

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

20/1987

Katechismen

Stella · Katechismen in Italien und Frankreich

Gianetto · Katechese in Italien und Frankreich

Paul · Katechismen in Deutschland

Stachel · Die Problematik von Katechismen

Alberich · Bedeutungen eines Katechismus

Sauer · Katechismus - Glaubensunterweisung

Cravotta · „Narrativer Katechismus“

Damu/Simon · Aus Arbeitskreisen

Mette · „Tradierungskrise“

WZreich · Kirchliche Jugendarbeit

ZA

4253 *Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft*

Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)

UB Tübingen

01. OKT. 1987

ISSN 0173-0339

210

I N H A L T

Günter Stachel	Dank für zwanzig Hefte	3
Pietro Stella	Die neuzeitlichen Katechismen in Italien und Frankreich. Ihre Verbreitung in der Situation des Analphabetismus und des Unglaubens	6
Ubaldo Gianetto	Neue Formen der Katechese und deren Verhältnis zu den Katechismen der italienischen und französischen Region im 20. Jh.	26
Eugen Paul	Zur Geschichte des Katechismus in Deutschland, besonders in neuerer Zeit	45
Günter Stachel	Bemerkungen zur Problematik von Katechismen, ausgehend vom "Katholischen Erwachsenen-Katechismus" 1985	63
Emilio Alberich	Heutige Bedeutungen eines Katechismus Schlußbemerkungen zum VI. deutsch-italienischen Treffen in Benediktbeuern	74
Ralph Sauer	Der Katechismus eine künftige Form der Glaubensunterweisung? Resümee der deutsch-italienischen Tagung in Benediktbeuern vom 29.9.-2.10.1986	80
Giovanni Cravotta	Hypothese für einen "Narrativen Katechismus" Aus den Arbeitskreisen der deutsch-italienischen Tagung in Benediktbeuern	89
Pietro Damu	Zusammenfassung der Gruppenarbeit des 2. Arbeitskreises	95
Werner Simon	Arbeitskreis: Die Darstellung der Eucharistie in Katechismen/Glaubensbüchern für Erwachsene	97
Norbert Mette	"Tradierungskrise" als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis	100
Hartmut Heidenreich	Kirchliche Jugendarbeit - Auf der Suche nach einer Theorie und Theologie? Zu einigen neueren Büchern	127

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender:	Schriftleiter:	ab Heft 21/1988:
Prof. Dr. Günter Stachel	Prof. Dr. Hans Zirker	Prof. Dr. Herbert A. Zwergel
Carl-Orff-Straße 12	Blumenstraße 29	Wegmannstraße 1d
D-6500 Mainz 33	D-4044 Kaarst	D-3500 Kassel

Bezug der Hefte über den Schriftleiter
 Preis: Einzelheft 15,- DM
 Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM und Versandkosten

Konto: PSA Essen 2810 37-430 *Sonderkonto RoB/Zirker*

N11 < 45116022 021

VORWORT

Vom 28.9. - 2.10. 1986 versammelten sich Religionspädagogen aus Italien und Deutschland in Benediktbeuern, um sich mit dem Katechismus als didaktischer Gattung, sowie konkreten Katechismen aus unterschiedlichen kulturellen Orten und kirchengeschichtlichen Situationen, in verschiedenen inhaltlichen Realisierungen und formalen Strukturen zu befassen. Der Blick in die Geschichte minderte dabei nicht, sondern verstärkte die Aktualität dieser Thematik. In einer Zeit, in der sich die Religionspädagogik aufgrund des umgreifenden kirchlichen Klimas vermehrt der dringlichen Erwartung konfrontiert sieht, sie möge die Vermittlung des Glaubens deutlicher als Weitergabe eines ungeminderten kirchlichen Traditionsbestandes begreifen, gewinnen die Auseinandersetzungen um die möglichen Funktionen aber auch didaktischen Grenzen eines Katechismus grundlegende Bedeutung.

