds theologisch als das Problem des Zeugen und seines Zeugnisses darstellt.

In einer humanwissenschaftlichen Orientierung stellt A. Biesinger "Empirisch-ethische Grundzüge des Nachahmungslernens" vor (53); es werden die Bedeutung

der Vorbilder - aufgrund der Erkenntnisse der amerikanischen Lernpsychologie - für das Lernen untersucht und die religionspädagogischen Konsequenzen aufgezeigt. Hier gilt: "Wenn nun Christsein und Christwerden sich in komplexen Verhaltensmustern realisiert, komplexe Verhaltensmuster aber insbesondere durch Imitationslernen angeeignet werden, kommt Vorbildern für den Prozeß des Glaubenslernens und ethisch Handelnlernens zentrale Bedeutung zu." (59).

In Biesingers Beitrag "Aufgaben des Religionslehrers" wird das Konzept eines "erziehenden Religionsunterrichtes" favorisiert, in dem gerade auch dem Nachahmungslernen eine bedeutsame Rolle zufällt. Das ist um so wichtiger als gerade in den letzten Jahrzehnten die Vorbildthematik aus den verschiedensten Gründen in Mißkredit geraten ist. Es dürfte jedoch unbestritten sein, daß gerade auch der Religionslehrer Modellcharakter hat, auf den der Schüler mit Nachahmungsverhalten reagiert.

Schließlich ist noch einmal H.P. Siller zu erwähnen, der in einem zweiten Beitrag "Die Schar der Zeugen in unserem Unterricht" (124) das Zeugnisgeben als kommunikatives Handeln beschreibt. Zeugnisbeispiele sollen diese These belegen.

Die in diesem Sammelband gebotenen Beiträge stellen die Wichtigkeit des Vorbildlernens aus den verschiedensten Blickwinkeln dar. Es zeigt sich, daß ihm nicht nur im Hinblick auf die ethische Erziehung Bedeutung zukommt, sondern auch für den Bereich des Glaubens-Lernens. In der Bibel wie in der jüdischen Tradition war diese Problematik aktuell. Das ist von nicht geringem Wert für den christlich-jüdischen Dialog wie für die ökumenische Arbeit. Die Religionsdidaktik tut sich im allgemeinen schwer bei der Frage "Wie lerne ich glauben?". Humanwissenschaftliche Kenntnisse können hier Hilfe bieten und müßten noch gründlicher rezipiert werden.

Das vorgelegte Sammelwerk ist ohne Zweifel ein begrüßenswerter und erfolgreicher Versuch, dieses Defizit der Religionsdidaktik zu beheben. Man wird es mit Gewinn lesen.

Helmut Fox

2. Einzelaspekte

Hubertus Halbfas, Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule, Düsseldorf: Patmos 1981

Das Buch entspricht einem Bedürfnis, sonst wäre es nicht nur siebten Auflage gelangt.

H. ist - soweit ich sehe - der erste religionspädagogische Autor, der einer wertvollen und gehaltvollen Einführung in das Gebet (die besondere Leistung dieses

Buchst) einen Teil über das "Ich" und einen zweiten Teil über "Gott" vorausgehen läßt. H. hat hier das in "Das dritte Auge" theoretisch dargestellte Konzept derart vorverwirklicht, daß er das Gespräch eines "Lehrers" mit seinem "Schüler" und eingeschobenen Lehrhilfen (nämlich Bildern und Texten) davon bestimmt sein läßt.

Die Selbstvorstellung des "Brunnens" im "dritten Auge" (142-164) verweist auf das, was der Autor für wichtig hält. An die Stelle einer "Dominanz diskursiven Denkens" beim typischen Religionslehrer, an die Stelle "diskursiver Prosa" soll das Lehrgespräch nach Art und auf dem Niveau des Sokrates treten. H. scheint die Meinung zu vertreten, sein Lehrgespräch sei dem sokratischen Dialog sogar überlegen: "In die Höhen und Tiefen eines solchen Lebensweges vermag kein Buch zu führen. Im Gegensatz hierzu ist der Schüler meiner Gebetsschule sokratischer Art, allerdings weniger rationalistisch, sondern mit mehr Intuition für die spirituelle Dimension unseres Lebens begabt. Während er anfangs noch ziemlich unbedarfte Fragen stellt, entwickelt sich seine geistliche Sensibilität, und zeitweilig vermag er - mehr aus anempfundener Intuition als aus Erfahrung - den Lehrer mit Fragen und Antworten zu konfrontieren, die diesem als sein Eigenes vertraut sind" (149). Der Leser soll sich in beiden wiederfinden, im Schüler wie im Lehrer. Auch inhaltlich schreitet H. über Sokrates hinaus. Er verläßt dessen antihisophistische Position und läßt sich von Protagoras dazu anregen, "narrativ-symbolische Qualität des Textes" zu realisieren (150). Schon das Brunnensymbol hat "die narrativ-symbolische Dimension". Es macht, daß die Sehnsucht erwacht, "aufbrechen zu können in das Land des Brunnengrunds" (153). Als den wahren Hintergrund seiner Gebetsschule stellt H. die "didaktische Relevanz von Meister Eckehart" vor. Eckart wird in die Didaktik des Mandala integriert. Beide werden 156 ff. und 158 ff. favorisiert; Eckart erscheint als "die einzig mögliche Basis für religionspädagogisches Denken (innerhalb eines allgemeinen Religionsbegriffs)". Das Mandala gilt als "didaktische Grundgestalt" für "jede mystische Lehre" (I). H. ist der Meinung, es "genügt ..., einige Grundsätze des Meister Eckehart zu zitieren", um die hohe Repräsentanz des "Mandala" für "den mystischen Denkstil" zu verdeutlichen. Im "Sprung in den Brunnen" offenbart (118 ff.) der Lehrer dem Schüler das Mandala als "die didaktische Grundfigur der Eckehartschen Theologie" (vgl. Das dritte Auge, 161).

Wie schon erwähnt, arbeitet der "Sprung in den Brunnen" mit eingestreuten Bildern und Texten; die Texte werden bedauerlicherweise nur zur Hälfte oder nur unvollständig belegt. H. unterstellt, daß seine "Geschichten" den Schüler in die eigene Welt führen. "Diese Geschichten, so fremd ihre Herkunft ist, führen mich tatsächlich in meine eigene Welt" (104). (Dem Rezensenten geht dies nicht so.)

Nun ist es für die Teile 1 und 2 des Buches in der Tat charakteristisch, daß vom Fremden her Anregungen kommen: z.B. von Laotse, vom Yoga, aus arabischen Märchen, von mittelalterlichen christlichen Kultbildern, aus indischer und talmudischer Tradition.

Im Teil 3 "Gebet" wird zweifellos das Entscheidende und Wichtigste dargestellt. Bedarf es dazu des Anmarsches vom Fremden her? Läßt sich nicht auch von heutigen Erfahrungen, von Dichtern der Gegenwart, von aktuellen Aporien jetziger Ökonomie und Politik, von Fehlleistungen und vom Gewinn heutiger Theologie ausgehen?

Es muß jedoch einem Autor überlassen bleiben, wovon er ausgeht. Auf jeden Fall ist H. zu einem faszinierend farbigen Buch gelangt. H. hat die literarische Form des Dialogs gewählt und vertritt die Auffassung, dies sei ihm gelungen. Aber bei einem echten Lehrgespräch muß die Position des Schülers eindeutig bestimmt und sein Lernfortschritt klar erkannt werden. Die Rolle von Lehrer und Schüler gelegentlich zu vertauschen (und auch dies nachträglich zu loben) ist kein Gewinn, sondern ein Verstoß gegen die Regeln, nach denen diese literarische Form angewendet werden will. Die Person des Schülers ist im Lehrgespräch dieses Buchs überhaupt nicht klar erfaßt. Einerseits ist er noch jung und bildsam; andererseits entfaltet er eine Metatheorie des Liebens auf der Basis des Umgangs mit seiner Freundin (142); schließlich gibt er kund, daß sein Vater im letzten Krieg vermißt wurde (181), sollte also 1981 zur Zeit der Niederschrift des "Brunnens" wenigstens auf sein vierzigstes Lebensjahr zugehen.

Zwar lehnt H. diskursive Prosa ab, aber in sein Lehrgespräch geht doch allenthalben "Wissenschaftssprache" ein. H. verweilt keineswegs nur bei der schlichten Erfahrung und gelangt, soweit ich sehe, auch nicht eigentlich in die nach der Aufklärung mögliche "zweite Naivität".

Das zum Gebrauch Meister Eckarts und zur Übung des Mandala Einzuwendende wurde bereits in der vorausgegangenen Rezension ausgeführt. Bei der Würdigung des "Brunnens" ist freilich der Hinweis auf Unklarheiten und emphatisches Überziehen weniger bedeutsam als das Hervorheben der vielen wesentlichen Einsichten, die hier geboten werden. H. ist der erste Theologe, der ohne Pochen auf Traditionen, die junge Menschen eher abstoßen, eine Hinführung zum Gebet leistet, die junge Menschen sowohl nötig haben, wie auf diese Art auch zu akzeptieren bereit sind. Insofern traue ich diesem Buch eine fruchtbare Auswirkung zu, die noch mehr leistet, als daß so viele Exemplare "gekauft" worden sind. Es gibt keine vergleichbare Gebetsschule, die man neben H. empfehlen könnte.

Günter Stachel

A. Biesinger (Hg.), Meditation im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven, Düsseldorf: Patmos 1981, 236 S.

Meditation im Religionsunterricht ist (noch) keine Selbstverständlichkeit. Gehört sie überhaupt in den Religionsunterricht? Ist sie da möglich? "Herausgeber und Autoren sind davon überzeugt, daß die Erschließung des Bereichs Meditation im schulischen Kontext seine speziellen Probleme aufwirft und Grenzen hat" (Vorwort, 7). T. Grammer spricht in ihrem Beitrag "aufgrund langjähriger Erfahrung" vorsichtig von "meditativen Elementen" und nicht von "Meditation" im Religionsunterricht (144). Auch das Unterrichtsmodell von A. Herrmann für die 10. bis 12. Jahrgangsstufe zum Thema Meditation schlägt eigentlich nur Kostproben meditativer Praxis vor. Das Modell ist geprägt von der Information über Meditation und der Anregung zur Auseinandersetzung mit den Anliegen der Meditation. Die Beiträge von H. Fries, J. Sayer und A. Görres sind Plädoyers für Meditation, lösen aber der Problem der Meditation "im Religionsunterricht" nicht. Wenn Meditation nach Fries "Realisierung von Religion" (28) ist, hat sie mit Religionsunterricht zu tun. Wenn Meditation nach vorsichtiger soziologischer Einschätzung von J. Sayer als positiver Faktor für die Identifikationsbildung in Rechnung zu stellen ist (105), ist sie für einen Religionsunterricht, dem es um Förderung der Identität geht, relevant. Görres ermutigt, nach der eigenen, der "psychophysischen Gesamtverfassung angemessenen Meditaitonsweise" (67) zu suchen. Kann Religionsunterricht beitragen, sie zu finden?

B. Uhde bestimmt in seinen "Überlegungen zu einer Typologie" von Meditation (68) den Grundvorgang der Meditation als "ruhiges Vergegenwärtigen eines unveränderlichen Wahren" (69) und zeigt "die Verschiedenheit der Ziele, der Inhalte der Wege und die Unterschiedlichkeit der Formen der Wege" der Meditation in den einzelnen Religionen auf. " 'Fremde' Methoden, Inhalte oder Ziele" sind dem Übenden "nicht zu raten, sofern er auf dem Wege der Meditation fortgeschritten und nicht nur rasche Autosuggestion erreicht werden soll" (82). Uhde vermittelt den Eindruck: Meditation ist anspruchsvoll. Man kann nicht spazieren gehen von einem Meditationsweg auf den anderen. Dennoch Meditation im Religionsunterricht? A. Biesinger stellt gleich am Anfang des Buches "schulpädagogische Argumente für und gegen Meditation im Religionsunterricht" (11) vor und meint, sowohl schulpädagogische wie theologische Argumente sprächen dafür, auch wenn wir in der Frage meditativen Lernens und Lehrens "erst am Anfang" (27) stünden.

Tastende Ansätze zu einer Didaktik meditativen Lernens bieten die Beiträge von F. Oser, M.E. Frickel und B. Grom. Oser macht darauf aufmerksam, daß Meditation ein Lernen ist und wie jedes Lernen einen Prozeß mit unaustauschbaren Schritten darstellt. Solche Prozesse sind "als fundamentale Pläne eines inneren We-

ges" (120) zu beachten und einzuüben. Frickel verdeutlicht am Lernmodell der themenzentrierten Interaktion (nach Ruth Cohn) die Bedeutung des schulischen Umfeldes für die Meditation im Religionsunterricht, des Respekts vor der Freiheit des einzelnen Schülers, der Absprache in der Lerngruppe bzw. Klasse. Das "Thema" bildet die Meditation und die Meditationserfahrung der Schüler. Grom liefert in seinem Beitrag "Fragen an die Meditationsbewegung" (34) insofern einen Baustein zu einer Didaktik meditativen Lernens, als er verschiedene methodische Hilfen zur Meditation nach deren angezielten Wirkungen befragt. Geht es um "Sammlung und Versenkung" (31), "gelenkte Symbolbetrachtung" (43), "ursprünglicheres Erleben" und "Selbstwahrnehmung" (46), um "therapeutische oder religiöse Meditation" (48), "vorreligiöse und/oder religiöse Erfahrung" (49) oder um "verarbeitende und sinnerschließende Meditation (Lebensbetrachtung)" (49)? Sein Anliegen ist nicht detaillierte Auflistung von "Teilzielen" meditativen Lernens, als vielmehr der verantwortungsbewußte Einsatz der verschiedenen meditativen Methoden.

Der Veröffentlichung ist mit dem Herausgeber zu wünschen, daß sie über Anregungen zur Praxis hinaus in Widerspruch und weiteren Versuchen "Fortschritte einer Theorie meditativen Lernens provoziert" (9).

Hans Schalk

Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Spiel-Räume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1983

Der Sammelband ist der Duisburger Religionspädagogin Ursula Jaeschke zum 65. Geburtstag gewidmet und enthält überwiegend Beiträge ihrer Kollegen von der Universität GHS Duisburg. Wie bei Festschriften dieser Art nahezu unvermeidlich, stehen viele der 22 Beiträge nur in einem sehr lockeren Zusammenhang mit dem im Titel des Buches umschriebenen Problemfeld. Die Beiträge zum ersten Teil spielen das Thema Kreativität u.a. an Beispielen aus der biblischen Urgeschichte (Kremers), der Sakramententheologie (Nocke) und der theologischen Ethik (Weyer) durch. Der zweite Teil enthält einen wichtigen Beitrag von H. Zirker über das Lesen als kreativen Vorgang. Er unterscheidet zwischen einer dogmatischen, den Text sakralisierenden Lesekultur und einer für den Umgang mit religiösen Texten unabdingbaren kreativen Lesekultur, für die das Lesen eine Interpretation des Textes durch einen unverfügbaren Leser bedeutet, die in das Gespräch mit dem Mitleser eingebracht wird. Die übrigen Beiträge dieses Teils sind mehr narrativer Art. Der dritte Teil ist den Bedingungen kindlicher Kreativität in Gesellschaft, Gottesdienst und Schule gewidmet, der vierte sammelt konkrete Beispiele für neue Möglichkeiten kreativen religiösen Lernens und berichtet über religionspädagogische Versuche mit interaktionaler Bibelauslegung (Wegenast), Songs und Chansons (Eggers), Karikaturen (Lange),

Handpuppen (Konrad) und neue Formen der Konfirmandenarbeit (Hahn). Ein fünfter Teil führt Kreativität im politischen Handeln vor Augen an den Beispielen Las Casas (Bussmann), Wiedertäufer (Ebert) und Friedensbewegung (Behrens). Zum satirischen Schluß gibt es "Curiosa": Beiträge zum Phänomen neutralisierter Religion im Poesie-Album (Heimbrock) und zur "Theologie des Strickens" (Peek-Horn).

In der Tat, der Band gibt manche Anregung, nach Spiel-Räumen der Kreativität in Theologie, Religionsunterricht und Gemeinde zu suchen. Ob die dafür unverzichtbare Originalität wirklich einen so weitgehenden Verzicht auf religionspädagogische Systematik erfordert, bleibt eine offene Frage.

Eberhard Rolinck

Alfons Elbers, Rockmusik und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht.

Eine anthropologische Grundagentheorie religiöser Sozialisationsmöglichkeiten, Frankfurt/ u. a.: Peter Lang 1984

Rockmusik, die im Leben vieler Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt, fand in der religionspädagogischen Literatur bislang wenig Berücksichtigung. Elbers schreibt wohl richtig von traurigen Versuchen, ihr allenfalls als "Zuckerbrot - Zugang" zu Jugendlichen eine "unterrichtliche Wertschätzung" (14) zukommen zu lassen.

Er will nun vor dem Hintergrund eines als Daseinserschließung definierten Religionsunterrichts die Rockmusik als eine solche daseinserschließende und religiösitätswältigende Kraft aufzeigen und diskutieren. Elbers gibt an, eine humanwissenschaftliche Grundagentheorie zur kindlichen/jugendlichen Religiositätswältigung zu erstellen (17 - 29). Dies versucht er mit Hilfe von im wesentlichen fünf Autoren (Esser, Fraas, Fromm, Stoodt, Reiser), um aus den von ihnen dargestellten Religiositätsthesen (voreilig) Konsequenzen für Theorie und Praxis des Religionsunterrichts zu ziehen (31 - 48). Er wird aber m. E. dem von ihm aufgestellten Anspruch nicht gerecht. Weder hat er die komplexe Theoriebildung, noch die religionspädagogische Diskussion der jüngsten Vergangenheit dafür ausreichend rezipiert. Vielmehr zeigt der Verfasser eine einseitige Vorliebe für W.G. Esser (Religionsunterricht, Düsseldorf 1974) und H.J. Fraas (Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen³ 1978), deren Thesen weitgehend die Arbeit bestimmen.

Besser gelungen ist der Teil des Buches, wo Elbers die äquivalenten Bezugspunkte der Rockkultur zur Konzeption einer religiösen Sozialisation im daseinserschließenden Religionsunterricht aufzeigt (49 - 66).

Abschließend werden Textbeispiele für daseinsreflektierende Aussagen in der Rockmusik angeführt, um sie so anschaulich als ein Angebot für den Religionsunterricht zu legitimieren (66 - 85). Verwunderlich ist allerdings, wenn als "nüchterne Ausgangslage" für eine Religionspädagogik, "die die Generation Jugend betrifft", ausschließlich ein Lied von den Who (My Generation) angegeben wird (68). Trotzdem: Ich halte die Absicht des Autors für begrüßenswert, die Rockmusik als ernstzunehmende Erscheinung wahrzunehmen und ihre Beziehung zu der Aufgabe des Religionsunterrichts darzustellen. Lehrer, für die Rockmusik einen Teil ihres kulturellen Lebens darstellt, werden sie dadurch vielleicht eher bei entsprechenden Inhalten in ihren Unterricht miteinbeziehen. Nicht bloß, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken oder als Ausgangspunkt für "wertvollere Inhalte", sondern als ein möglicher Versuch, die Lebenswirklichkeit darzustellen.

