

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 erinnern 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 einbeschlossene 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; Parteilichkeit 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 zusammengenommen 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-