Das vorliegende Heft dokumentiert diese Tagung. Damit steht es in der konsequenten Folge der vorausgehenden Nummer, die der Rahmenthematik "Überlieferung des Glaubens" gewidmet war. Zugleich gehören die Beiträge zum "Katholischen Erwachsenen-Katechismus" in Heft 17/1986, 103-115, und zur Religionspädagogik im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper in Heft 18/1986, 152-172, in den unmittelbaren Sachzusammenhang.

Mit der Nummer 20/1987 schließen die Religionspädagogischen Beiträge ihr erstes Jahrzehnt ab. Für den Schriftleiter ist dies zugleich der Zeitpunkt, bei dem er seine Aufgabe an einen Kollegen, Herrn Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, Gesamthochschule Kassel - Universität, weitergibt in der zuversichtlichen Annahme, daß ein solcher Wechsel der kommunikativen Leistungsfähigkeit und dem inhaltlichen Spektrum dieser Zeitschrift gut tun kann. Wenn es mit den ersten 20 Heften gelungen wäre, die Lage der (insbesondere katholischen) Religionspädagogik, ihre Fragen und Schwierigkeiten, Positionen und Methoden, Verständigungsversuche und -barrieren, einigermaßen wiederzugeben, dann wäre dies - im Guten wie in dem, was man an den Religionspädagogischen Beiträgen kritisieren kann - insgesamt eine positive Bilanz. Zu den Mängeln, die den Schriftleiter selbst immer wieder besonders ärgerten, da er sie wohl deutlicher und zahlreicher registrierte als die Leser, gehörten auch die Fehler in den technischen Abwicklungen des Unternehmens von der Erstellung eines druckfertigen Manuskripts bis zur Auslieferung der Hefte. (Ein jüngstes

besonders massives, aber zum Glück seltenes Beispiel ist unten angemerkt.)

Dankbar sei am Ende des ersten Jahrzehnts der Religionspädagogischen Beiträge daran erinnert, daß es diese Zeitschrift ohne die tatkräftige Initiierung durch den Vorsitzenden der AKK Günter Stachel nie gegeben hätte. Er trug darüber hinaus durch ständigen Rat, durch den Ertrag der von ihm geplanten religionspädagogischen Kongresse und eine Reihe eigener Aufsätze wesentlich zur Stabilität und zum Ansehen dieser wissenschaftlichen Forums bei.

Im Blick auf die Zukunft sei hier - über den allgemeinen Wunsch hinaus, daß diese Zeitschrift weiterhin als Publikationsort der (nicht nur katholischen) Religionspädagogik gut genutzt und beachtet werde - an das erinnert, was von Anfang an ausdrückliche Absicht war, aber nie so erreicht wurde, daß nicht immer noch manche Erwartungen unerfüllt geblieben wären: Die Religionspädagogik möge sich in den Religionspädagogischen Beiträgen als eine Wissenschaft vorstellen, der weniger an globalen Entwürfen und Verteidigungen grundsätzlicher Positionen als an sorgfältigen Untersuchungen begrenzter Gegenstände liegt. Selbstverständlich ist sie auch dabei unumgänglich genötigt, immer wieder ihre hermeneutischen Voraussetzungen, ihre bildungstheoretischen Absichten und ihre praktischen Folgen zu reflektieren. Die wissenschaftliche Leistungskraft der Religionspädagogik, gerade in ihrer Nähe zu den Disziplinen der Systematischen Theologie, wird jedoch durch detaillierte Analysen nicht geschwächt, sondern bekräftigt. Ein beispielsweise dringliches Desiderat ist in dieser Hinsicht die verstärkte Aufarbeitung der Geschichte der Religionspädagogik - sei es auf der Ebene ihrer grundlegenden Theorien, ihrer didaktischen Materialien oder ihrer Erfahrungszeugnisse aus Unterricht und Erziehung. Daß die Religionspädagogischen Beiträge dazu bislang schon einiges brachten, aber vielleicht doch noch nicht im wünschenswerten Maß, kann ein Blick in die zwei umfassenden Register der Heft 1-10 und 11-20 leicht zu erkennen geben.