Ich vermute aber, daß auch eine wissenschaftliche Arbeit über die Qualitäten der Rockmusik diejenigen nicht überzeugen wird können, denen sie einfach nicht gefällt - de gustibus non est disputandum.

Ilse Kögler

3. Methoden

Helmut Kurz, Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München: Kösel 1984, 167 S.

Wie der Autor in seinem Vorwort schreibt, herrscht an "umfangreichen Methodenhandbüchern ... kein Mangel" (11). Möglicherweise ist dies nicht nur ein Zeichen der Reformfreudigkeit der Religionspädagogen, sondern auch der Bedrängnis der Religionslehrer, welche trotz aller Reformen des Religionsunterrichts nach effektiveren Methoden Ausschau halten. Als "Werkbuch" (11) dürfte es der Verfasser auf Grund seiner langjährigen Tätigkeit als Fachleiter für Katholische Religionslehre am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik in Tübingen erarbeitet haben, um seinen Schülern und Studienreferendaren eine Methodensammlung für den Religionsunterricht zur Verfügung zu stellen.

Gleichsam als Standortbestimmung für die didaktische Konzeption von Religionsunterricht ist der Sammlung von Arbeitsformen eine prinzipielle Erklärung des katholischen Religionslehrerverbandes in der Diözese Rottenburg-Stuttgart zum heutigen Religionsunterricht vorangestellt. Darauf folgen die Darstellungen von 58 Arbeitsformen (21-151): Lehrervortrag, Erzählen, Schülerreferat usw. Leider wird die sehr

sinnvolle Unterscheidung von "Darstellung" und "Beurteilung" der Arbeitsform nur auf den ersten 20 Seiten durchgehalten. Den jeweiligen Abschluß bildet eine Übersicht über weiterführende Literatur.

Die Arbeitsformen werden in 11 Gruppen zusammengefaßt und reichen von "Der Lehrer in der Klasse" (I) über "Einladung von Gästen" (X) bis zu "Meditative Formen" (XI). Jede dieser Gruppen leitet eine "Vorbemerkung" ein, in welcher der richtige didaktische Ort der Arbeitsformen aufgezeigt und weitere grundsätzliche Überlegungen angestellt werden. Es wäre nicht sinnvoll, alle 58 Methoden zu besprechen, doch sollen einige exemplarisch herausgegriffen werden: Der "Lehrervortrag" (21-25) nimmt m. E. einen ihm gebührenden Raum ein. Allzulange wurde er von Pädagogen der letzten Jahre ignoriert oder verpönt, obwohl er doch die am häufigsten praktizierte Unterrichtsmethode geblieben ist (vgl. die Stundenprotokolle bei G. Stachel). Schwerpunkte setzt das Buch auf die "Arbeit mit Texten" (Kap. V) und auf das "Spielen" (VIII). Viele Vorschläge sind dem Praktiker sehr hilfreich, ohne jedoch wesentlich Neues zu bieten.

Auffallenderweise ist fast nie vom motivierenden Charakter vieler Arbeitsformen die Rede. Dies erklärt sich aus den Überlegungen des Autors, daß sich Motivierungsarbeit erübrigt, wenn die Arbeitsformen an den pädagogisch richtigen und didaktisch begründbaren Stellen eingesetzt werden. Es wird bezweifelt, ob dies in der Praxis eines durchschnittlichen Lehrers zutrifft.

Die Wirkung der verschiedenen Arbeitsweisen wird ausdrücklich eingeschränkt, weil "das Gelingen ... von subjektiven Faktoren abhängig ist". (131). Deshalb ermuntert der Autor den Leser häufig, "es selbst einmal mit ... Versuchen in seiner Klasse zu wagen" (z.B. 109). Erst durch Übung und persönliche Variationen gelangt der Lehrer zu einer gewissen Sicherheit im Umgang mit den Methoden.

Einige Mängel seien noch kurz angeführt, die aber den Wert des Werkbuches wenig schmälern: Wenn der Autor schon einen Schwerpunkt auf die Spielformen legt, so ist es schade, daß solche von gruppendynamischem Charakter nur erwähnt, aber nicht dargestellt werden. Ebenso ist an manchen Stellen von einem "Metaunterricht" die Rede, der zur Aufarbeitung von Differenzen, Kommunikationsschwierigkeiten u. a. m. notwendig ist. Leider wird nicht angegeben, wie diese - sicherlich für den Religionsunterricht sehr wichtige - Arbeitsform gestaltet werden soll. Auch Hinweise in der Literatur fehlen dazu. Schließlich ist das Kapitel über "meditative Formen" (XI) nur eine unzulängliche Aufzählung von sechs Arbeitsformen. Gerade hier besteht m.E. ein großes Defizit in der religionspädagogischen Praxis-Literatur, das es zu überwinden gilt. Das Fehlen der Anmerkungen zu Kap. II liegt wohl in der Verantwortung des Verlages.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das Buch für jede Lesergruppe ein Gewinn ist: Für den am Anfang seines Berufes stehenden Religionslehrer bietet das Werkbuch zahlreiche Anregungen und Impulse. Für die sogenannten "alten Hasen" ist das Buch eine Motivation, die bisher verwendeten Arbeitsweisen zu hinterfragen und zu modifizieren, so daß die Arbeit mit den Schülern über die wichtigen Sinnfragen des Lebens noch tiefschürfender und fruchtbarer werden kann.

Paul Weitzer

Frieder Harz, Musik, Kind und Glaube. Zum Umgang mit Musik in der religiösen Erziehung, Stuttgart: Calwer Verlag 1982

Der Titel dieses Buches läßt kaum ahnen, was sich dahinter verbirgt. Denn Harz beschränkt sich nicht, wie man erwarten könnte, auf eine religionspädagogisch orientierte Didaktik der Sakralmusik, sondern holt viel weiter aus. Er versucht zunächst, durch eine Analyse der anthropologischen Struktur der Musik die religiöse Dimension aller Musik sichtbar zu machen, d.h. zu zeigen, wie im Phänomen Musik Erfahrungen zur (musikalischen) Sprache kommen, die in einem weiten Sinn als religiöse Erfahrungen verstanden werden können. Dieser anthropologische Ansatz führt zu der Frage, wie der christliche Glaube in diesen musikalisch-religiösen Erfahrungen Gestalt gewinnen kann und "welchen Einfluß Musik auf Erfahrung und Gestaltung des eigenen Empfindens und Tuns in der Perspektive des Glaubens haben kann." (1)

Harz beginnt seine Untersuchung mit einem kritischen Überblick über verschiedene Versuche einer theologischen Interpretation der Musik und der Kunst im allgemeinen (u.a. bei Luther, Schleiermacher, Barth, Tillich), wobei er vor allem auf die eschatologische Symbolfunktion der Musik hinweist - Musik als Transzendieren der menschlichen Existenz in der Verheißung einer neuen Welt - sowie auf das expressive Element aller Kunst, die immer wieder durchbrechende und zur religiösen Erfahrung vordringende Dynamik ihrer Symbolsprache.

Dann analysiert Harz die Handlungskomponenten der Musik im einzelnen. Musik als motorische Tätigkeit (als Rhythmus, Bewegung, Tanz, Spiel) erweist sich als zweckfreier Raum einer archaischen Lust zum tönenden Sich-Ausagieren, der allerdings auch manipulativ mißbraucht werden kann zur Fremdbestimmung durch die Illusion von (Konsum-)Freiheit (Musik als Ware).

Die affektive Komponente der Musik zeigt sich nicht nur im unmittelbaren Hineingenommenwerden in den umhüllenden Klangraum. Musikhören ist auch Aktivität, der Klangraum wird zum Resonanzraum unserer selbst. Affektives Erleben ist "eine Bewegung, in der sich das Ich in die Musik hinein auslegt" (53) und regressive mit antizipatorischen Elementen, Identifizierung mit Distanzierung verbindet. Das

wechselseitige musikalische Identifikationsangebot macht Musik zum Medium einer Kommunikation, die den affektiven Ausdruck der Existenz zum Inhalt hat.

Die kognitive Komponente der Musik sieht Harz in der (für die antike Musiktheorie allein wichtigen) Symbolkraft der harmonischen Ordnungsstruktur und Fülle des Klanges, in der sich die kosmische Ordnung spiegelt. Diese kosmische Deutungsfunktion verbindet sich in der Geschichte der Musik (auch der kultischen) erst sehr spät mit der Erfahrung der beiden anderen Komponenten, der freien Spontaneität und der affektiven Identifikation. Doch macht erst diese Verbindung die Musik in einem umfassenden Sinn zum Medium religiöser Erfahrung als der Erfahrung ursprünglicher Freiheit und Gebundenheit und treibt sie voran zu immer neuen Versuchen musikalischer Weltdeutung.

Den nächsten Schritt auf die pädagogische Bedeutung der musikalischen Erfahrung zu tut Harz mit einem äußerst interessanten Kapitel über die Frühformen musikalischen Handelns und Erlebens in den ersten Lebensjahren des Kindes. Er zeigt, welche Erfahrungen sich mit welchen akustisch-musikalischen Phänomenen in den ersten Lebensphasen verbinden, wie Schreien, Hören, Rufen, Jauchzen, Lallen, Singen und Tanzen des Kindes frühe Erfahrungen mit religiöser Dimension sind.

Ein Überblick über verschiedene musikdidaktische Konzeptionen führt dann in das Problem ein, wie sich eine Hinführung zum kreativen musikalischen Erleben verbinden läßt mit der musikalischen Enkulturation, der Begegnung mit dem musikalischen Kunstwerk. Eine Verbindung von motorischen, affektiven und kognitiven Elementen erweist sich als notwendig, um kreative Erfahrungen mit Musik zum Verständnis des soziokulturellen Rahmens auszuweiten.

Diese Einsicht wendet Harz im folgenden in Überlegungen zur Musik in Gottesdienst und Religionsunterricht an. Hier konzentriert er sich vor allem auf das religiöse Lied und auf die Frage, wie auch in der engen Bindung der Musik an das deutende Wort die symbolische Deutungsstruktur der Musik zur Wirkung kommen lassen. Harz gibt viele Anregungen zur musikalischen Gestaltung von Kindergottesdiensten sowie zur Erschließung der verschiedenen Formen religiöser Musik im Religionsunterricht.

Den praktischen Teil könnte man sich noch konkreter denken. Die (für den Druck leider erheblich gekürzte) Arbeit hat ihr Schwergewicht im Theoretischen. Sie ist deshalb auch nicht ganz leicht zu lesen, aber die Mühe lohnt ohne jeden Zweifel für alle, die an einer Verbindung der musikalischen Erziehung mit der religiösen interessiert sind.

Eberhard Rolinck

4. Schulstufen

Margot Saller, Religionsdidaktik im Primarbereich. Theologische und pädagogische Perspektiven der Grundschulreform, München: Kösel 1980, 180 S.

Klaus Wegenast, Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien, Stuttgart: Kohlhammer 1983, 174 S.

Die systematischen Arbeiten zur Religionsdidaktik in der Grundschule sind dünn gesät, vor allem in den letzten Jahren. Wesentlich können nur die beiden vorliegenden Ausarbeitungen benannt werden, die nachfolgend einzeln näher charakterisiert werden sollen, weil sie beide zwar unter dem gleichen Oberbegriff angesiedelt, in der Anlage und Durchführung aber je verschieden gestaltet sind und daher auch je verschiedene Erwartungen erfüllen können. Ganz allgemein ist daher festzustellen, daß Saller den Akzent mehr auf die systematisch-theoretische Darlegung der Entwicklungsmomente und Perspektiven legt, während Wegenast überwiegend auf die Praxis abhebt. Die je eigene Grundtendenz wird auch bereits mit dem vollständigen Buchtitel ausgesprochen.

Die Arbeit von Saller ist eine Dissertationsarbeit und muß daher fast notwendig stärker den Charakter der Wissenschaftlichkeit herausstellen. Dies wirkt sich prinzipiell dahingehend aus, daß der Begriff "Primarbereich oder Grundschule" nicht selten auch durch einen anderen ersetzt werden könnte, d.h. die Aussagen betreffen weitgehend den gesamten schulischen Bereich. Diese Feststellung soll jedoch keineswegs eine negative Wertung bedeuten.

Die Studie ist in drei Teile aufgegliedert mit verschiedenen Einzelkapiteln, die in ihrer exakten Titulierung relativ leicht den Zugriff auf bestimmte Sachverhalte ermöglichen, weil sie in sich nochmals detaillierend untergliedert sind. Teil 1 mit dem Generaltitel "Reform der Grundschule" gibt einen historischen und notwendig zuweilen auch kursorischen Einblick und Durchblick durch die Entwicklung der Schule bzw. der Grundschule. Saller betont für diesen Abschnitt ausdrücklich: "In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, daß in dieser Arbeit die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft als synonyme Begriffe gebraucht werden. Dadurch soll vermieden werden, daß der Begriff Pädagogik nur im Sinn einer Geisteswissenschaft und der Begriff Erziehungswissenschaft nur im Sinn einer empirisch arbeitenden Wissenschaft festgelegt wird" (9). Eine gut verständliche Darstellung erfährt die "pädagogische Bewegung" mit ihren allgemeinen und speziell katechetischen Auswirkungen ebenso wie die Problematik der Zielvorstellungen in der schulischen Wirklichkeit und in der Planung. Das dritte Kapitel des ersten Teils: "Reformtendenzen in der Grundschulpädagogik als Voraussetzung und Konsequenz der gewandelten Zielbestimmung" beschreibt einzelne bestimmende Komponenten recht informierend und

auch den unmittelbaren Transfer in die Praxis ermöglichend. Solche Komponenten sind unter anderen: Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, Lernumwelt, Kooperation, Lehrerrolle, Inhalte des Lehrens und Lernens, Curriculum.

Der zweite Teil "Neuorientierung des Religionsunterrichts" bringt zunächst in handlicher Kurzform wesentliche neuere theologische Akzentuierungen der Systematik, der Exegese und der Ethik im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils, um dann die "Neukonzeption des Religionsunterrichts in der Grundschule" in entscheidenden Punkten zu umschreiben. Daß dabei der Synodenbeschluß: "Religionsunterricht in der Schule" eine besonders gewichtige Rolle spielt, sei mehr nebenbei erwähnt.

Der dritte Teil: "Konkretion anhand des 'Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule' " (116-133) will den Nachweis erbringen, "daß theologische und pädagogische Erkenntnisse der jüngsten Zeit konvergieren in einem neuen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht und auf diese Weise in die Praxis des Religionsunterrichts der Grundschule vermittelt werden". Gerade dieser Abschnitt läßt aber auch deutlich werden, wie schnell manche Schwerpunkte "leicht" werden (vgl. "Didaktisches Strukturgitter") und andere Akzente gesetzt werden (Vgl. Grundlagenplan), die allerdings so nicht vorausgesagt werden können. Daran kann auf jeden Fall abgelesen werden: das kritische Überdenken und Weiterdenken muß weitergehen. Vermerkt sei noch, daß das sehr umfangreiche Literaturverzeichnis entsprechend der Gesamttendenz mehr prinzipiell als unmittelbar praktisch-methodisch gestaltet ist.

Anders angelegt ist die "Religionsdidaktik - Grundschule" von Klaus Wegenast, in der vor allem die unmittelbare Praxis ins Spiel kommt. Sie kann als echtes Handbuch bezeichnet werden, das in Kürze, aber doch umfassend, wesentliche Aspekte aufzeigt und auch beschreibt. Eine Grundlegung wird in diesem Rahmen durchaus mit zwei Kapiteln gegeben: "Die Entwicklung der Grundschule" (14-27) und "Der Religionsunterricht in der Grundschule" (28-51), doch dann betreffen die Ausführungen eben ganz gezielt die Person des Schülers - die Inhalte des Religionsunterrichts in der Grundschule - die Methoden und die Planungskonzepte. Die beiden letztgenannten Kapitel (V und VI) sind unmittelbare methodische Anleitung mit variablen Detailvorschlägen. Hilfreiches wird auch noch angeboten mit Kapitel VII: "Die Lehrpläne und das Schulbucheangebot für den Religionsunterricht in der Grundschule", und zwar sowohl für den evangelischen wie für den katholischen Religionsunterricht. Sympathisch berührt, daß der Religionsdidaktiker evangelischer Konfession seine kritische Sonde in seinem Bereich maßgeblich ansetzt. Literaturangaben finden sich unsystematisch im Anmerkungsteil; ein beigelegtes Personen- und Schlagwortregister ist ganz sicher noch einmal praktisch hilfreich, ebenso wie die

abschließende Lehrplansynopse.

Beide Arbeiten haben den Oberbegriff gemeinsam, gehen dann aber je anders orientierte Wege. Beide Werke sollten aber durchaus als einander ergänzend und erweiternd angesehen werden und deshalb auch zum Arbeitsinventar eines Religionslehrers der Grundschule gehören.

Karl Mühlek

5. Kirchliche Katechese, Schülerpastoral

Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt, Grundkurs SakramentenKatechese, Freiburg/Basel/Wien: Herder ³1983, 287 S.

Bereits in der dritten Auflage liegt dieser sakramentenkatechetische Grundkurs der beiden bekannten Pastoraltheologen vor, was darauf schließen läßt, daß es ihnen gelungen ist, hilfreiche Impulse für die Sakramentenpastoral vermittelt zu haben. Sie wollen "Lernhilfen für den Mitvollzug der Sakramente" (8) geben; dabei verstehen sie die SakramentenKatechese nicht einfach als Umsetzung dessen, was andere theologische Disziplinen erarbeitet haben, sondern bemühen sich um "eine eigenständige, kritische und selbstkritische Aneignung, Aktualisierung, Konkretisierung und ... Weiterverarbeitung theologischer Eingaben" (ebd.). In ihr Gesamtkonzept einer SakramentenKatechese sind neuere theologische und religionsdidaktische Erkenntnisse eingegangen; dabei sind sie bemüht, die Vielfalt theologischer Ansätze für ein breites Zielspektrum der SakramentenKatechese nutzbar zu machen. Damit bleibt der Konkretisierung auf Gemeindeebene ein großer Spielraum, so daß die spezifische Glaubenssituation und die jeweilige Entwicklungsphase der Adressaten Berücksichtigung finden können.

Die beiden Autoren versuchen, dem heutigen Christen einen Zugang zu den sakramentalen Zeichenhandlungen der Kirche zu ermöglichen. Dies geschieht, indem sie bei den menschlichen Erfahrungen des heutigen Menschen anknüpfen, entsprechend dem Katechetischen Prinzip, "den Menschen dort zu treffen, wo er mit seinen Hoffnungen und Enttäuschungen, mit seinen Sehnsüchten, Ängsten, mit seinen Fragen und Zweifeln steht" (215). So werden seine Erfahrungen ernst genommen und nicht vorschnell abqualifiziert; andererseits arbeiten sie das Neue und Unableitbare des christlichen Lebenswissens heraus, das wir der Heilsbotschaft Jesu Christi verdanken. Sie knüpft nicht nur bei menschlichen Grunderfahrungen an, sie vertieft, kritisiert und korrigiert diese auch.

Bei der Behandlung der einzelnen Sakramente gehen die Verfasser stets von einer ungeschminkten Situationsanalyse aus, sie erlaubt es erst, realistische Ziele und

Inhalte des katechetischen Prozesses zu formulieren und entsprechende Akzente zu setzen. Dabei haben sie in erster Linie die Erwachsenen als Adressaten im Blick und bewahren so die Sakramentenkatechese vor einer Blickverengung auf Kinder. Nicht nur die Deutung der sakramentalen Handlungen hat katechetisches Gewicht, auch der Vollzug selbst kann und soll zum Ort katechetischer Prozesse werden. So wird immer auch der liturgische Vollzug der einzelnen Sakramente auf das darin enthaltene katechetische Potential hin befragt. Die Ausführungen des Grundkurses lesen sich gut, es werden Fremdworte und Fachtermini vermieden und auch auf einen wissenschaftlichen Apparat verzichtet; dafür finden sich im Anhang Lesehinweise zu den einzelnen Kapiteln, die leider mit vielen Druckfehlern versehen sind.

Es kann nicht ausbleiben angesichts der kontrovers diskutierten Theologie der einzelnen Sakramente, daß man an einigen Stellen die Akzente hätte anders setzen können: Bei der Erschließung des Bußsakramentes wird nicht auf die Rolle des Priesters hingewiesen, der nicht nur Jesus Christus vertritt, sondern auch Repräsentant der Kirche ist; andernfalls kann nicht einsichtig gemacht werden, warum das Schulbekenntnis vor dem Priester abgelegt werden soll; genügt dafür nicht auch die sog. Laienbeichte? Wenn das Charakteristikum des "besonderen Priestertums" vornehmlich in der öffentlich-amtlichen Beauftragung zur Gemeindebildung bestehen soll (260 ff), dann wird die Existenz von Priestern in der außerordentlichen Seelsorge fragwürdig. Erblickt man dagegen das Spezifikum des priesterlichen Amtsträgers in seiner amtlich-öffentlichen Christusrepräsentanz, dann entgeht man dieser Schwierigkeit und hat eine breitere Basis für die vielfältige Ausgestaltung priesterlicher Existenz gefunden.

Abschließend kann festgestellt werden, wir haben hier ein gut gegliedertes, informatives und perspektivenreiches Kompendium der Sakramentenkatechese vor uns liegen, das der Erschließung der Sakramente in der Gemeinde gute Dienste leistet. Wie allerdings die Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht auf diesem Feld sich gestalten könnte, darüber erfährt man leider nichts, das steht auf einem anderen Blatt, das noch weitgehend unbeschrieben ist.

Ralph Sauer

G. Biemer, Katechetik der Sakramente. Kleines Handbuch der Sakramentenpädagogik, Freiburg/Basel/Wien: Herder 1983, 215 S.

Nach dem von D. Emeis und K.H. Schmitt 1980 herausgegebenen "Grundkurs Sakramentenkatechese" legt der Freiburger Religionspädagoge G. Biemer im

gleichen Verlag drei Jahre später ein kleines Handbuch der Sakramentenpädagogik vor, das die Initiationssakramente und das Sakrament der Versöhnung unter fachwissenschaftlichen und didaktischen Gesichtspunkten behandelt. Die hier veröffentlichten Vorlesungsmanuskripte dienen dem Versuch, "das Zueinander von Gottes definitiver Zusage (in den Sakramenten Jesu Christi) und menschlichen Glaubens-Lernprozessen zum Prinzip und Integrationspunkt einer Handlungsorientierung zu machen" (7). Dabei legt er das neue, anthropologisch gewendete Sakramentenverständnis von K. Rahner zugrunde, wonach Sakramente als Ausgliederungen des Grundsakramentes Kirche die Heilzuwendung Gottes in Grundsituationen des einzelnen Menschen sind (58). Sakramente sind für Biemer auf der einen Seite Zeichen der Menschwerdung Gottes, weil sie auf das Ursakrament Jesus Christus zurückgehen, andererseits sind sie aber auch Zeichen der Menschwerdung des Menschen. Der Vorzug dieser Sakramentenkatechetik liegt in der kenntnisreichen Herausarbeitung der fachwissenschaftlichen Determinanten, die der Theologie und den Humanwissenschaften entnommen sind. Der Verfasser referiert nicht nur die Ergebnisse der Fachwissenschaften, sondern setzt bei der Auswertung eigene Akzente im Blick auf den didaktischen Erschließungsprozeß.

Auffallend ist, daß die fachwissenschaftlichen Vorüberlegungen einen breiten Raum einnehmen, während die abschließenden didaktischen Entwürfe zu knapp geraten sind; weitgehend listen sie nur vorliegende Kursmodelle zu den einzelnen Sakramenten auf. Die didaktischen Hinweise sind auf den Bereich der Gemeindekatechese ausgerichtet, während der Religionsunterricht nur kurz gestreift und weitgehend der kognitiven Dimension des Unterrichtes zugeordnet wird ("Erschließung der religiösen Voraussetzungen für das Verstehen der Sakramente" 22), was in meinen Augen problematisch und nicht ausreichend ist. Insgesamt fällt kein erhellendes Licht auf den Adressaten der Sakramentenkatechese, wie er heute in den Kleingruppen vor dem Katecheten sitzt. (Bei der ausführlichen Behandlung der Elemente (35-71) werden bezeichnenderweise die anthropologischen und sozio-kulturellen Voraussetzungen ausgeklammert!) Das Bild, das Biemer von den Kindern und Jugendlichen in der Gemeindekatechese entwirft, wirkt ein wenig realitätsfern und schöngefarbt. Keineswegs fiebern alle Kinder einer Kommuniongruppe dem Tag der ersten heiligen Kommunion entgegen; es gibt unter ihnen nicht wenige, die offen in der Gruppe äußern: "Hoffentlich ist der ganze Scheiß bald zu Ende!" (Originalton eines Kommunionkinds). Verstärkt mehren sich die Klagen der Katecheten, daß die Hinführung zu den Initiationssakramenten und zum Bußsakrament immer schwie-

riger werde; bei vielen Kindern und Jugendlichen stoße man zunehmend auf Desinteresse (vgl. den Beitrag "Gebt ihr ihnen zu essen!" in: "Christ in der Gegenwart" vom 18.8.1985). Das Phänomen der religiösen und allgemeinen Gleichgültigkeit ist auch unter den Heranwachsenden weit verbreitet. Viele Gemeinden sind daher dazu übergegangen, der Ersteinführung in die Sakramente einen ein- bis zweijährigen Grundkurs vorzuschicken oder die Kinder an "katechetischen Nachmittagen" mit Grundformen des Glaubens und der religiösen Praxis vertraut zu machen. Angesichts des zunehmenden Glaubensschwundes in unserer Gesellschaft gewinnt die indirekte Hinführung zu den Sakramenten besondere Dringlichkeit. Sie wird sich zunächst um die Weckung von grundlegenden humanen Haltungen und um religiöse Sensibilisierung bemühen. Bei der Hinführung zum Bußsakrament erfüllt diese Aufgabe u.a. die Gewissensbildung, die bei Biemer zu Recht einen breiten Raum einnimmt (175-184).

Wenn die sakramentalen Zeichen auch "die Aufgabe der Unterweisung" haben und damit den Glauben stärken, worauf Biemer mit Berufung auf die Liturgiekonstitution hinweist (64), dann hat der sakramentale Vollzug selbst auch eine didaktische Bedeutung. Es müßte daher im Rahmen einer "Katechese der Sakramente" aufgezeigt werden, welche bildnerische Wirkung beispielsweise von der Feier der Eucharistie oder von der Spendung des Bußsakramentes ausgeht, bzw. ausgehen kann. Dieser katechetische Aspekt, der den Feiern selbst innewohnt, wird im allgemeinen viel zu wenig beachtet, ihm müßten die Religionspädagogen und die Liturgen mehr Aufmerksamkeit schenken; das würde dann auch der Qualität der Feier zugute kommen.

All diese kritischen Anfragen wollen keineswegs das Verdienst von G. Biemer schmälern, der in seiner Sakramentenpädagogik viele wertvolle Anregungen für die fruchtbare Hinführung zu den Sakramenten gegeben hat, so wenn er am Ende in der "sakramentalen Sozialisation" ein pastorales Gesamtkonzept erblickt, das alle Lebensalter und Lernstufen umfaßt. Würde man diesen Gedanken ernst nehmen, dann könnte die Gemeindekatechese aus ihrer derzeitigen Engführung befreit werden.

Ralph Sauer

W. Albrecht u. a. (Hrsg.), Zur Grundlegung des Sakramentenunterrichtes. Die Vorträge des religionspädagogischen Kurses 1982 im Cassianeum Donauwörth, Donauwörth 1983, 104 S.

Wer Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in das sakramentale Geschehen einführen will, bedarf dazu zunächst einer gediegenen theologischen Information, damit seine didaktischen Überlegungen auf einem tragfähigen Fundament aufbauen. Er muß mit dem gewandelten Sakramentenverständnis bekannt gemacht werden, das durch das II. Vatikanische Konzil weitreichende Impulse empfangen hat. Dieser Aufgabe unterzieht sich souverän der Mainzer Dogmatiker Theodor Schneider, der sich darüber hinaus einer verständlichen und anschaulichen Sprache bedient, die auf allzu viele Fachtermini verzichtet. Seine grundsätzlichen Ausführungen werden im Blick auf die Eucharistie konkretisiert. Angesichts der Unfähigkeit des modernen Menschen, mit den liturgischen Symbolen umzugehen, erschließt Franz-Josef Nocke über die Gesten einen Zugang zur Welt der sakramentalen Zeichenhandlungen. Dabei knüpft er bei dem neu geschärften Sinn für Zeichenhandlungen bei den Jugendlichen an, wenn man auch nicht bei allen Jugendlichen heute von diesen naturalen Voraussetzungen ausgehen kann.

Besonderes Interesse bringt der Religionspädagoge den didaktischen Beiträgen entgegen, die sich mit der Behandlung der Sakramente in der Schule und Gemeinde befassen. Die Vorträge von Wilhelm Albrecht und Barbara Ort legen das Schwergewicht auf die indirekte Hinführung zu den Sakramenten, weil sie um die Schwierigkeiten der meisten Schüler wissen, die sich nicht mehr in der Welt der Sakramente zu Hause fühlen. Außerdem ist der direkte Vollzug der Sakramente in der Schule kaum oder nur selten möglich. Bei beiden Autoren vermißt man Hinweise auf die flankierenden Maßnahmen von seiten der Schulseelsorge, zu denen auch die sakramentalen Vollzüge gehören. Den Abschluß bildet das von Leopold Haerst entworfene Bild der Eucharistie- und Bußkatechese in der Gemeinde. Er legt den Hauptakzent auf die Familienkatechese, die allerdings in den meisten Gemeinden noch mehr ein Postulat als schon erreichte Wirklichkeit darstellt. Zu Recht wird die große Bedeutung der ehrenamtlichen Mitarbeiter in der Sakramentenkatechese hervorgehoben, zu denen jedoch nicht die Jugendlichen gerechnet werden. Auch sie zählen zu den Trägern der katechetischen Dienste, eine Einsicht, die in evangelischen Gemeinden weit verbreitet ist, man braucht nur an den Helferdienst im Kindergottesdienst zu denken, der fast ausschließlich in Händen von Jugendlichen liegt.

Insgesamt ist dieser Tagungsband eine willkommene Hilfe für Religionslehrer und Katecheten, die mit der Hinführung zu den Sakramenten betraut sind.

Ralph Sauer

Dieter Emeis, Vom Wort zum Zeichen. Wege zur Eucharistie in den Zeiten des Jahres und des Lebens, Freiburg/Basel/Wien: Herder 1984, 110 S.

Th. v. Kempen, dem die "Nachfolge Christi" zugeschrieben wird, hat von den zwei Tischen gesprochen, die in der Kirche aufgestellt seien; auf dem einen liege die Schrift und auf dem anderen das Brot des Lebens. Wie aber verhalten sich die beiden Tische zueinander? Jahrhundertlang standen sie in den beiden großen westlichen Kirchen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander, so daß man die evangelische Kirche als Kirche des Wortes und die katholische Kirche als Kirche des Sakramentes bezeichnet hat. Seit dem II. Vatikanischen Konzil kann man auf solch schematische Weise nicht mehr beide Tische voneinander trennen. Wortgottesdienst und eucharistischer Teil bilden eine Feier, sie konstituieren "einen einzigen Kultakt" (Liturgiekonstitution Nr. 56). Aber diese Einsicht prägt noch nicht den liturgischen Alltag unserer meisten Gemeinden; dort stehen noch immer beide Tische unverbunden nebeneinander. Nachdem das Wort Gottes als Kraftquelle in der katholischen Kirche wieder entdeckt worden ist, wird ihm große Beachtung geschenkt; dagegen tritt der Sinngehalt der Eucharistiefeier zurück, sie fristet nicht selten ein stiefmütterliches Dasein im Schatten des Wortgottesdienstes. Wie oft kann man nicht bei thematischen Gottesdiensten bzw. bei sog. "Motivmessen" erleben, daß man mit großem Zeit- und Kraftaufwand den Wortgottesdienst gestaltet, dagegen wird der anschließende eucharistische Teil der Feier eher wie ein Pflichtpensum erledigt, ohne daß die Gläubigen sich davon ergriffen fühlen. So entsteht ein Bruch zwischen den beiden Teilen, die eigentlich zueinander gehören. Es fehlt der Brückenschlag vom Wort zur sakramentalen Zeichenhandlung.

Bei diesem Dilemma setzt D. Emeis mit seinen 35 theologischen Betrachtungen an, die Wege vom verkündigten Wort zu den Zeichen der eucharistischen Feier aufzeigen. Sie beziehen sich auf die Zeiten des Kirchenjahres und des Lebens wie auch auf einige Themen, die immer wieder im Gottesdienst begegnen. Er bemüht sich mit Erfolg um einen Brückenschlag, so daß beide Teile wieder aneinanderrücken und sich als zusammengehörig erweisen. Stets geht er dabei vom Wort der Schrift und dessen Verkündigung aus, um von dort aus einen Zugang

zum gefeierten Pascha-Mysterium zu erschließen. Der umgekehrte Weg wäre gelegentlich auch denkbar, so daß im Verlauf der Eucharistiefelder der Bezug zum anfangs gehörten Wort hergestellt wird. Auf diese Weise können die Feiernden erfahren, daß Wort und Zeichen sich gegenseitig erschließen.

Die Behauptung des Autors, "von allem worum es christlich im Wortgottesdienst gehen kann", gibt "es einen Zugang zu diesem Symbol" (S. 9), fordert zum Widerspruch heraus. Man braucht nur einmal einen Blick in Sammlungen von Kinder-, Schüler- und Jugendgottesdiensten zu werfen, was wird dort nicht alles an Themen für eine Eucharistiefeier angeboten! Wenn beispielsweise bei einem Schulanfängergottesdienst der Beginn der Schulzeit thematisiert wird, dann ergibt sich von diesem aktuellen Anlaß kein Bezug zur gefeierten Hingabe des Herrn an den Vater und an uns. Das gleiche gilt für die Anliegen so vieler "Zwecksonntage", wie beispielsweise am Sonntag des Straßenverkehrs, des Buches oder der Kommunikationsmittel. Ihre Thematik kann nicht in der Gedächtnisfeier von Tod und Auferstehung Jesu Christi aufgegriffen werden. Darin erweist sich die ganze Problematik dieser "Zwecksonntage".

Man kann nur wünschen, daß dieses anregende Büchlein in die Hände möglichst vieler für die Liturgie Verantwortlicher gelangt, damit sie sensibel werden für die Einheit von Wort und Zeichen in der Feier der Eucharistie. Es leistet einen guten Beitrag zur liturgischen Bildung unserer Gemeinden.

Ralph Sauer

A. Biesinger/W. Nonhoff (Hg.), Religionsunterricht und Schülerpastoral, München: Kösel-Verlag 1982, 190 S.

J.H. Schneider (Hg.), Freie Räume - freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage, München: Kösel-Verlag 1983, 160 S.

R. Sauer, Junge Christen fragen nach dem Glauben. Hilfen für Glaubensgespräche. Mit neun Impulsfotos (Reihe: Den Glauben erfahren. Materialien für Religionsunterricht, Jugend- und Gemeindearbeit, Band 2), Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1983, 176 S.

Die drei Veröffentlichungen beziehen sich auf die Arbeit mit Jugendlichen. Eine Fülle von Erfahrungen wird weitergegeben. Spezifische Situationen, inhaltliche Elemente und die Verläufe von Schülerkursen, Besinnungstagen, Glaubensseminaren, Gottesdiensten und Freizeiten werden mitgeteilt. Ein schriftlicher Erfahrungsaustausch unter Jugendseelsorgern!

Das Anliegen, die Jugendlichen ganzheitlich anzusprechen und sie unmittelbar mit christlichem Leben und christlichem Zeugnis in Kontakt zu bringen, fordert die Fra-

ge heraus, was im Religionsunterricht möglich ist und was nicht. Es wird für einen Religionsunterricht plädiert, der offen ist auf andere Erfahrungsfelder hin, für ein neues Miteinander von Schule und Kirche, von Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit.

Dabei gehen die Veröffentlichungen von Biesinger/Nonhoff und Schneider von der Schule, vom Religionsunterricht aus und haben die ganze Breite von Jugendlichen mit verschiedenen Voraussetzungen in Hinsicht auf Religion und Glaube im Blick. Sauer spricht von der kirchlichen Jugendpastoral her und stellt einen kompletten Glaubenskurs für 14-18jährige vor. Sein Anliegen ist die Verantwortung für die jugendliche Kerngemeinde.

Hans Schalk

6. Bibelunterricht

Cesare Bissoli, Bibbia e Educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell' educazione, Rom: Libreria Ateneo Salesiano (LAS) 1981, 383 S.

Der Untertitel zeigt an: Der Autor - seit 1975 Professor für biblische Katechese am Katechetischen Institut der Salesianer-Universität in Rom - legt nicht eine thematisch (theologisch, pädagogisch, exegetisch) entfaltete Theologie der Erziehung vor, sondern eine kritische Bestandsaufnahme, welchen Gebrauch pädagogische Theorien und christlich inspirierte Erziehungspraxis von der Bibel machen (13, vgl. 349). Er will also die wichtigsten Autoren darstellen und deren Gemeinsamkeiten feststellen.

1. Zweck der Untersuchung ist, dem - nach Meinung des Autors immer noch vorhandenen - Mißverständnis einer pädagogisch mißbrauchten Bibel oder, umgekehrt, einer theologisch mißbrauchten Pädagogik zu wehren.