Hans Zirker



Corrigendum zu Heft 19/1987:

Im Aufsatz von Johannes A. van der Ven sollte die S. 150 nach S. 132 folgen.

DANK FÜR ZWANZIG HEFTE

Bereits bei der Gründung der AKK 1968 wurde die wissenschaftliche Kooperation der Mitglieder als eine der Hauptaufgaben des Zusammenschlusses der Religionspädagogen deutscher Sprache verstanden. Solche Zusammenarbeit auf dem Weg über wissenschaftliche Aufsätze war in den Jahren der Preisgabe des kerygmatischen Ansatzes und der Suche nach einer neuen Grundlegung von Religionsunterricht und Katechese gerade auch in den Katechetischen Blättern möglich. Als dort eine Rückwendung zu stärkerem Praxisbezug und zu adressatengemäßer Problemstellung beschlossen wurde (was immer auch darunter verstanden wird), wurde es notwendig, ein Forum für den Austausch derer zu schaffen, die das Fach Religionspädagogik / Katechetik in Forschung und Lehre zu vertreten haben. Dort sollten, unabhängig von der Verstehensfähigkeit und den Bedürfnissen der Basis und den Zielsetzungen und Verlautbarungen der Verwaltung, diese dennoch stets mitbedenkend und aufarbeitend, auch längere Aufsätze vorgelegt werden können. Beim Kongreß der AKK 1974 in Leiterhofen bei Augsburg wurde die Idee einer wissenschaftlichen Zeitschrift des Faches vorgetragen. Zwei Jahre später sprach mich Hans Zirker beim nächsten Kongreß der AKK darauf an, ob ich diese Idee noch immer verfolgen würde. Meine Vermutung, hier spreche sich die Bereitschaft zur Mithilfe bei der Realisierung aus, bestätigte sich. Zirker war bereit, die Schriftleitung zu übernehmen. Schon in den Vorgesprächen herrschte über die inhaltliche Seite einer solchen Redaktionsarbeit Einmütigkeit: Es sollte wenigstens jedes Zweite Heft thematisch gebunden sein; freibleibende Angebote von Autoren sollten nicht im Vordergrund stehen (weil die Aufsätze für die neue Zeitschrift nicht aus der Schublade kommen, sondern ad hoc verfaßt werden sollten), vielmehr sollten Autoren angesprochen und angeschrieben werden, bei denen Sachkompetenz zu vermuten wäre; zwischendurch sollten immer wieder Hefte mit offener Thematik für die ganze Variationsbreite der im Fachgebiet anstehenden Aufgaben und der zu leistenden Arbeit publiziert werden. Als Herstellungsform der Zeitschrift ergab sich von selbst die Vervielfältigung von Schreibmaschinenmanuskripten nach einem preiswerten fotomechanischen Druckverfahren und die Fadenbindung. Für anderes fehlte ja die finanzielle Basis. Freilich hätte auch diese Art der inhaltlichen Bestimmung und der Form der Veröffentlichung sich nicht begründen und schon gar nicht zehn Jahre lang durchhalten lassen, ohne die Bereitschaft von Zirker, "alles selber zu machen": vom Anschreiben der Autoren bis zum Versand

der Hefte und dem Einkassieren des "Selbstkosten-Verkaufspreises", wobei der Arbeitsaufwand der Redaktion und des Versandes in den Verkaufspreis nicht hineingenommen wurde.