Um das zu erreichen, erarbeitet Bissoli - über die Darstellung einschlägiger Autoren hinaus und darauf aufbauend - auch selbst ausgewählte zentrale biblisch-pädagogische Probleme. Dabei plädiert er (126-129)

- für die strenge Beachtung der Autonomie der Bibel, jedoch auch für die Beachtung der dort verhandelten pädagogischen Problematik(en);
- für die Unterschiede unter den Spielarten des Erziehungsverständnisses, die die Bibel enthält, dabei aber auch für das Festhalten an einem Vorverständnis, das Erziehung als menschlichen Akt der Förderung Unmündiger versteht;

- für den Einschluß der ganzen Bibel, aber auch für die Konzentration auf zentrale biblische Aussagen. Letzteres bedeutet die Untersuchung
 - . der Termini 'mūsār und paideuō ;
 - . der institutionalisierten Erziehungsorte, wie z.B. der Familie;
 - . der Motive und Ziele, soweit sie sich aus dem Vokabular und aus den Institutionen erheben lassen.

Dazu bringt der Autor im umfänglichsten Abschnitt seines Buches eigene exegetische Untersuchungen der einschlägigen biblischen Passagen (131-358). Zuerst aber widmet er sich dem Anliegen des Referates und der Analyse der bereits vorliegenden führenden Studien (21-87 u. 91-129), angefangen von L. Dürr (Das Erziehungswesen im Alten Testament und im antiken Orient, Leipzig 1932) und G. Bertram (Der Begriff der Erziehung in der griechischen Bibel, in: *Imago Dei*, Festschrift für G. Krüger, Gießen 1932, S. 33-51; u.a.) bis W. Jentsch (Urchristliches Erziehungdenken. Die Paideia Kyriou im Rahmen der hellenistisch - jüdischen Umwelt, Gütersloh 1951; Erziehung und Bildung im Neuen Testament, in: *Pastoralblätter* 108 (1968) 202-222; u.a.); besonders intensiv beschäftigt er sich mit E. Fefel (vor allem: Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der katholischen Religionspädagogik, Donauwörth 1968; Glaube und Erziehung, in: J. Speck/G. Wehle (Hg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe I*, München 1970, 537-598; Theologie und Erziehung, in: H. Debl (Hg.), *Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften*, München 1971, 165-190) und H. Schilling (Bildung als Gottesbildlichkeit, Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff, Freiburg 1961 und - vor allem - Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verständnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1969; letzteres liegt seit 1974 auch in der italienischen Übersetzung, eingeleitet von G. Groppo, vor).

Wie ersichtlich, stützt sich Bissoli vorwiegend auf deutsche Autoren, sowohl in den Monographien als auch bei den Zeitschriftenaufsätzen (9f; 359-367); der deutsch(sprachig)en Literatur wird ein eigener grundsätzlicher Abschnitt gewidmet (26-62); Bissoli vermerkt, daß die Diskussion über das (biblisch-theologisch begründete) Selbstverständnis der Pädagogik nirgendwo engagierter geführt wird als in Deutschland; die hier zu vermutende Engführung korrigiert er schnell unter Hinweis auf den deutschsprachigen Raum (26); er zitiert z.B. G. Hansemann und L. Lentner. Deutschsprachige Literatur qualifiziert er als "besonders repräsentativ und reich" (*Bibbia e catechesi nella recente letteratura tedesca*, in: *Orientamenti pedagogici* 4 (1971) 797), ohne freilich französische und englische Literatur geringzuschätzen (ebd.). Die zeitliche Grenze wird ab etwa 1950 gezogen, von überragend wichtigen Autoren abgesehen; schade, daß J.A.Jungmann gar nicht erwähnt wird.

Die Auswahl des Autors bevorzugt im allgemeinen katholische Autoren; viele evangelische Autoren kommen vor allem auf dem Umweg über ihre katholische Rezeption zu Wort, z.B. I. Baldermann, H. Kittel, G. Otto, M. Stallmann.

Die intensive Beschäftigung mit deutschsprachigen Autoren und die Ablehnung eines rein formalen Gebrauches der Bibel im erziehlischen Zusammenhang teilt Bissoli mit seinem Kollegen G. Groppo, dem er - neben dem Vorwort - manchen Impuls verdankt (63). Das Schrifttum Groppos wird jedenfalls ausführlich und durchgehend zustimmend behandelt, z.B. *Educazione cristiana e catechesi*, Torino-Leumann 1972.

2. Der Rezensent registriert die sehr behutsame und genaue Arbeit, die Bissoli leistet. Er ist nirgendwo auf eine Wiedergabe gestoßen, die den Autoren nicht in der wünschenswerten und verantwortbaren Weise gerecht werden würde. Die Lektüre dieser Passagen des Buches gerät zu einem überaus lehrreichen Repetitorium neuerer Untersuchungen über die Beziehungen zwischen Bibel und Pädagogik.

Bissoli unterscheidet sehr deutlich zwischen dem Referat einer Meinung und seiner eigenen Position. Öfter meldet er Vorbehalte an oder fügt selbst weiterführende Einsichten und Hypothesen an, vor allem im Zusammenhang mit den durch neuere exegetische Literatur ermöglichten vertieften Abklärungen pädagogischer Fragestellungen. So z.B. anlässlich der Behandlung von Eph 6,1-4, wo er über H. Schilling (vgl. *Grundlagen der Religionspädagogik* 365-389), der Jesus selbst keine Äußerungen erziehlischer Art zuschreibt (ebd. 388), hinausgeht. Bissoli benennt vier Elemente für die erziehlische Bedeutung Jesu (244f): seine eigene Erziehung in der Kindheit; die Lehrtätigkeit; sein Verhältnis zu Kindern; vor allem: Jesus läßt die erziehlische Wirklichkeit bestehen, aber sie bekommt eine andere Gewichtung im Lichte seiner Eschatologie.

3. Das dritte, der Entwicklung eigenständiger Vorstellungen bezüglich der bibeltheologisch-pädagogischen Interferenz gewidmete Kapitel behandelt
- das Phänomen der Erziehung in der Bibel, vor allem im israelitischen Kulturkreis: Weisheitsliteratur, nicht-rabbinische Literatur (Qumran), ältere christliche Gemeinden;
 - das Phänomen der Erziehung unter dem Aspekt der Offenbarung: die alttestamentliche Gottesfurcht, die Gebote Gottes, Kyrios als Erziehungsleitbild, Kinder im NT;
 - die Beziehung zwischen der Pädagogik des Menschen und der Pädagogik Gottes: Erziehung und Seelsorge oder die Pädagogik Gottes, die erzieh-

liche Bedeutung des Gesetzes (Gal 3,24) und der Gnade (Tit 2,11f), das Leiden als göttliches Erziehungsmittel (Hebr 12,5ff), die Motivation christlichen Reifens, die erziehlische Bedeutung der Gottebenbildlichkeit und der Nachfolge Christi.

Er kommt zum Ergebnis, daß die Absicht der pädagogischen Anmerkungen der Bibel darin liegt, den Menschen zur Reife jenes Gnadenereignisses zu führen, in dem Gott ihn in Jesus Christus erneuert hat. In dieser umfassenden Aussageabsicht werden Gott und Jesus, aber auch die Propheten, als Lehrer und Erzieher gesehen.

Von dieser Ebene der Erziehung ist vor allem im NT hauptsächlich die Rede. Die entsprechenden pädagogischen Anmerkungen sind demnach keine unmittelbaren pädagogischen Anweisungen, sie stehen im Zusammenhang mit der Heilswirklichkeit. Der Glaube an den Einbruch des Übernatürlichen in die Welt hebt die natürlichen Gegebenheiten nicht auf und begründet keine Opposition zwischen ihnen; vielmehr sind die natürlichen Gegebenheiten im Licht des Übernatürlichen zu verstehen, aber sie werden weder zurückgewiesen, noch durch ein eigenes pädagogisches System ersetzt (355).

4. Fazit: ein sorgsam gearbeitetes und sehr informatives Buch; es kann keine spektakulären neuen Erkenntnisse bringen, aber es vertieft, reflektierend und gelegentlich auch vorsichtig korrigierend, das bisher Erreichte. Schade, daß es keine deutsche Übersetzung gibt.

Alfred Gleißner

7. Moralische Erziehung und politische Bildung

Rainer Lachmann, *Ethische Kriterien im Religionsunterricht*. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1980, 179 S.

Zeitweilig wurden ethische Themen im Religionsunterricht vernachlässigt bzw. ihre Grundlagen nicht oder kaum reflektiert. Fraglos und selbstverständlich leitete man sie direkt von der biblischen Überlieferung, der katholischen Naturrechtslehre oder der kirchlichen Tradition ab. Das konnte jedoch nicht mehr tragen, weil diese Grundpfeiler der christlichen Ethik ins Wanken geraten sind. Die Gründe für diese Krise sind vielfältig und reichen weit in die Vergangenheit. Einer der Gründe ist die seit den Tagen der Alexandriner Clemens und Origenes im 3. Jahrhundert eingegangene enge Verbindung der christlichen Sittlichkeitslehre mit der philosophischen Ethik, ein weiterer, der Bund der Moraltheologie seit dem späten Mittelalter mit dem Kirchenrecht. Die Ausartung der Moral-

theologie in eine kasuistische Beichtstuhl-moral spielt ebenfalls eine große Rolle; hinzu kommen die antireformatorischen Affekte nach dem Tridentinum, die geringe Beachtung der menschlichen Existenz und Personalität, die modernen Erkenntnisse der Bibelwissenschaft, die Fragwürdigkeit der Naturrechtslehre, die Autoritätskritik und nicht zuletzt das Vertrauen auf die sittliche Vernunft des Menschen.

Seit Beginn des problemorientierten Religionsunterrichtes - Anfang der siebziger Jahre - kann ein zunehmendes Interesse festgestellt werden, die Themen aus dem Bereich des Sittlichen grundsätzlich anzugehen und die ethische Erziehung auf ihre Prinzipien hin zu analysieren. Das gilt sowohl für den katholischen wie den evangelischen Religionsunterricht.

Die Erlanger Habilitationsschrift von Rainer Lachmann geht von dieser "Wiederentdeckung der ethischen Dimension des Religionsunterrichtes" (13) im Kontext seiner "Problemorientierung" aus. Dabei wird bewußt auf eine direkte Sollens-Forderung oder auf verpflichtende Gesetze und Imperative als Konkretisierungen des göttlichen Gebotes verzichtet. Stattdessen sollen dem Religionslehrer Kriterien an die Hand gegeben werden, "die - theologisch verantwortet, pädagogisch begründet und gesellschaftlich ausgewiesen - religionsunterrichtlich brauchbar sind" (14). Genauer: "Für einen ethisch orientierten Religionsunterricht müßte ... ein ethisches Kriterium gefunden werden, das ... als elementartheologisch-ethisches Generalkriterium im ethischen Funktionsbereich evangelischen Religionsunterrichtes fungieren könnte" (30). Da es um die Begründungsreflexion ethischer Normen im Religionsunterricht geht und die realen Möglichkeiten des schulischen Religionsunterrichtes im Blick bleiben, dominiert zwangsläufig die kognitive Komponente (14, 50ff., 93f., 135). Lachmanns Werk weist vier Teile auf.

Teil A "Die ethisch-didaktische Problematik in der gegenwärtigen evangelischen Religionspädagogik" (19ff.) konstatiert das Defizit ethischer Kriterien anhand einer Analyse der heutigen Religionspädagogik. Nach ihr werden zwar ethische Probleme - vor allem durch die Rezeption der Curriculum-Forschung in der Religionspädagogik - im Religionsunterricht thematisiert, ja sogar zu einem Generalthema, aber die Frage nach Beurteilungskriterien vorgeschlagener Lösungen bleibt unberührt.

Erstmals wird bei Siegfried Vierzig 1975 nach Kriterien für eine Normenbeurteilung gesucht. Er sieht das "leitende Normkriterium" eines curricular orientierten und ideologiekritischen Religionsunterrichts in der "Emanzipation" (29). Bei Dieter Stoodt ist die Mündigkeit das Beurteilungskriterium aller Orientierungen sowie Wort- und Sinndeutungen (33). Günter Rudolf Schmidt bemüht sich, "in den demokratischen Werten die normativen Kriterien individueller und kollektiver

Entscheidungen, die der Religionsunterricht bewußt machen muß" zu sehen (39). Er dürfte im Auge haben, daß durch sie der Minimalbestand ethischer Verbindlichkeit garantiert ist, der in einer pluralistischen Gesellschaft das Zusammenleben erst erträglich macht, wenn nicht Anarchie und der Kampf "aller gegen alle" herrschen sollen. Peter Biehl ist ähnlich wie G.R. Schmidt auf die Grund- und Menschenrechte fixiert, denen heute der Charakter von Allgemeingültigkeit zukomme (47). Karl Ernst Nipkows Ansätze zu einer Verantwortungsethik werden entsprechend gewürdigt.

Lachmann erkennt diese Versuche, das religionsunterrichtliche Kriterienproblem anzugehen an, hält sie jedoch für ungenügend.

In Teil B "Systematische und funktionaldidaktische Überlegungen zum christlichen Liebesgebot" (53ff.) geht es um eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Begründungsproblematik des christlichen Liebesgebotes. Die Notwendigkeit einer Begründungsreflexion ethischer Normen im Religionsunterricht sieht der Verfasser darin, daß eine angestrebte, für das Verhalten bedeutsame Verinnerlichung sittlicher Werte nicht auf eine kognitive Beteiligung "qua Erkenntnis und Anerkennung" verzichten kann, weil diese als Bedingung einer autonomen Sittlichkeit gilt (53f.). Unter dieser Prämisse untersucht Lachmann kausal-theologische Begründungen des Liebesgebotes (z.B. A. Nygren), final-theologische Begründungsansätze des Liebesgebotes (z.B. J. Moltmann) und ontologisch orientierte Begründungen (z.B. W. Hermann, P. Tillich, G. Ebeling).

Als Beurteilungsmaßstab dient die Frage: "Was hat die theologische Wissenschaft an Begründungen anzubieten, um Schüler im evangelischen Religionsunterricht von der Sinnhaftigkeit der christlichen Liebesforderung zu überzeugen?" (81)

- Die kausal-theologische Begründung setzt Glaube voraus; es geht darum, die Liebe (Agape), die Mittelpunkt des Christseins und das entscheidende Grundmotiv vor allen anderen ist sowie die Antwort auf jede religiöse wie ethische Frage (55) gläubig zu beschreiben und zu erklären. Dieser Weg ist nach Lachmann für den Religionsunterricht heute deshalb ungeeignet, weil die Glaubensvoraussetzung einem Großteil der Schüler abgeht. Nicht ein deduktiver, sondern argumentativer Begründungsweg ist deshalb erforderlich, der auf Überzeugung zielt, nicht sie voraussetzt
- Die final-theologische Begründung stößt ebenfalls auf Verstehensbarrieren. Wegen der Glaubensdefizite kann das Liebeshandeln des Christen - so Lachmann - nicht im eschatologischen Erwartungshorizont des Reiches Gottes gesehen, verstanden und praktiziert werden.
- Der ontologisch orientierte Begründungsweg wird dagegen positiver beurteilt, weil er induktiv vorgeht, auf die Einsicht der Schüler abzielt (85) und keine christlichen Glaubensvoraussetzungen fordert (86).

Der eigentliche Weg ist für Lachmann der der ethischen Argumentation; "sie setzt kein Einverständnis über sittliche Vorschriften voraus, sondern bemüht sich argumentativ um ihre Erklärung und Begründung, bewegt sich also mit ihren Zielvorstellungen primär im Überzeugungsbereich" (91). Das impliziert die didaktische Transformation der Liebe (Agape) zum Agapekriterium.

Die ethische Beschäftigung mit der Agape im Religionsunterricht bewegt sich vornehmlich im kognitiven Bereich vernünftiger Argumentation und strebt "die einsichtige Begründung des Agapekriteriums (nicht Handlungserfüllung) als fundamentalem Bestandteil ethischer Urteilsfähigkeit an" (93). Für die Inhalte des Agapekriteriums bedeutet das, daß sowohl ihre wesentlichen Elemente als auch ihre unterrichtliche Vermittelbarkeit zu bedenken sind.

Teil C "Der religionsunterrichtlich-ethische Kriterienunterricht nach seinen empirischen Voraussetzungen und fachdidaktischen Konkretionen" (103ff.) sondiert vor allem den entwicklungspsychologischen Raum (J. Piaget, L. Kohlberg, R. Müller). Lachmann sieht in ethischer Hinsicht das Ziel des Religionsunterrichtes erreicht, wenn die Schüler "aufgrund rationaler Durchleuchtung eines Beurteilungsfalles nach dem allgemeinen Prinzip des Altruismus eine ethisch-eigenverantwortliche Entscheidung fällen können" (118). Dabei muß das altruistische Prinzip in Einklang mit dem Agapekriterium stehen; es muß weiterhin existentiell verifizierte Begründungen aufweisen; es muß zudem seine Fundierung im Wertschausalt der christlichen Tradition erfahren.

Nach den Ergebnissen der kognitiven Theorien der moralischen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen ist ein religionsunterrichtlich-ethischer Kriterienunterricht im Vollsinn erst in den Klassen der Sekundarstufe I und II möglich. Es ist in der Tat das Alter, in dem der Jugendliche an ethischen Fragen besonderes Interesse zeigt und sein Sinn für mitmenschliche Verantwortung ihm einen Zugang zum christlichen Ethos erleichtert.

Während das Beurteilungskriterium "Wesensfunktional" (132) des ethisch orientierten Religionsunterrichtes ist, bietet sich für den konkreten Religionsunterricht das "Fallprinzip" an; das bedeutet, daß der Unterricht sich inhaltlich an einem "traditionellen oder aktuellen, realen oder potentiellen, persönlich individuellen oder politisch gesellschaftlichen Beurteilungsfall" (132) orientiert.

Teil D "Evangelischer Religionsunterricht im schulischen Kontext und kirchlichen Konnex" (157ff.) versucht punktuell die Ergebnisse der Arbeit in das pädagogische Zielspektrum einzubringen. Religionsunterricht und Emanzipation, Kriterienunterricht und Grundrechte, ethisch orientierter Religionsunterricht und Ethikunterricht, evangelischer Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht werden auf das ihnen je Spezifische befragt; zudem kommen die Konvergenzen wie Differenzen zur Sprache.