Prälat Alois Heck, damals Leiter der Zentralstelle Bildung, finanzierte das erste Heft. Einige Jahre später kaufte die AKK aus ihren Mitgliederbeiträgen eine moderne Schreibmaschine mit Proportionschrift, die wiederum Papier und Druckkosten sparen half; irgendwann einmal mußte ein kleiner Vorschuß aufgebraucht werden. Zwanzig Hefte dieser Qualität, die im Lauf der zehn Jahre des Bestehens niemals abbröckelte, sondern stets zugenommen hat, für einen so niedrigen Preis, das war eigentlich nur ohne einen Verlag zu realisieren. Das ging nur, wenn sich in einer Person alles vereinte und wenn nicht kaufmännisch geplant und kontrolliert, sondern so gehandelt wurde, als ob man es daheim und für die eigene Familie machte.

Der Versuchung, uns unter die Fittiche eines Verlages zu begeben (an Signalen bestehenden Interesses hat es nicht gefehlt), sind wir um der Zukunft der Zeitschrift willen nicht erlegen. Vermutlich gäbe es in dieser Form keine Religionspädagogischen Beiträge mehr, denn bei nicht ganz 300 Abonnenten hätte ein Verlag einen Preis für das Einzelabonnement berechnen müssen, der den privaten Bezug der Zeitschrift gemindert und dadurch erneut verteuern würde. Ein Verlag muß seine Mitarbeiter bezahlen und kann seine Räume und Geräte nicht unberechnet zur Verfügung stellen; er muß alle Ausgaben durch Einnahmen ausgleichen. Nicht so bei den Religionspädagogischen Beiträgen! Hans Zirker war für diese Zeitschrift der ideale Schriftleiter. Seine Vielseitigkeit (vom biblischen Ursprung über Unterrichtsanalyse zur Sprechakt-Theorie, von der Fundamentalthologie zu Untersuchungen zur Mystik Meister Eckharts und zur Grundschuldidaktik hat er sich stets in neue Fragen und Methoden eingearbeitet), seine Toleranz gegenüber verschiedenen Standpunkten, die dazu führte, daß er Änderungsvorschläge nur bei Qualitätsmängeln machte, seine Freiheit von persönlichen Vorurteilen und seine entschiedene Bejahung der Offenheit religionspädagogischer Äußerungen, auch wenn solche Äußerungen gelegentlich unbequem sind, dabei stets das gerechte Abwägen notwendiger Pluralität, haben auf dem Weg über die Zeitschrift der AKK in ihrer Arbeit überhaupt geholfen.

In den letzten Jahren sind die Möglichkeiten wissenschaftlicher Buchpublikationen zurückgegangen; anspruchsvolle Aufsätze, vor allem solche, die einen Umfang von sechs Seiten überschreiten, sind kaum mehr unterzubringen.

Durch die Religionspädagogischen Beiträge hat unser Fach eine Basis für die Vorstellung und die Diskussion der Arbeit der Mitglieder und evangelischer Gäste, die sehr nützlich, ja, die notwendig ist. Bei der Wahrnehmung dieser Möglichkeit hat sich Hans Zirker verdient gemacht. Daß er die anspruchsvolle Aufgabe nach zehn Jahren weitergeben will, ist verständlich, auch wenn man sich nicht darüber freut. Denn daß die Kraft der Schriftleitung nachgelassen hätte, war nicht zu bemerken. Daß aber Hans Zirker sich zehn Jahre lang so selbstlos bemüht hat, ist Anlaß, ihm zu danken.

Günter Stachel

PIETRO STELLA

DIE NEUZEITLICHEN KATECHISMEN IN ITALIEN UND IN FRANKREICH
Ihre Verbreitung in der Situation des Analphabetismus und des Unglaubens

Eine Analyse der neuzeitlichen Katechismen von Italien zusammen mit denjenigen von Frankreich hat ihre Begründung nicht einfach darin, daß es sich um angrenzende Länder handelt, sondern darin, daß unter ihnen tatsächlich vielfältige kulturelle Verbindungen bestehen.