Lachmanns Werk beschäftigt sich mit der ethischen Dimension des evangelischen Religionsunterrichtes. Das ist lobenswert. Vieles ist unbesehen auf den katholischen Religionsunterricht zu übertragen, so das Ernstnehmen der schulischen Bedingungenfelder wie auch die Einschätzung der Adressaten des Religionsunterrichtes, die der des Synodenbeschlusses "Der Religionsunterricht in der Schule" entspricht. Glaube, Gläubigkeit und kirchliches Engagement können nicht mehr fraglos vorausgesetzt werden. So gesehen ist es realistisch, wenn der ethisch orientierte Religionsunterricht nicht auf Identifikation mit den vorgestellten aus dem Agapeprinzip abgeleiteten christlichen Normen aus ist, sondern sein Ziel darin erblickt, den Schüler aufgrund "rationaler Durchleuchtung eines Beurteilungsfalls" fähig zu machen, in einer konkreten Situation nach dem Prinzip des Altruismus zu entscheiden. Ob das jedoch bei einer Beschränkung auf den Bereich der kognitiven Lernziele gelingt, ist zumindest fraglich. Hier zeigen sich bereits die Grenzen des ethischen Kriterienunterrichts, bei dem m.E. der Religionsunterricht nicht stehen bleiben kann. Die skeptische Haltung dem Globalziel "Emanzipation" gegenüber (Vierzig, Stoodt, Biehl) erkennt, daß christliches Weltverständnis, Erlösung und die aus ihnen resultierenden Konsequenzen unter dem Aspekt der Emanzipation gesehen werden können. Mir scheint ebenfalls zu wenig die Empfänglichkeit auch des vom christlichen Dogma und der kirchlichen Institution distanzierteren Schülers für die final-theologische Begründung des Liebesgebotes beachtet zu sein. Die Erfahrung mit jungen Leuten zeigt doch, daß gerade das Engagement für Friede, Freiheit, Humanität, Gerechtigkeit - nichts anderes als Realisationen des Prinzips Agape und gleichzeitig die Realisierung der Endverheißungen der Bibel im Hier und Jetzt (zwar unter eschatologischem Vorbehalt stehend) - ihnen einsichtig zu machen ist.

Lachmanns Verdienst ist durch diese kritischen Einwände nicht geschmälert. Auch der katholische Religionspädagoge (und Theologe) wird sein Werk mit großem Gewinn lesen.

Helmut Fox

Karl Ernst Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1981 (= Siebenstern Tb. 55), 192 S.

Vorliegendes Taschenbuch vereint sieben Aufsätze Nipkows aus der Zeit von 1976-1981. Sechs sind bereits anderswo erschienen (185f.). Die Studie "Erziehung, Moral und Religion im historischen Prozeß" (75ff.) ist neu. Wir haben es nicht mit einem systematischen Lehrbuch der Moralerziehung zu tun. Die Intention der Beiträge dürfte darin liegen, pädagogische und theologische Grundfragen der Moralerziehung (wegen Unsicherheiten in der zu behandelnden Sache zuweilen "Ethische Erziehung", "Werteerziehung" oder einfach "Erziehung" genannt) zur Kon-

vergenz zu bringen. "Das leitende Interesse ist, Moralerziehung als Gegenstand der Erziehungswissenschaft und der Theologie im engen wechselseitigen Bezug zu bedenken. Im Sinne des dialektisch zu verstehenden konvergenztheoretischen Ansatzes meiner Arbeiten ist herauszufinden, wo der Pädagoge und Theologe Gemeinsames sagen können und wo sie sich unterscheiden." (7).

- Sein erster Beitrag "Der Ruf nach ethischer Erziehung in der Schule" (9ff.) weist grundlegende Fragen an unser Bildungssystem auf und richtet Postulate an Schule und Lehrer. "Die öffentliche Schule darf zwar nicht zum Schauplatz der Durchsetzung einseitiger Weltanschauungen werden; andererseits wartet die junge Generation darauf, von uns Erwachsenen zu erfahren, was uns ans Leben bindet, welchem Lebenssinn wir uns verbunden haben. Sie erwartet auch von den Lehrern, daß sie ... sich einbringen" (33). Es ist eine Forderung, die man nur unterstützen kann. Nipkow fragt dann, was den Jugendlichen gesagt und gezeigt werden muß an Verwirklichungen sinnerfüllten Lebens. Welcher Rang kommt z.B. den Themen "Frieden", "Verantwortung für die Schöpfung", "Menschenrechte", "gerechte Verteilung der Lebensgüter", "arme und reiche Nationen" in der schulischen Moralerziehung zu? Mit Recht wird darauf aufmerksam gemacht, daß hiernach nicht nur im Religionsunterricht oder im Ethikunterricht gefragt werden soll, denn "ethische Erziehung hat nur im Kontext der Sachverhalte aller Schulfächer Sinn" (34).
- Als zentrale Inhalte des zweiten Beitrags "Das Leben und den Frieden lieben" (35ff.) gelten: die Einstellung zum eigenen Körper, die Liebe zum Leben und zum Frieden, die Opferbereitschaft der heutigen Jugend und die Erfordernis, die Schöpfung auf eine neue Weise zu sehen. Liebe zur Natur und Ehrfurcht vor der Schöpfung sollen den Blick vom eigenen Ich zu den Dingen, dem Mitmenschen und zu Gott lenken (45).
- Der Artikel "Moralerziehung heute - erziehungswissenschaftliche und theologische Probleme" (47ff.) läßt Nipkows Übereinstimmung mit der autonomen Moral (Auer) erkennen, nach der der Mensch mit der Kraft seiner Vernunft die sittlichen Weisungen und Normen kreiert und entwickelt. "Ethische Normen entstehen in der Regel induktiv, sie wachsen von unten her, d.h. aus der menschlichen Erfahrung." (57f.).
- Der 4. Beitrag, der zu einer Auseinandersetzung mit "Erziehung, Moral und Religion im historischen Prozeß" führt, lenkt Nipkows Hoffnungen dann auf alternative Gruppen und Lebensstile (75ff.). "Es gibt zunehmend Christen, christliche Gruppen und Bewegungen, auch Ortsgemeinden selbst, die sich zu einem Glaubensleben und zu einer ethischen Praxis aus Glauben gedrängt und geführt

sehen, die das befreiende und verpflichtende Evangelium deutlicher und lebenskräftiger ausdrücken sollen ... Besonders drängen viele junge Menschen in unserer Zeit innerhalb und außerhalb der Kirche auf überzeugendere und d.h. sinnerfüllte Lebensformen." (114). Als Basis für eine allgemeine Moralerziehung dürfte das nicht ausreichen, weil der aufgezeigte Zusammenhang von Erziehung und Evangelium (oder besser von Moralerziehung und Evangelium) nur dem gläubigen Menschen einsichtig ist.

- Interessant ist der Beitrag 5 "Gott und Gewissen in der Erziehung" (119ff.), in dem es um Gewissenstheorien geht, die in pädagogischer und theologischer Hinsicht reflektiert und diskutiert werden. Unter anderem sind "Das Phänomen Gewissen", "Gewissensdefinitionen", "Anthropologische Deutung des Gewissens", "Gewissensanspruch", "Gott und Gewissen", "Gewissen und Rechtfertigung", "Gewissen und Liebe", "Gott und Gewissen in der Erziehung" die Stichworte, die in diesem Kapitel behandelt werden. In der Analyse des Buches von Tilmann Moser "Gottesvergiftung" (1976) setzt sich Nipkow mit den dort vorgebrachten Argumenten auseinander, die sich nur aus einer defizitären Gewissens- und Gottesvorstellung erklären lassen. Denn Gotteserfahrung ist hier als "Erfahrung von Normen und ihrer Nichterfüllbarkeit vermittelt worden" (150).
- "Beschützen und Freigeben" lautet der Titel des 6. Kapitels, in dem lesenswerte Gedanken "Zum Erwachsenwerden des geistig behinderten Jugendlichen in theologischer, entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht" vorgelegt werden (153ff.). Dabei ist Grundprinzip, daß dem Unterstützen der Vorrang vor dem Behüten zukommt, was gerade beim Aufbau von Partnerbeziehungen Probleme mit sich bringen kann.
- Der letzte Beitrag "Religionsunterricht und Ethikunterricht vor den Aufgaben ethischer Erziehung" (173ff.) stellt das Spezifische der ethischen Erziehung im Religionsunterricht dem des Ethikunterrichts gegenüber. Nipkow betont dabei mit Recht, daß es fragwürdig sei, den Ethikunterricht mit dem Etikett "Ersatzfach" zu belegen. Beide Fächer, der Religionsunterricht und der Ethikunterricht, nähmen Schaden. Der Unterschied zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht darf nicht "in der formalen Verhältnisbestimmung von Verbindlichkeit und Freiheit sowie Ethik und Religion, sondern (muß) in dem ... inhaltlichen Gesamthorizont des Religionsunterrichts" (174) gesehen werden. Den bestimmt Nipkow bei aller Gemeinsamkeit zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht so: "Unser Handeln steht im Horizont der Sünde ... Der Religionsunterricht hat davon zu handeln, wie unausweichlich Christen und Nichtchristen ge-

meinsam in die ethischen Konflikte unserer Zeit verstrickt sind. ... Die spezifische christliche Erfahrung zeichnet sich erst dort ab, wo das ethische Dilemma auf dem Hintergrund des zerfallenen Verhältnisses zwischen Gott und Mensch und daher auch zwischen Mensch und Mensch gesehen und in dieser Situation der Erkenntnis der Sünde unsere Vernunft der Rechtfertigung im Glauben an die Gnade Gottes anheimgegeben wird." (179f.). Hier schlägt die reformatorische Lehre von der Konkubiszenz und der Rechtfertigung durch.

Es ist schwierig die einzelnen Aufsätze, die eine jeweils konkrete Entstehungssituation aufweisen, in systematischer Weise zu besprechen. Basisansätze der christlichen Erziehung in den einzelnen Beiträgen sind jedoch erkennbar. Christliche Erziehung wurzelt in der Erfahrung von Freiheit und Gemeinschaft (8); sie bedarf des Vertrauens und der freien Einsicht (26); sie sucht nach dem der geschichtlichen Situation gemäßen Ethos und gibt sich nicht mit unverbindlichen Werteerklärungen zufrieden (33). Sie ist mehr als die "rationale Durchleuchtung eines Beurteilungsfalles".

Nipkow hat mit seinem Buch, das eine systematische Behandlung der hier angeschnittenen Fragen nicht ersetzen will, hinsichtlich der Moralerziehung im Bereich der Schule eine wichtige Aufgabe erfüllt. Man kann dem Urteil A. Biesingers zustimmen: "Dieses Buch ... dürfte zu den allerwichtigsten Büchern zum Bereich ethischer Erziehung gehören und ist mit besten Gründen zur eigenen, besinnlich-kritischen Lektüre zu empfehlen." (A. Biesinger, Rez.: Karl Ernst Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh 1981, in: KatBl 108 (1983) 486f.)

Helmut Fox

Heinz Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts. Band I und II, Stuttgart: Kohlhammer 1983 und 1984.

"Die Einführung und Etikettierung des Ethikunterrichts als 'Ersatzfach' für Schüler, die sich vom RU abgemeldet haben, bringt beide Fächer in ein Zwielicht, das ihrer Sache schadet." Dies meinte K.E. Nipkow vor einigen Jahren. Ob zu Recht oder nicht - wird man wohl jetzt noch nicht beurteilen können. Fest steht, daß beide Fächer herausgefordert sind: Religion mit ihrer bedeutenden ethischen Dimension und Tradition genauso wie der Ethikunterricht (EU), "der schlecht beraten (wäre), wenn er die religiöse Dimension der lebensrelevanten Sinn- und Wertorientierungen ausklammern würde." (II, 14) "EU darf keine bestimmten Sinn- und Werttraditionen vermitteln wollen" (II, 17), andererseits muß er "Traditionen erschließen

helfen, die universalen Lebenssinn und globale Verantwortung stützen." (I, 29) Schon das erste Kapitel von Band I "Rechtliche Rahmenbedingungen" zeigt die Problematik mit aller Schärfe: Worauf bezieht sich das Ethische des EU? Auf den berühmten "Mindestkonsens" von Werten und Prinzipien (Selbst- und Lebenserhaltung; Erhaltung der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft; Menschenrechte)? Die grobe Verletzung dieser Werte und Prinzipien ist ja relativ leicht festzustellen, während es aber "unmöglich ist, ihren möglichen Bedeutungsgehalt mit positiven Rechts- und Handlungsnormen unstrittig zu füllen oder gar zu erschöpfen." (I, 25) Schmidt plädiert für ein "offensives Verständnis" dieser Werte, d.h. nicht nur für eine passive Anerkennung mit aller Abstraktheit, sondern für die "Weiterentwicklung und Konkretisierung." (I, 26)

Dabei ist es ein Grundanliegen des Autors, zu zeigen, daß - um des Ethischen willen - eine nur distanzierende, nur analysierende und begrifflich argumentierende Verfahrensweise zu kurz greift: "Methodisch ist der Lernprozeß auf alle kommunikationsfördernden Methodenkonzeptionen und Arbeitsformen verwiesen." (II, 18) Schmidt nennt u.a. Identifikation, Rollenspiel, psychodramatische Methoden, Erzählen, meditative Elemente. "Positionalität, Offenheit und Kritik sind dialektische - nicht kontradiktorische - Prinzipien." (II, 25) (Allerdings weist Schmidt mit aller Deutlichkeit auf die Grenzen solcher Vorgangsweisen innerhalb der Schule hint)

Den Hauptteil des ersten Bandes "Grundlagen" bilden die Kapitel "Sittliche Entwicklung und Erziehung" ("Autorität und freie Einsicht", "Soziale Kognition und moralisches Urteil", "Handlungskonflikte und moralisches Denken", "Soziale Strukturen und Moral"; "Ich-Entwicklung und Moral", "Gewissen und moralische Autonomie") sowie "Sittlichkeit in Lernprozessen" ("Moralisches Lernen und Autonomie", "Moralische Probleme allgemeindidaktischer Theorien", "Die Funktionen der Schule und die Moral ihrer Erziehung").

Schmidt greift sehr weit aus und bespricht eine Fülle von Konzepten und Modellen aus der Entwicklungs-, Persönlichkeits-, Sozial- und Tiefenpsychologie, in denen es um die Entwicklung von sozialer Wahrnehmung, den Aufbau von kognitiven Strukturen, Handlungsdispositionen und emotionalen Grundstrukturen geht. Schmidt betont dabei immer wieder, daß die eigentlich ethische Dimension nicht einfach identisch ist mit gesteigerter sozialer Wahrnehmung, weiterentwickeltem moralischem Urteil oder reiferer emotionaler Grundeinstellung, sosehr andererseits gerade der EU die individuellen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Schüler kennen und ernstnehmen muß. "Die Moralpädagogik muß alle erkennbaren Vorbedingungen in Rechnung stellen, wenn ihr Ziel die moralische Autonomie des Individuums, also das moralische Subjekt ist." (I, 126)

Eine durchgehende Grundposition des Autors sei hier noch hervorgehoben: seine konsequente Zurückweisung jeglichen "mechanistischen" Ansatzes in seinen vielfältigen Formen. "Aus mechanistischer Sicht wird der Mensch programmiert" (I, 94). Diese Gefahr sieht er bei manchen neueren Entwicklungs- und Sozialisationstheorien ebenso wie bei Erziehungsansätzen (z.B. "Durch Anpassung zur freien Einsicht"). Auch Kohlberg entgeht dieser Gefahr seiner Meinung nach nicht konsequent. (Auf die Auseinandersetzung und Weiterführung des Kohlberg-Ansatzes I, 49-59; 104-115 kann hier nur hingewiesen werden.)

Demgegenüber ist konsequent - ausgehend von handlungstheoretischen Positionen - daran festzuhalten, daß in jedem Handlungsvollzug "Individuum und Umwelt bereits reziprok und reflektiv integriert" sind (I, 96). "Im Handeln wählen, gestalten und erproben Menschen Vorstellungen sinnvollen Lebens und ergreifen damit sittliche Prinzipien, die sie miteinander verknüpfen." (I, 113) Dementsprechend faßt Schmidt die Aufgabenstellung des ethischen Unterrichts u.a. "in der Entwicklung, Differenzierung und Gestaltung der subjektiven symbolischen Strukturen" zusammen (I, 195f). Das Kind - und wohl auch der Erwachsene - spielt auf der "Inneren Bühne", nimmt Situationen vorweg, inszeniert Bekanntes neu und gewinnt so seine eigene unverwechselbare Welt. (Auf Oerters Isomorphie-Konzept sei in diesem Zusammenhang ausdrücklich hingewiesen I, 119-126.)

Als Ethik-Unterricht bedarf dies alles natürlich der Konkretisierung. Der Autor hat diesen Schritt nicht gemieden und den "Praktikern" überlassen. Der zweite Band "Der Unterricht in Klasse 1-13" bringt für alle diese Schulstufen "Schülvoraussetzungen und Inhalte". Dabei werden jeweils vier "Aufgabenfelder" bzw. "Lernschwerpunkte" formuliert: "Ich in Beziehungen", "Soziale Strukturen und Prozesse", "Sinndeutung und Lebensorientierung", "Praxis und Theorie der Sittlichkeit". Dieser Teil bringt eine Fülle von praktischen Impulsen, Stoffen und Methoden, wobei immer wieder die kommunikative Dimension des Unterrichts - der Beziehungsaspekt des Lernens - hervorgehoben wird.

In bezug auf die Auswahl der Inhalte betont Schmidt, daß ein Ansatz nur bei den Erfahrungen und Fragen der Schüler zu kurz greift: "Es gibt Inhalte, die sich nicht unmittelbar aus Lebensnotwendigkeiten begründen lassen, sondern die eine Bereicherung des Lebens darstellen, wenn man sie gründlicher kennt und sie in seinen Lebensvollzug integrieren kann." (II, 69)

Andererseits müssen die Inhalte zu den vorgegebenen Sinnmustern der Schüler beziehungsfähig sein. Um dies sicherzustellen, gibt Schmidt einen sehr konkreten Impuls: Ist der Lehrer fähig, die Inhalte, Fragestellungen und ihre möglichen Bedeutungen in "umgangssprachliche Formulierung" zu bringen oder nicht? "Gelingt dies nicht, dürfte der gewählte oder vorgeschriebene Unterrichtsinhalt für die gegebene Schülergruppe nicht geeignet sein." (II, 70)

Auch wenn der Religionsunterricht eine eigenständige und nicht aufgebbare Dimension in die ethische Erziehung einzubringen hat (Gesetz - Evangelium; Reich Gottes; Sünde - Befreiung usw.), so muß er doch die konkrete Lebenssituation seiner Adressaten ernst nehmen. Das Werk von Heinz Schmidt dürfte sich wohl auch für den Religionspädagogen als Standardwerk für die moralpädagogische Arbeit und Reflexion erweisen.

Anton Schrettle

Reinhold Mokrosch/Hans P. Schmidt/Dieter Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung. Thema Frieden, Stuttgart: Kohlhammer 1980

"Was helfen phantasievolle und einfallsreiche Versuche, die Spielgewohnheiten der Kinder zu entmilitarisieren, wenn die Umwelt, die sie spielend sich anzueignen suchen, militant bleibt? Es kann nicht in Familien und Schulen überwunden werden, was die Gesellschaft für unaufgebbar hält." (56) Das dürfte wohl eine Kernfrage und wohl auch -erfahrung sein, die sich bei dem Versuch stellt, "Friedensfähigkeit" unterrichtsdidaktisch zu organisieren. Welche Plausibilität im Alltagsleben haben diese Lernziele? Aber das ist ja wohl die Frage der religiösen Sozialisation und Erziehung überhaupt. Andererseits sind es gerade in heutiger Zeit eine Unzahl von "Anforderungen und Konflikten" (Kap. I) sowie von "elementaren Lebenserfahrungen, die zur ethischen Urteilsbildung herausfordern." (Kap. II): Alternativbewegungen, Verschärfung der Adoleszenzkrise, Krise des Fortschritts-glaubens, offene Welt, Spannung zwischen Institution und Individuum u.a. "Die kognitive Eindeutigkeit der Weltbilder und Geschichtstheorien sowie die normative Verbindlichkeit vorgegebener Ordnungen und Gesetze (ist) verloren" (14). Nach diesem ersten grundlegenden Kapitel von Hans P. Schmidt gibt R. Mokrosch einen präzisen, kritischen und weiterführenden Überblick über den Ansatz von Piaget und Kohlberg und Habermas und stellt dann 10 Thesen zu deren Bedeutung für eine Friedenspädagogik auf. Er betont u.a. die große Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen, die Bedeutung der kognitiven Strukturen für den Lernprozeß "gewaltfreie Konfliktlösung" und gibt die Empfehlung zu kritischer und undogmatischer Orientierung an Kohlbergs Stufen, "um für die jeweilige Friedensfähigkeit seiner Schüler sensibel zu werden und ihr Konfliktlösungsverhalten nicht zu über- oder zu unterstrapazieren." (98) Er plädiert - davon abgeleitet - für einen stufen- und nicht altersspezifischen Einsatz von Inhalten und Lernzielen. Schließlich beinhaltet die zweite Hälfte des Buches eine breite Darstellung von Medien unter entwicklungspsychologischem (Mokrosch) sowie unter schulstufenspezifischen und fachdidaktischen Aspekten (Stoodt). Es wird hier eine Fülle von

Impulsen, Materialien, Ideen vorgelegt; jeder Lehrer wird wahrscheinlich mit Dankbarkeit danach greifen.

Anton Schrettle

Dietrich Bäumle/Hans Kramer, Ethisch denken und handeln. Grundlegung christlicher Erziehung und Lebenspraxis, Düsseldorf, Patmos Verlag 1980

Die Autoren betonen im Vorwort ausdrücklich, daß es ihnen in und mit diesem Buch nicht um eine fachwissenschaftliche Grundsatzdiskussion geht, vielmehr wollen sie "christlich-ethische Orientierungen aus katholischer Sicht" vorlegen (9). Es ist also auch nicht primär moralpädagogisch oder -didaktisch orientiert. Allerdings ist der Ansatz und das Anliegen, "ethische Probleme aus christlicher Verantwortung für den Christen, der verantwortlich handeln will, in der Kenntnis der schwierigen Hintergründe so anzusprechen, daß sie auch dem nicht fachkundig Ausgebildeten einsichtig werden" (ebd.) nicht ohne pädagogische Bedeutung.

Der Moraltheologe H. Kramer führt in einem ersten Teil in grundlegende moraltheologische Fragen und Probleme ein: Was ist Sittlichkeit; Sittlichkeit im Horizont von Gnade, Sünde und Umkehr usw. "Die Situation aller Christen ist dynamisch und lebendig. Wir sind und bleiben auf dem Weg zur Wahrheit. Auch was die Erkenntnis sittlicher Normen angeht. Was das Aufspüren der besten Praxis betrifft, bleiben wir Pilger." (77) D. Bäumle entfaltet daraufhin christliches Ethos im Horizont heutiger Erfahrung und Fragestellungen: Mut - Urvertrauen - Liebe - Selbstfindung - Solidarität - Identität u. v. a. In einem letzten Kapitel zieht er dann "praktische Konsequenzen für christlich-ethisches Lebenlernen." Hier kommt er u. a. auf die "Rolle des Religionslehrers angesichts des Schulangstproblems" und auf das Problem der Frauenemanzipation zu sprechen. "Will man dem Menschen in der christlichen Gemeinde uneingeschränkt gerecht werden, so verbietet sich die Darstellung des Christlichen in einseitig maskulinen und patriarchalischen Erscheinungsformen. Dies ist die Konsequenz aus anthropologischen Grundeinsichten und aus christlichem Lebensverständnis." (171 f)

Warum kommen andere -Christen- zu anderen "praktischen Konsequenzen"? Moral ist nicht nur Prozeß und Diskurs, sondern auch Entscheidung und Stellungnahme. Solche Stellungnahmen legt das Buch vor; die Argumentation ist "gemischt": theologisch, philosophisch, psychologisch, Erfahrungswissen. So dürfte es ja auch in moralischen Entscheidungsprozessen ablaufen.

Das Buch bringt eine Fülle von Zielvorstellungen zur Sprache; die moralpädagogische Fragestellung - wie diese Ziele und mit welchen Mitteln - zu erreichen sind wird allerdings nicht angesprochen.

Anton Schrettle

Stephan E. Müller, Personal-soziale Entfaltung des Gewissens im Jugendalter. Eine moralanthropologische Studie, Mainz: Grünewald-Verlag ²1984, 288 S., DM 39,80

Die Vielzahl theologischer Publikationen, die sich in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten mit der Bedeutung, der Wirkweise und dem Achtungsanspruch des Gewissens befassen, steht in auffälligem Gegensatz zur kleinen Zahl theologischer Arbeiten, die sich dem Zustandekommen und den Bedingungen seines Gelingens widmen. Das dürfte zum einen mit der Lage auf dem Markt der empirischen Theorien zusammenhängen, die wegen ihrer Unübersehbarkeit, aber auch wegen ihrer methodologischen Komplexität, begrenzten Ausschnitthaftigkeit und positionellen Implikationen den Einfach-Theologen, der über kein Institut verfügt, in der Regel überfordern. Zum anderen dürfte es auch Ausdruck der Tatsache sein, daß sich für die Theologie die Dringlichkeit der Gewissens-thematik mehr ekklesiologisch als pädagogisch ergab. Freilich steht die ekklesiologische Neubesinnung, die dem Gewissen des einzelnen eine zentrale Position einräumt, mit der Zeit auf schwachen Füßen, wenn ihre Transmission in die soziale Realität hauptsächlich über Appelle und Vermutungen läuft und nicht auch und ganz gezielt die institutionellen Strukturen der Erziehung einbezieht. Daß heute nicht mehr ohne weiteres davon ausgegangen werden kann, daß der Prozeß der Gewissensbildung zur erwünschten Gestalt findet, liegt daran, daß auch im Faktorengefüge des Erziehungsvorgangs beträchtliche Veränderungen von gesellschaftlichem Ausmaß stattgefunden haben.

Im Spürsinn für diesen Zusammenhang zwischen dem Vorgang der Gewissensbildung und den Konstellationen und Außenbedingungen, unter denen sich dieser Prozeß abspielt, liegen Berechtigung und Verdienst dieser Würzburger Dissertation. Im Unterschied zu vergleichbaren Arbeiten liegt dem Autor weniger an den kognitiven Aspekten der Wissensgenese und auch nicht an der Formung und Trainierung des Willens, sondern ganz betont am Einfluß gelingender zwischenmenschlicher Beziehungen.

Der I. Teil versucht, den anthropologischen Ort des Gewissens näher zu bestimmen. Unter Heranziehung der einschlägigen moraltheologischen Literatur aus den letzten Jahren beschreibt der Verfasser das Gewissen als Funktion der gesamten Person; seine zwei elementarsten Vollzüge sind Wertintuieren und Sich-Entscheiden. Seine Entfaltung findet nicht bloß inmitten des spannungsreichen Geflechts zwischenmenschlicher Beziehungen statt, sondern hängt in seinem Gelingen auch maßgeblich vom Gegebenen ganz bestimmter elementarer Relationen ab. Diese

elementaren Beziehungsgestalten sind deshalb von so entscheidender und unersetzlicher Wichtigkeit, weil sie Urbedürfnisse, die im Unterbewußtsein bereitliegen, repräsentieren, bestätigen und betätigen (68 f.). Im Anschluß an A. Vetter und W. Heinen werden Frau und Mann, Mutter und Vater, Schwester und Bruder, Tochter und Sohn als die acht Grundgestalten dargestellt: sie bezeichnen nicht bloß vitale Sachverhalte, sondern verkörpern auch anthropologische Wesensqualitäten, auf die der Aufbau des personalen Selbst und eines eigenständigen Gewissens angewiesen ist.

Der II. Teil dient der Vergewisserung über die Herausbildung des Gewissens in der Kindheit, die vor allem von den emotionalen Bindungen an die Bezugspersonen abhängt. Sie vermitteln grundlegende Erfahrungen wie Liebe und Vertrauen, wirken aber darüber hinaus nachhaltig mit beim weitgehend unbewußten Aufbau fundamentaler Orientierungsmuster, den die Psychologie genauer als Projektion, Identifikation, Introjektion und Imitation beschreibt. Der ambivalente Einfluß mehr bewußt gesteuerter Maßnahmen, mittels derer die primären Bezugspersonen und andere Erwachsene die wertbezogene Einstellung und das wertbezogene Verhalten des Kindes zu regulieren versuchen, wird unter den Stichworten Belohnung, Bestrafung, Ermutigung verhandelt.

Im Unterschied zur Kindheit ist die Entfaltung des Gewissens im Jugendalter dadurch gekennzeichnet, daß sie im Kontext der Ablösung von der Ursprungsfamilie und des Eingehens selbstgewählter Beziehungen vor sich geht. Der Frage, wie Gewissensausbildung gerade in dieser sowohl von den Betroffenen selbst wie von ihren Beziehungspartnern meist als besonders konfliktreich und schwierig erlebten Phase zwischen 12 und 18 gelingen kann und welche Rolle dafür gerade die genannten Grundtypen zwischenmenschlicher Beziehungen spielen, gilt das Hauptinteresse des Verfassers, dem er im dritten, ausführlichsten Teil nachgeht. Als wichtigste Felder der Entwicklungsdynamik in der Frühpubertät werden der Zwiespalt zwischen Kindbleiben- und Sichlösenwollen, das labile Selbstgefühl, das Streben nach Geltung und Unabhängigkeit und die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit gesehen und die Notwendigkeit der familialen Elementarbeziehungen vor allem gegenüber konkurrierenden Einflußfaktoren herausgestellt. Als die entscheidenden Aufgaben, die während der Hochpubertät bewältigt werden müssen, nennt der Autor die Ablösung von den Eltern, das Sichkennen und Sichannehmen, die Fähigkeit zu Beruf und Ehe und - dies alles übergreifend - das Finden einer eigenständigen Wertordnung sowie die Entdeckung des Lebenssinnes. Gefährdet sieht er die Bewältigung dieser Lebensaufgaben weniger durch die Konkurrenz äußerer Faktoren als durch das interne

Sichversagen, durch das nicht nur episodische, sondern grundsätzliche Zerstrittensein oder aber den Ausfall von helfenden Beziehungen, die das Risiko von unmittelbarem Kontakt, Beratung, auf Verselbständigung des anderen und nicht auf Vereinnahmung bedachter Fürsorge eingehen. Der Verfasser versucht, eine Reihe destruktiver Erscheinungen und Tendenzen in unserer Gesellschaft als Folge auf bzw. Protest gegen einen "Reifungs-Notstand" in der Gewissensbildung zurückzuführen.

Die Lektüre des Buchs hat in mir einen recht zwiespältigen Eindruck hinterlassen. Zweifellos liegen Vorzüge in der guten Verständlichkeit der Sprache, in der Verlässlichkeit referierter Theorien und Positionen, im spürbaren Interesse an dem bearbeiteten "Gegenstand" und nicht zuletzt auch in der Zusammenschau des familialen Beziehungsfeldes. Ob die hier erkannten Dringlichkeiten jedoch berechtigen, der ganzen Untersuchung die doch sehr spezifische Strukturanthropologie, die W. Heinen auf der Grundlage von Arbeiten A. Vettors entwickelt hat, zugrunde zu legen, ohne diese Entscheidung im eigentlichen Sinn zu rechtfertigen, scheint nun doch fraglich; das etwa S. 53 - 55 dazu Gesagte behauptet bloß Plausibilität, macht sich aber nicht die Mühe, sie argumentativ einzulösen. Das beträchtliche Maß an Intuition, das hier im Spiel ist, hat einen hohen Preis: Konkurrierende Ansätze werden recht selektiv ausgewertet, allzu großzügig beurteilt (z.B. 120 - 126) oder auch kaum berücksichtigt (so etwa die Identitätstheorien). Die Strukturtheorie der acht personalen Grundgestalten selbst aber enthält Implikationen, die nach den in den letzten Jahren stattgehabten gesellschaftlichen Diskussionen zumindest nicht mehr unproblematisiert zur Geltung gebracht werden dürfen. Das gilt besonders für herkömmliche Rollenbilder und ihre schematische Aufgabenzuteilung (was dazu etwa S. 32 f. oder auch S. 243 ausgeführt wird, ist allzu schlicht!); kann man wirklich noch so ohne weiteres auf Formulierung des immer Gültigen weil Wesentlichen zielende Sätze schreiben wie die folgenden: "Die Mutter erschließt mehr den Nestsicherheit gewährenden schützenden Kreis des Heimes und der Familie. Die Welt birgt aber auch Neues, Unbekanntes, Lockendes und Drohendes. Auch mit diesen Bereichen der Wirklichkeit, mit dem gefährlichen Draußen, dem Außenraum der Familie, muß sich das Kind auseinandersetzen. Hierbei braucht es den Vater als Helfer, der das Kind ermutigt, den Schritt über die Schwelle des Nestes zu wagen..." (89)

Intuition, die in der Praxis gewonnen und geschärft wurde, macht sich auch in der Argumentationsweise sichtbar. So werden in theoretische Gedankengänge häufiger (z. B. 129, 143, 146, 170, 183, 210, 225, 229f.) Beispiele aus dem All-

tag, Aussprüche von Jugendlichen, Nacherzählungen von Träumen u. ä. eingestreut, die nicht bloß illustrierende, sondern zum Teil auch beweisende oder gewichtende Funktion haben. Das schließt die Richtigkeit des Gesagten zwar nicht aus, nötigt aber zu methodologischen Rückfragen, deren Beantwortung die vorliegende Arbeit nicht leisten kann.

Im Kontrast zu solcher Unmittelbarkeit der Praxis gegenüber steht die Sprache. Wohl ist sie gut verständlich, fällt aber häufig allzuwenig nüchtern aus. Ausdrücke wie "liebendes Einvernehmen" der Eltern (91), "Zeichen zärtlicher Bejahung" (94), "das Hochbild des verständigen Bruders oder gütigen Vaters projizieren" (108), "bewundernd zu jemandem aufschauen" (108), "die Abscheu gegen die Missetat verstärken" (119), "Hilfen zur Zurüstung des jugendlichen Gewissens" (139), "Weckung und Entfaltung des Schamstrebens" (147), "die zarten Regungen des Gewissens vernehmen" (176), "sich gegenüber dem Lockreiz des materiellen Gutes nicht behaupten können" (179) und das sehr häufig gebrauchte "Reifungsnotstand" mögen da und dort in der Psychologie üblich (gewesen) sein, doch wirken sie heute eher blockierend. Auch wenn man dem inhaltlich Gemeinten ohne Abstriche zustimmt, liest sich manche Passage doch fast wie die Beschreibung einer Idylle, so etwa wenn der Verfasser S. 91 schreibt: "Wenn der Vater durch seine Sorge für den Lebensunterhalt die Sicherheit der Familie garantiert und in liebendem Einvernehmen mit seiner Frau lebt, kann sie als Mutter sich ungehindert dem Neugeborenen zuwenden. So trägt der Vater dazu bei, daß der ermöglichende Raum geschaffen wird, der die personale Reifung des Kindes in Gang setzt, und damit die grundlegenden Voraussetzungen der Gewissensentfaltung gegeben sind." (91)

Schließlich erscheint es bedenklich, die Suche nach Gründen für das Befremdliche, Anstößige und bisweilen auch Destruktive im Erscheinungsbild heutiger Jugend (verhandelt werden besonders: aggressive Rebellion gegen das Gesellschaftssystem, Suchtmittelkonsum, Jugendsekten) bei einer Diagnose des "Reifungsnotstandes" des Gewissens enden zu lassen. Sind hier nicht auch gesellschaftliche Faktoren wirksam, die weder der einzelne Betroffene noch auch ihm helfen wollende "Eltern, Erzieher und Seelsorger" (an sie richtet sich das Buch) im Griff haben? Hat etwa der Jugendprotest nicht eine naheliegende und ganz massive Ursache in der Arbeitslosigkeit und in den beschränkten Zukunftsaussichten? Derartige institutionskritische Überlegungen sind aber sorgsam vermieden; die Möglichkeit, nach den institutionellen und organisatorischen Bedingungen und Hindernissen des Reifungsprozesses zu suchen, wird zwar genannt, aber nur mit einem faden "Man kann aber

auch fragen: ..." (201) nicht weiterverfolgt. Ähnliches gilt auch bezüglich der Moralthologie und bestimmter kirchlicher Wertungen. Wenn es etwa zutrifft - was ich nicht beurteilen kann, Homophilie bzw. Homosexualität sei "ein deutliches Symptom des Scheiterns im Prozeß des Mannwerdens", "Symbol einer menschlichen Beziehungsschwäche" und eine "Fehlform des Liebesstrebens", die durch "eine ausgefallene oder defiziente Vater-Sohn-Beziehung bei gleichzeitiger >positiver< oder negativer Mutterfixierung" verursacht sei (258), so müßte das enorme Konsequenzen für theologisches und kirchliches Sprechen über Homosexualität haben, und diese müßten in einer wissenschaftlichen Arbeit auch genannt werden (ein anderes Beispiel solchen - dieses Mal ausdrücklichen - Abbiegens von naheliegenden kritischen Konsequenzen findet sich S. 225 im Blick auf das Scheitern von Ehen). Das Desinteresse für die strukturellen Ursachen der beklagten Defizite mag beim Praktiker, an den sich das Buch wendet, die Sensibilität dafür steigern, wie er sich in das ihm anvertraute Beziehungsfeld einbringt; möglicherweise wird er sich auch genötigt sehen, stärker als bisher Beziehungsprobleme beratend und ermutigend zu begleiten. Aber es wird ihn in dem Moment hilflos und - was vielleicht noch schlimmer ist - sich selbst moralisch verurteilend allein lassen, wo in seinem eigenen Wirkungskreis eines der genannten irritierenden Phänomene auftritt.

Konrad Hilpert

Wolfgang Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart, Metzler 1980, 152 S.

Mit der bewußten Integration politischer Bezüge der Religion und des christlichen Glaubens in die eigene Theoriebildung ist es in der Religionspädagogik schlecht bestellt. Sie vernachlässigt die politische Dimension ihres Gegenstandsbereiches und hat es bisher versäumt, ihre eigenen politischen Implikationen aufzuarbeiten und auf Praxis hin kritisch zu reflektieren. Nicht selten wählte man sich in einem unpolitischen Schonraum - die verfassungsrechtliche Absicherung und besondere juristische Verankerung schien dazu einzuladen.

Wenn Religionspädagogen aus diesem Dornröschenschlaf erwachen, darf es sie nicht verwundern, daß ihnen der Wind scharf ins Gesicht bläst. Die Diskrepanz zwischen dem eigenen Wunsch als Anspruch an die Adressaten religiösen Lernens und der gesellschaftlichen Realität ist zunehmend größer geworden, wobei die Tendenz der politischen Affirmation des Religionsunterrichts sich eher verstärkt hat. Dem liegen Versäumnisse im Prozeß der politischen Willensbildung zugrunde, die

weit in die Geschichte der Religionspädagogik hineinreichen. Eine solche politisch-affirmative Tendenz konnten auch religionspädagogische Konzeptionen nicht wirklich aufhalten, die Religionsunterricht in kritischer Absicht, mit gesellschaftlichen Aufgaben und emanzipatorischem Anspruch, auszuweisen suchten.

Sander untersucht in einer kritischen Bilanz (Kapitel III, 33-79) die politischen Bedingungen und Wirkungen des Religionsunterrichts nach 1945. Im Rahmen eines deskriptiv-analytischen Verfahrens werden seine Theorien hinsichtlich ihrer politischen Implikationen befragt. Der Schwerpunkt liegt hier auf relevanten Theorien im Kontext der Diskussion um den Evangelischen Religionsunterricht.

Neben Evangelischer Unterweisung und Hermeneutischem Religionsunterricht werden Tendenzen der gegenwärtigen religionspädagogischen Neuorientierung markiert. Das Konzept der Evangelischen Unterweisung, dessen unbeabsichtigte Legitimation der Restauration kirchlicher Machtpolitik sich in der autoritären Unterrichtsstruktur widerspiegelt, läßt den Schüler als Subjekt nicht vorkommen. Obwohl im Ansatz des Hermeneutischen Religionsunterrichts eine schultheoretische Begründung vorgenommen wird, werden die Aufgaben und Möglichkeiten der Schule im Prozeß der Selbstentfremdung des Menschen zwar gesehen, kritische Auseinandersetzung mit Überlieferung als explizit politische Aufgabe solcher Prozeßgestaltung aber nicht wirklich erkannt. Selbst einem therapeutisch-sozialisationsbegleitenden Ansatz sei ein letztlich affirmatives "Moment des Ausgleichs und der Kompensation für die Härten einer konkurrenz- und leistungsorientierten schulischen Sozialisation" (74) entgegenzuhalten. Allein Gert Ottos Konzept eines Religionsunterrichts als Religionskritik habe, trotz mancher Unklarheiten und Mängel, "grundlegende Essentials einer am politisch-pädagogischen Prozeß der Emanzipation orientierten Religionspädagogik herausgearbeitet" (76).

In einem einleitenden Kapitel (7-21) über die "Probleme der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip" werden die sich wechselseitig bedingenden Aspekte einer emanzipatorisch-politischen Bildung als einer übergeordneten unterrichtlichen Intention aufgewiesen. Wie soziales Lernen mit politischem Lernen in realer Mitbestimmung korreliert und daß die sensible Ergründung der Lebenswelt der Schüler ebenso diesen Prozeß sozialen Lernens mitbestimmt wie die Struktur des Schulwesens, wird im Sinne emanzipatorisch-politischer Bildung nicht für die Politische Didaktik allein bedacht. Vielmehr werden die Perspektiven der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip in einem pädagogisch verantworteten Religionsunterricht akzentuiert (Kapitel IV, 80-114). Mit den juristisch-politischen Determinanten des Religionsunterrichts und Möglichkeiten zur Überwindung seiner Sonderstellung beschäftigt sich Sander in einem gesonderten Kapitel (II, 22-32).

Die kritische Bilanz der Religionspädagogik zwischen Affirmation und Emanzipation (Kap. III) schließt er mit einigen Überlegungen zur Stellung des Schülers

in der neueren Religionspädagogik ab. Damit wird die Bedeutung des eben auch in der Religionspädagogik mit Macht postulierten Prinzips der Schülerorientierung herausgestellt, allerdings mit zwei wesentlichen Akzentuierungen:

- ohne die politische Dimension zu berücksichtigen, könne die Religionspädagogik das Postulat der Schülerorientierung nicht einlösen;
- da sie in der Tendenz zu individualistischen Engführungen neigen würde, blieben ihre Bemühungen um Schülerorientierung auf halbem Wege stecken.

Ist man sich darüber hinaus des Empiriedefizits der Religionspädagogik bewußt, kommt die folgende Feststellung Sanders nicht überraschend. Die Schülerorientierung der Religionspädagogik richte sich aus am Sozialcharakter der bürgerlichen Mittelschichten und ignoriere so die Sozialerfahrungen und Lebensperspektiven der Kinder aus Arbeiterfamilien, aus sozialen Randgruppen und aus Sozialisationszusammenhängen des ländlichen Raumes.

In äußerst knapper Form werden Aufgaben eines emanzipatorischen Religionsunterrichts mit religionskritischer Perspektive in abschließend-zusammenfassenden Thesen konkretisiert (Kap. IV, 110 ff). Damit versucht der Autor den Beitrag des Religionsunterrichts zur politischen Bildung auf eigenwillige Weise exemplarisch zu verdeutlichen. Allerdings brauchen diese eher nur angedeuteten Zielfelder weiterreichende Bearbeitungen.

Im Rahmen ihrer interdisziplinären Fragestellung und der vorläufigen Hypothesenbildung macht diese Arbeit die Notwendigkeit und Bedeutung einer politischen Hermeneutik religionspädagogischen Handelns einsichtig. Für den weiterzuführenden interdisziplinären Dialog und für bleibende Forschungsaufgaben gibt sie direkte Anstöße. Nach meinen Recherchen ist die vorliegende Untersuchung allerdings die jüngste Veröffentlichung dieser Art. Dies allein wirft Licht genug auf den politischen Status quo der Religionspädagogik. Dem frommen Wunsch, für die Besprechung weitere neu erschienene Literatur hinzuzuziehen, war mithin nicht zu entsprechen.

Die von Sander selbst geforderte interdisziplinäre wissenschaftliche Reflexion wird in der vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der JLU Gießen 1980 angenommenen Dissertation im Rahmen ihrer Aufgabenstellung eingelöst. Ihr könnte eine anregende Funktion zukommen. Weitere Anstöße für die interdisziplinäre Zusammenarbeit müßten, gerade in Zeiten eher restaurativer Bemühungen, von der Religionspädagogik selbst kommen. Sie sollten sich im Sinne einer echten religionspädagogischen Kontroverse fruchtbar auswirken.

Thomas Hohmann

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BUCHPUBLIKATIONEN 1980 - 1985

Im folgenden sind allein deutschsprachige Veröffentlichungen aufgelistet (mit Ausnahme der vereinzelt fremdsprachigen, die in diesem Heft besprochen werden). Die Informationen sind unterschiedlichen Bibliographien, Verlagsankündigungen u.ä. entnommen und von deren Richtigkeit abhängig.

Bei allen Titeln, die in diesem Heft rezensiert sind, ist am Ende der ihrer bibliographischen Angaben in Klammern angemerkt, auf welcher Seite ihre Besprechung zu finden ist.

1. Gesamtdarstellungen

Gottfried Adam/Rainer Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984

Wolfgang Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, München: Kösel (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1983

Theodor Eggers, Religionspädagogik studieren. Materialien zur Einführung, München: Kösel 1980

Johannes Hofmeier, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München: Kösel 1983

Jürgen Lott (Hg.), Religionsunterricht, Frankfurt: Diesterweg 1983

Wolfgang Nastainczyk, Religiös erziehen: Grundfragen und Lösungshilfen, Freiburg: Herder 1981

Ders., Religion unterrichten, Freiburg: Herder 1983

Ders., Katechese: Grundfragen und Grundformen, Paderborn: Schöningh 1984

Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1-3, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1978/1982 (= GTB 105, 106, 756)

Heinz Schmidt, Religionsdidaktik, Bd. 1: Grundlagen, Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1-13, Stuttgart: Kohlhammer 1982/1984 (S. 140)

Dieter Stoodt, Einführung in das Studium der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980

Johannes A. van der Ven, Kritische Godsdienstdidaktiek, Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok 1981 (S. 116)

2. Historische Beiträge

Bernhard Albers (Hg.), Religionspädagogik in Selbstdarstellungen I/II, Aachen: Albers-Kiefer 1980/81 (= Rph 6/7)

Gilbert Adler/Gérard Vogeleisen, Un siècle de catéchèse en France (1893-1980), Paris: Éd. Beauchesne 1981 (= Théologie Historique 60)

Helmut Anselm, Religionspädagogik im System spekulativer Theologie. Untersuchung zum Werk Christian Palmers als Beitrag zur religionspädagogischen Theoriebildung der Gegenwart, München: Kaiser 1982

Gerd Bockwoldt, Richard Kabisch, Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration, Berlin: Verlag Die Spur 1982 (= Rph 10)

Pietro Braldo (Ed.), Esperienze di pedagogia cristiana nella storia, 2 Bde., Roma: LAS 1981 (S. 9)

- Ders., *Momenti di storia della catechesi e del catechismo dal Concilio di Trento al Concilio Vaticano I*, Roma: Università Pontificia Salesiana 1982 (S. 6)
- Adolfo Etchegaray Cruz, *Storia della catechesi*, Roma: Edizioni Paoline 1983 (2. rev. und verm. italienische Auflage; span. Original: *Historia de la catechesis*, Santiago/Chile 1962) (S. 9)
- Kenneth O. Gangel/Warren S. Benson, *Christian Education: Its History and Philosophy*, Chicago: Moody Press 1983 (S. 9)
- Elisabeth Germain, *2000 ans d'éducation de la foi*, Paris: Desclée 1983 (S. 6)
- Joseph Gevaert, *Studiare catechetica. Introduzione e documentazione di base*, Leumann (Torino): Elle Di Ci 1983 (S. 2)
- Klaus Göebel (Hg.), *Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie*, Bochum: Studienverlag Brockmeyer 1985 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 6) (S. 4)
- Alfred Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, München: Kösel 1981
- Rainer Mayer, *Von der evangelischen Unterweisung zur gesellschaftspolitischen Ethik: eine kritische Analyse*, Stuttgart: Calwer 1980
- Traugott Mayer, *Kirche in der Schule. Evangelischer Religionsunterricht in Baden zwischen 1918 und 1945*, Karlsruhe: Verlag Evangelischer Presseverband für Baden 1980
- Christine Reents, *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner ...*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984 (S. 6)
- Dieter Stoodt, *Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*, Münster: Comenius Institut 1985 (S. 6)
- Friedrich Trzaskalik, *Studien zu Geschichte und Vermittlung des katholischen Katechismus in Deutschland*, Köln/Wien 1984 (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 5) (S. 6)
- Eberhard Warns (Hg.), *Evangelische Schülerarbeit in 100 Jahren: 1883-1983*, Wuppertal: Jugenddienst-Verlag 1983
- Klaus Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik*, 1. Band: *Der evangelische Weg*, 2. Band: *Der katholische Weg*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1981/83
- Christoph Weismann, *Eine kleine Biblia. Die Katechismen von Luther und Brenz. Einführung und Texte*, Stuttgart: Calwer 1985 (S. 4)
- Werner Wiater (Hg.), *Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1932. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik*, Hildesheim: G. Olms 1984
- Matthias Winter, *Kindheit und Jugend im Mittelalter*, Freiburg: Hochschulverlag 1984 (Hochschulsammlung Philosophie/Geschichte, Bd. 6) (S. 3)

3. Grundsatzfragen

- Emilio Alberich, *Catechesi e prassi ecclesiale, Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi*, Leumann (Torino): LCD 1982 (=Studi e ricerche di catechetica 2) (S. 44)
- Elisabeth Badry, *Die erzieherische Aufgabe der Familie*, Frankfurt a.M.: Knecht 1980
- Klaus A. Baier/Hans-G. Homfeldt/Heiner Volkers, *Lernen im Lebenszusammenhang*, Stuttgart: Alektor 1984
- Albert Bailer, *Profile des Religionsunterrichts. Orientierungshilfe zu fachdidaktischen Konzeptionen der Gegenwart*, Stuttgart: Calwer 1980

- Georg Baudler, Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen, Paderborn: Schöningh 1984 (S. 29)
- Ders., Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn: Schöningh 1982
- Peter Biehl, Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem. Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht, Aachen: Albers-Kiefer 1983 (= Rph 12) (S. 33)
- Peter Biehl/Georg Baudler, Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt: Haag & Herchen 1980 (= Rph 2) (S. 31)
- Günter Biemer/Albert Biesinger (Hg.), Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung, Mainz: Grünewald 1983 (S. 144)
- Ralph P. Crimmann, Dialogische Religionspädagogik. Studien zur Literatur, Erziehung und Kirchengeschichte aus religionspädagogischer Sicht, Frankfurt: Peter Lang 1985 (=Europäische Hochschulschriften XXIII/247)
- Deutscher Katecheten-Verein (Hg.), Dokumentation des Deutschen Katechetischen Kongresses 1983, München: dkv 1984
- Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München: Kösel 1985 (S. 125)
- Adolf Exeler, Muß die Kirche die Jugend verlieren?, Freiburg: Herder 1981 (S.53)
- Ders., Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, München: Kösel 1982
- Ders., Dem Glauben neue Bahnen brechen: Anstöße für die Praxis, Freiburg: Herder 1982
- Hans-Jürgen Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983
- Othmar Frei, Der Religionsunterricht im Rahmen der Kinderpastoral nach der Synode 72. Beurteilung und Planung des Religionsunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz. Eine praktisch-theologische Untersuchung, Luzern: Staub 1982
- Ottmar Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf: Patmos 1984 (S. 57)
- Johannes Glötzner (Hg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München: Fink 1981
- Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf: Patmos 1982 (S. 128)
- Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen. Erträge der 2. Duisburger Arbeitstagung Religionspädagogik und Religionspsychologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983 (S. 56)
- Hans-Günter Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984 (S. 54)
- Ulrich Hemel, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstandsbereich - Abgrenzungen, München: G. Kaffke 1984 (S. 47)
- Albert Höfer/Johannes Thiele, Spuren der Ganzheit. Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik, München 1982 (= Pfeiffer-Werkbücher 151) (S. 35)
- Frank Jehle, Augen für das Unsichtbare. Grundfragen und Ziele religiöser Erziehung, Zürich: Benziger 1981

Alfons Kaiser, "Der Religionsunterricht in der Schule". Der Beschluß der "Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland" aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, München: Kösel 1983 (S. 28)

Rainer Lachmann (Hg.), Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. FS für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982, Aachen: Albers-Kiefer 1982 (Rph 9) (S. 39)

Rune Larsson, Religion zwischen Kirche und Schule: die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Luna: Gleerup/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980

Heinz Loduchowski, Kreativ - kommunikativ Religion unterrichten, Essen: Ludgerus 1982

Gerhard Martin (Hg.), Religionsunterricht - Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik, Stuttgart: Calwer 1984 (= Arbeiten zur Pädagogik 24)

Gabriele Miller (Hg.), Deutscher Katechetischer Kongreß, Freiburg: Herder 1984

Gabriel Moran, Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis (MN): Winston Press 1983 (S. 42)

Dieter Pohlmann, Offene Lehrplanung in der Religionspädagogik. Kategorien einer theologischen Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982 (= Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 1) (S. 40)

Klaus Porstner/Nikolaus Severenski (Hg.), Religionsunterricht und "offene Gesellschaft", Wien: Herder 1984

Werner H. Ritter, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion, Frankfurt: Peter Lang 1982

Ders., Legitimation per Religion? Zur Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Ein kritischer Rückblick auf ein Dezennium religionspädagogischer Diskussion (1968-1978), Aachen: Albers 1984 (=Rph 15) (S. 36)

Wilhelm Schäffer, Erneuerter Glaube - verwirklichtes Menschsein. Die Korrelation von Glaube und Erfahrung in der Lebenspraxis christlicher Erneuerung, Zürich: Benziger 1983 (= SPT 28) (S. 17)

Richard Schlüter, Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität, Frankfurt: Peter Lang 1983

Jürgen Schmidt, Desinteresse am Religionsunterricht? Ein Text zur Meinung der religiösen Ansprechbarkeit von Schülern, Zürich: Benziger 1980 (= SPT 23)

Regina Schnell, Erfahrung und Erlebnis im Unterricht, Zürich: Benziger 1984

Rolf Sistermann, Literatur und Ideologie im Religionsunterricht. Eine ideologiekritische Abhandlung literarischer Texte, Zürich: Benziger 1980 (= SPT 19)

Günter Stachel, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich: Benziger 1982 (S. 12)

Johannes Thiele/Rudolf Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung, Düsseldorf: Patmos 1980

Martin Weinrich, Christliche Religion in einer "mündig gewordenen Welt". Theologische Überlegungen zu einer Anfrage D. Bonhoeffers in weiterführender Absicht, Aachen: Albers-Kiefer 1982 (= Rph 11)

Werner Weishaupt, Religionsbegriff und Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Funktion des Religionsunterrichts in ausgewählten religionspädagogischen Entwürfen, Frankfurt: Haag & Herchen 1980

Jürgen Werbick, Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich: Benziger 1983 (= SPT 26) (S. 15)

Dietrich Zilleßen, Emanzipation und Religion, Frankfurt: Diesterweg 1982 (S. 35)

4. Einzelaspekte

Albert Biesinger (Hg.), Meditation im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven, Düsseldorf: Patmos 1981 (S. 148)

Alfons Elbers, Rockmusik und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. Eine anthropologische Grundlagentheorie religiöser Sozialisationsmöglichkeiten, Frankfurt: Peter Lang 1984 (S. 150)

Manfred Frigger, Religiöse Erfahrung im Schulalltag. Arbeitsbuch zur Seelsorge in Gruppe und Schule, München: Pfeiffer 1983

Hubertus Halbfas, Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule, Düsseldorf: Patmos 1981 (S. 145)

Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Spiel-Räume, Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1983 (S. 149)

Albert Höfer, Gestalt des Glaubens. Beispiele aus der Praxis gestaltorientierter Katechese, München: Pfeiffer 1982

Johannes Horstmann (Hg.), Religiöse Comics. Zum pastoralen Einsatz von "Bibel-Comics" und von allgemein religiösen Comics, Schwerte: Katholische Akademie 1981

Bernhard Jendorff/Gerhard Schmalenberg (Hg.), Anwalt des Menschen: Beiträge aus Theologie und Religionspädagogik. Zum Gedenken an Prof. Dr. Friedrich Hahn, Gießen: Fachbereich Religionswissenschaften der Justus-Liebig-Universität 1983

Hermann Kirchhoff (Hg.), Ursymbole und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung, München: Kösel 1982

Willy Sanders/Klaus Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart: Kohlhammer 1983

Johannes Thiele (Hg.), Eine neue Sprache finden. Lesebuch für Religionslehrer, München: Kösel 1980 (S. 75)

Paul Wehrle, Die Bedeutung des Symbols für die religiöse Erziehung, München: Minerva 1980 (= Eichstätter Hochschulreden 22)

Manfred Wichelhaus/Alex Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf: Patmos 1981

5. Religionslehrer

Theodor Eggers (Hg.), Erinnerungen an Gott. Lehrstücke für Religionslehrer in Selbstzeugnissen von Zeitgenossen, München: Kösel 1980 (S. 75)

Christian Grethlein, Religionsunterricht an Gymnasien - eine Chance für volkshochschulische Pfarrer. Eine empirische Untersuchung der Einstellung hauptamtlicher Religionslehrer an bayerischen Gymnasien zu ihrem Unterrichtsfach, Frankfurt: Peter Lang 1983 (S. 72)

Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionslehrer - Person und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982 (S. 75)

Godwin Lämmermann, Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung, München: Kaiser 1985 (S.66)

Johannes Georg Meyer, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute, Zürich: Benziger 1984 (= SPT 29) (S. 64)

Bernhard Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München: Kösel 1980 (S. 68)

Jan Heiner Schneider (Hg.), Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer, München: Kösel 1983 (S. 75)

Ulrich Schneider, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt: Peter Lang 1984 (S. 71)

Hermann-Josef Silberberg, Vom Beruf Religionslehrer oder: Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz, Düsseldorf: Patmos 1982 (S. 74)

Ders., Zwischen allen Stühlen. Notizen aus dem Alltag des Religionslehrers (= Pfeiffer-Werkbücher 156), München: J. Pfeiffer 1982 (S. 75)

Ders., Meinen Sie, daß Sie richtig gelebt haben? Schüler und Lehrer im Religionsunterricht (=Pfeiffer-Werkbücher 164), München: J. Pfeiffer 1983 (S. 75)

6. Humanwissenschaftliche Bezüge, empirische Beiträge

Bernhard Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf: Patmos/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981

Henning Günther/Rudolf Willeke, Was uns deutsche Schulbücher sagen. Eine empirische Untersuchung der genehmigten Deutsch-, Politik- und Religionsbücher, Werl 1982

Fritz Oser/Paul Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich: Benziger 1984

Josef Rabl, Religion im Kinderbuch. Analyse zeitgenössischer Kinderliteratur unter religionspädagogischem Aspekt, Hardebeck: Eulenhof 1982 (= Religion 3: Beiheft 20)

Anneliese Werner (Hg.), Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur, München: Kaiser/Mainz: Grünewald 1982

7. Curriculum, Bestimmung von Lerninhalten

Günter Biemer/Doris Knab (Hg.), Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg: Herder 1982

Rolf Hanusch, Der Streit um die Lehrpläne. Legitimationsprobleme der Reform des Religionsunterrichts, München: Kaiser/Mainz: Grünewald 1983

Werner Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte des religiösen Lehrens und Lernens, Zürich: Benziger 1983 (= SPT 27) (S. 41)

8. Methoden

Dieter Haas/Kurt Bätz, Ratgeber Religionsunterricht, Lahr/Zürich: Kaufmann/Benziger 1984

Frieder Harz, Musik, Kind und Glaube. Zum Umgang mit Musik in der religiösen Erziehung, Stuttgart: Calwer Verlag 1982 (S. 153)

Bernhard Jendorff, Hausaufgaben im Religionsunterricht, München: Kösel 1983
Friedrich Johannsen (Hg.), Religion im Bild. Visuelle Medien im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981

Jürgen W. Kremer/Christoph von Lowtzow (Hg.), Neue Formen des kirchlichen Unterrichts. Gruppendynamische Arbeitsformen in Theorie und Praxis; mit einer themenorientierten Spielesammlung, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1980

Hermann Kurz, Methoden des Religionsunterrichts, München: Kösel 1984 (S. 151)

Hans May/Anton Täubl, Praxis AV-Medien. Anleitungen für Religionsunterricht und kirchliche Bildungsarbeit, München: Kösel 1981

Rainer Schmitt, Musik und Spiel in Religionsunterricht und Jugendarbeit. Praktische Anleitungen und Modelle, Stuttgart: Calwer/München: Kösel 1983

9. Katechismus

Eugen Paul/Günter Stachel/Wolfgang Langer, Katechismus - Ja? - Nein? - Wie?, Zürich: Benziger 1982 (= SPT 25)

Anton Teipel, Die Katechismusfrage. Zur Vermittlung von Theologie und Didaktik aus religionspädagogischer Sicht, Freiburg: Herder 1983

10. Schulstufen, Schularten

Karlheinz Burk/Eberhard Sievers (Hg.), Religionsunterricht für Grundschüler. Praxisberichte - didaktische Perspektiven - Medien, Düsseldorf: Patmos 1981

Bernhard Buschbeck/Siegfried Wibbing, Religionsunterricht im 4. Schuljahr, Stuttgart: Kohlhammer 1985

Hans J. Dörger/Jürgen Lott/Gert Otto gemeinsam mit Ursula Baltz, Religionsunterricht 5-10, München: Urban & Schwarzenberg 1981

Christine Reents, Religionsunterricht im 1. Schuljahr, Stuttgart: Kohlhammer 1985

Margot Saller, Religionsdidaktik im Primarbereich, Theologische und pädagogische Perspektiven der Grundschulreform, München: Kösel 1980 (S. 155)

Elisabeth Sänger, Korrelation von Religionsunterricht und Gemeindekatechese im Primarbereich. Grundsätzliche Überlegungen und Konkretisierungen, Münster: Erwig 1980

Eberhard Sievers, Religionsunterricht im 3. Schuljahr, Stuttgart: Kohlhammer 1985

Fritz Trautmann, Das Weihnachtsfest als religionspädagogisches Problem. Analyse didaktischer Grundschulmaterialien und Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Inhalte (1967-1980), Zürich: Benziger 1981 (= SPT 22)

Klaus Wegenast, Religionsdidaktik Grundschule, Stuttgart: Kohlhammer 1983 (S.155)

Ders., Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze - Planungsformen - Beispiele, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1980

11. Elementarerziehung

Norbert Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf: Patmos 1983 (S.18)

Beate Ringe, Tilmann Moser "Gottesvergiftung". Über die Ursprünge von Religion im frühen Kindesalter, Essen: Die Blaue Eule 1984

Dietmar Stoller, Anspruch und Wirklichkeit kirchlicher Erziehung. Analyse und Folgerungen für die Kindergartenarbeit, München: Kaiser/Mainz: Grünwald 1980

12. Kirchliche Katechese, Jugendarbeit, Schülerseelsorge

Martin Affolderbach (Hg.), Grundlagentexte zur evangelischen Jugendarbeit, Gelnhausen: Burckhardt-Verlag 1982

Martin Affolderbach/Hermann Steinkamp (Hg.), Stichwörter zur kirchlichen Jugendarbeit, Düsseldorf: Patmos 1985

Wilhelm Albrecht u. a., Zur Grundlegung des Sakramentenunterrichts, Donauwörth: Auer 1983 (S. 161)

Dagmar Blechle/Franz Sageder, Gemeinsam den Glauben erleben. Akzente für die Jugendarbeit, München: Don Bosco 1983

Günter Biemer, Katechetik der Sakramente, Freiburg: Herder 1983 (S. 158)

Ders., Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 1, Freiburg: Herder 1984 (2. Bd. s. Tzschetzsch)

Albert Biesinger/Winfried Nonhoff (Hg.), Religionsunterricht und Schülerpastoral, München: Kösel 1982 (S. 163)

Gertrud Casel/Roman Bleistein (Hg.), Lexikon der kirchlichen Jugendarbeit, München: Kösel/Düsseldorf: Haus Altenberg 1985

Gernot Czell, Lernfeld Gemeinde, Stuttgart: aej 1982

Wolfgang Deresch, Kirchliche Jugendarbeit. Wege zur personalen, sozialen und religiösen Identität, München: Kaiser 1984

Wolfgang Dinger/Rudolf Volk (Hg.), Heimatlos in der Kirche? Probleme heutiger Jugendpastoral, München: Kösel 1985

Dieter Emels, Vom Wort zum Zeichen. Wege zur Eucharistie in den Zeiten des Jahres und des Lebens, Freiburg: Herder 1984 (S. 162)

Ders./Karl-Heinz Schmitt, Grundkurs Sakramentenkatechese, Freiburg: Herder 1983 (S. 157)

Dies., Grundkurs Gemeindekatechese, Freiburg: Herder 1983

Michael Graff/Heinz Tiefenbacher (Hg.), Kirche, Lebensraum für Jugendliche? Beiträge zum Spannungsfeld Jugend, Religion, Kirche, Mainz: Grünewald 1980

Leopold Haerst u.a. (Hg.), Der katechetische Dienst. Grundkurs zur Ausbildung von Mitarbeitern in der Gemeindekatechese, München: Kösel/Zürich: Benziger 1980

Reinert Hansville, Identitätsentfaltung und Jugendkatechese. Befund - Analyse - Neuansätze, München: Kösel 1981

Willi Hübinger, Der Jugend eine Chance: Aspekte kirchlicher Jugendarbeit, Limburg: Lahn 1981

Hans Dieter Knoll-Krist, Profis im Jugendhaus. Identitätsprobleme zwischen Alltagsrealität und Utopie, Stuttgart: Alektor 1985

Bernhard Meyer/Eberhard Schröder (Hg.), Die junge Generation bestimmt mit. Praktische Modelle in Gemeinde und Gesellschaft, München: Kösel 1985

Wolfgang Nastainczyk, Katechese: Grundfragen und Grundformen, Paderborn: Schöningh 1983 (= UTB 1245)

Ralph Sauer, Junge Christen fragen nach dem Glauben. Hilfen für Glaubensgespräche, Mainz: Grünewald 1983 (S. 163)

Johannes Schilling, Kursbuch Jugendarbeit, München: Kösel 1983

Ders., Methodenbuch Jugendarbeit, Bd. 1 u. 2, München: Kösel 1982 u. 1985

Ders., Erwachsene Mitarbeiter in der Jugendarbeit, München: Kösel 1984

Jan Heiner Schneider (Hg.), Freie Räume - freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage, München: Kösel 1983 (S. 163)

Horst Günter Schöpping, Beratung von Mitarbeitern in der kirchlichen Jugendarbeit. Vom Praxisgespräch zur Praxisberatung, München: Pfeiffer 1983

Wilfried Sondermann, Kirchliche Jugendarbeit in der Krise?, München: Kösel 1983

Georg Sporschill/Wolfgang Feuerberg, Religiöse Jugendarbeit, Freiburg: Herder 1983

Werner Tzscheetzsch, Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 2, Freiburg: Herder 1985 (1. Bd. s. Biemer)

Josef Wiener/Helmut Erharter (Hg.), Gemeindekatechese, Wien: Herder 1981

Horst Wollenweger (Hg.), Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit, Paderborn: Schöningh 1981

13. Behindertenpädagogik

Rudolf Atsma, Religionsunterricht und kirchlicher Unterricht mit Körperbehinderten: Grundlagen und Vorschläge, Münster: Comenius-Institut 1980

Maximilian Buchha, Katechese und Religionsunterricht bei Geistigbehinderten, Frankfurt: Peter Lang 1984

Klaus Schilling, Einführung in die Behindertenpädagogik, München: Kösel/Lahr: E. Kaufmann 1983

Erika Schuchardt, Warum gerade ich ...?: Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden, Gelnhausen: Burckhardthaus 1981

14. Einzelne Inhaltsbereiche

— Moralerziehung

Dietrich Bäuerle/Hans Kramer, Ethisch denken und handeln. Grundlegung christlicher Erziehung und Lebenspraxis, Düsseldorf: Patmos 1980 (S. 178)

Rainer Lachmann, Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1980 (S.167)

Wolfgang Langer/Barbara Ort/Jürgen Werbeck, Sittliche Erziehung im Religionsunterricht, Donauwörth: Auer 1980

Reinhold Mokrosch/Hans P. Schmidt/Dieter Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden, Stuttgart: Kohlhammer 1980 (= Urban-Taschenbücher, Bd. 650: T-Reihe)

Stephan E. Müller, Personal-soziale Entfaltung des Gewissens im Jugendalter. Eine moralanthropologische Studie, Mainz: Grünewald 1984 (S. 179)

Karl Ernst Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1981 (= GTB 755) (S. 171)

Johanna Schepping, Christlich orientierte Sozialerziehung, Donauwörth: Auer 1981

Heinz Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. 1-2, Stuttgart: Kohlhammer 1983/1984 (S. 174)

— Glaubenslehre

Wilhelm Albrecht/Anton Bodem/Horacio E. Lona, Die Osterbotschaft in der Theologie und im Religionsunterricht, Donauwörth: Auer 1981

Helmut Diehl, Atheismus im Religionsunterricht. Eine dialektische Analyse von Unterrichtsmedien 1950-1978, Frankfurt: Peter Lang 1982 (= Europäische Hochschulschriften, XXXIII/6) (S. 91)

Roswita Guist, Die religionspädagogische Vertretbarkeit der biblischen Vaterfigur. Zum Problem der Gottesdarstellung, Frankfurt: Peter Lang 1981 (S. 97)

Franz W. Niehl/Franz-Josef Nocke (Hg.), Die Frage nach den Leiden. Theologische Grundlegung und Lehrerkommentar, Paderborn: Schöningh 1983

Folkert Rickers, Sprechen über den Tod: ein problemorientiertes religionspädagogisches Unterrichtsmodell, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1980

Martin Spiekermann, Die Antizipation der Gottesherrschaft als Erschließung eines Horizonts der Universalität. Ein Beitrag zur Diskussion um die Inhalte des Religionsunterrichts am Beispiel der Auseinandersetzung zwischen christlicher und marxistisch-materialistischer Tradition, Frankfurt: Peter Lang 1984

Alfred Weiss, Die Gottesfrage als religionspädagogisches Problem, Frankfurt: Peter Lang 1983 (S. 94)

— Bibeldidaktik

Ingo Baldermann, Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge einer biblischen Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980 (S. 79/87)

Ders., Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen (=Wege des Lernens 1), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1983 (S. 79/87)

Gerhard Birk u.a., Der Bibelunterricht in der Schule, Donauwörth: Auer 1982 (S. 97/80)

Cesare Bissoli, Bibbia e Educazione, Rom: Libreria Ateneo Salesiana 1981 (S. 164)

Martin Bröking-Bortfeldt, Schüler und Bibel. Die Bedeutung der Bibel für 13-16jährige Schüler. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen, Aachen: Albers-Kiefer 1984 (= Rph 13) (S. 79/82)

Helmut Hollenstein, Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage, Aachen: Albers-Kiefer 1984 (= Rph 16) (S. 99)

Günter Klages, Religion: Orientierung und Praxis. Die Bibel im fachspezifischen und problemorientierten Religionsunterricht, Hildesheim: Olm 1982

Carlos Mesters, Vom Leben zur Bibel - von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns, 2 Bde., Mainz: Grünewald 1983

Czesława Skupień, Biblische Erneuerung. Die bibeldidaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibelkatechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre, Frankfurt: Peter Lang 1984 (S. 79)

Karlheinz Sorger, Gleichnisse im Unterricht: grundsätzliche Überlegungen, Hilfen für die Praxis, Düsseldorf: Patmos 1980

Hans Stock, Evangelientexte in elementarer Auslegung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981 (S. 79/85)

Johannes Thiele, Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Lehrbuch zur Bibeldidaktik, München: Pfeiffer 1981 (S. 79/81)

Gunnar Urbach (Hg.), Biblische Geschichten Kindern erzählen: Anleitungen, Modelle und Beispiele. Mit Beiträgen von Dietrich Steinwede, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn 1981

Hans Zirker u.a., Zugänge zu biblischen Texten NT/AT, Düsseldorf: Patmos 1980/81 (S. 79/89)

— Kirchengeschichte

Bernhard Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt. Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München: Kösel 1982

— Politische Bildung

Christof Bäumler u.a., Friedenserziehung, als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München: Kaiser 1981

Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube. Frieden als Thema in Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, München: Kösel 1983

Wolfgang Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart: Metzler 1980 (S. 183)

— Judentum, Weltreligionen

Günter Biemer (Hg.), Freiburger Leitlinien zum Lernprozeß Christen - Juden, Düsseldorf: Patmos 1981

Ders./Albert Biesinger/Peter Fiedler (Hg.), Was Juden und Judentum für Christen bedeutet, Freiburg: Herder 1983

Peter Fiedler, Das Judentum im Religionsunterricht, Düsseldorf: Patmos 1980

Herbert Jochum/Heinz Kremers (Hg.), Juden, Judentum und Staat Israel im christlichen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Paderborn: Schöningh 1980

Ruth Kastning-Olmesdahl, Die Juden und der Tod Jesu. Anti-jüdische Motive in den evangelischen Religionsbüchern für die Grundschule, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1981

Martin Stöhr (Hg.), Judentum im christlichen Religionsunterricht, Frankfurt: Haag & Herchen 1983

Udo Tworuschka, Methodische Zugänge zu den Religionen. Einführung für Unterricht und Studium, Frankfurt: Diesterweg/München: Kösel 1982

15. Religionspädagogisches Jahrbuch

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), hg. von Peter Biehl, Christoph Bizer, Hans-Günter Heimbrock und Folkert Rickers, Bd. 1, 1984, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1985

Hans Zirker

Autoren in diesem Heft:

Prof. Dr. Helmut Fox
Münsterstr. 9
6740 Landau/Pfalz

Prof. Dr. Alfred Gleißner
Inhausen 9
8048 Haimhausen

Dr. Ulrich Hemel, Wiss. Mitarbeiter
Röntgenstr. 96
8402 Neueraubling

Dr. Konrad Hilpert, Hochschulass.
Steinstr. 47
4040 Neuß-Uedesheim

Prof. Dr. Johannes Hofmeier
Talblick 30
8411 Lappersdorf

Stud. Rat. Thomas Hohmann
Escheberger Str. 45
3500 Kassel

Ilse Kögler, Mag., Vertr.-Ass.
Lerchengasse 26/B/2
A-2340 Mödling

Prof. Dr. Norbert Mette
Liebigweg 11a
4400 Münster

Prof. Dr. Karl Mühle
Postfach 2540
8390 Passau

Prof. Dr. Rudi Ott
Hinkelsteinerstr. 24
6500 Mainz-Bretzenheim

Prof. Dr. Eugen Paul
Kirchenweg 11
8901 Diedorf

Prof. Dr. Eberhard Rolinck
Bahnhofstr. 54
4403 Senden-Börsensell

Prof. Dr. Ralph Sauer
Bremer Str. 9
2848 Vechta

Dr. Hans Schalk
Kirchplatz 10
8096 Gars am Inn

Prof. Dr. Anton Schrettle
Baiernstr. 54
A-8020 Graz

Prof. Dr. Werner Simon
Hans-Böhm-Zeile 9
1000 Berlin 37

Prof. Dr. Günter Stachel
Carl-Orff-Str. 12
6500 Mainz 33

Prof. Dr. Paul Weitzer
Webgasse 4/12
A-1060 Wien

Prof. Dr. Hans Zirkel
Blumenstr. 29
4044 Kaarst 1

Prof. Dr. Herbert A. Zwergel
Wegmannstr. 1D
3500 Kassel