Der italienische Humanismus im 15. und 16. Jh. übte bekanntlich in Frankreich einen nicht geringen Einfluß auf philosophischem Gebiet, auf die Kunst und auf die Lebensart der höheren Klassen aus. Er steht auch am Beginn von Bewegungen, die vom religiösen Liberalismus bis zum Skeptizismus und zum Atheismus reichen, - Bewegungen, die auch für die Geschichte der Katechese und der Katechismen nicht ohne Bedeutung sind. Im Gegenzug übten im 18. und 19. Jh. französische Kultur und religiöse Erfahrung erheblichen Einfluß in Italien aus. Über die Zusammenhänge der gleichzeitigen und aufeinanderfolgenden Fakten hinaus müssen natürlich auch jene Situationen im Auge behalten werden, die zu einer gewissen Verschiedenheit zwischen den beiden Gebieten führten, auch in der Geschichte der Katechismen. In den Jahrzehnten, in denen in Italien die größten Anstrengungen für die Verwirklichung der Beschlüsse des Tridentinums unternommen wurden (etwa zwischen 1570 und 1590), wurde Frankreich von den Religionskriegen heimgesucht; in ihrer Folge wurde die katechetische Unterweisung auch da, wo sie gewöhnlich erteilt wurde, unterbrochen, kam nur mühsam wieder in Gang und blieb lange unregelmäßig, sogar in so bedeutsamen Gebieten wie der Diözese Paris. Andererseits suchte in der Hälfte des 17. Jh., als in Frankreich die Organisation der Verwaltung voll verwirklicht wurde, Italien mühsam die lang andauernde Krise, die es vom wirtschaftlichen und demographischen Niedergang zu Ende des 16. Jh. bis zu den letzten großen Pestepidemien zwischen 1630 und 1657 erlebt hatte, zu überwinden. In ihrer Folge war in Italien die neu erscheinende katechetische Literatur vergleichsweise gering, wiederholte bereits Vorhandenes und war weniger innovativ. Es verstärkte sich jedoch die Abwanderung vom vorherrschenden spanischen Einfluß zum französischen: man legte nicht mehr die aus dem Spanischen übersetzten Katechismen von Diego Ledesma und Eusebio Nieremberg auf, sondern die aus dem französischen übersetzten von Abelly, Fleury, Bossuet und anderen.

Mit anderen Worten: auch bezüglich der Katechismen und der Katechese kann man weder Italien noch Frankreich von der iberischen und von der deutschen Region abtrennen. Im 16. Jh. wurden die Katechismen des Canisius auch in Italien gedruckt und benutzt, vor allem im Norden des Landes. Im späten 18. Jh.

fanden wichtige Reformen - auch auf dem Gebiet der Katechese - unter dem Einfluß der Aufklärung des habsburgischen Herrschaftsbereiches statt. Im 19. Jh. waren in Italien und in Frankreich neben den Werken Johann Adam Möhlers (Symbolik) polemische und unterweisende religiöse Werke Jaime Balmes' in Umlauf.

1. Verbreitung: Partikularismen und Versuche von Rahmenverordnungen zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert

Die moderne Epoche, vom Konzil von Trient bis zur französischen Revolution, kann man im Ganzen eher betrachten als eine Phase der Vervielfältigung der Katechismen, nicht der Einheitlichkeit, und der Vielfältigkeit der Katechese (auch wenn große und kleine Katechismen, zusammen mit anderen Faktoren, am Prozeß der Vereinheitlichung der religiösen Praxis und der Mentalität im allgemeinen teilhatten). Eine fast ausschließlich philologisch und institutionell orientierte Analyse findet die Ursachen der zunehmenden Verschiedenheit im Vorgehen des Konzils von Trient selbst. Schon 1546 erwog man die Idee eines kleinen Katechismus für Kinder, vom Konzil verfaßt und in seiner Autorität vorgeschrieben.¹ Die Ausführung unterblieb, als im Jahr darauf das Konzil unterbrochen wurde. In der dritten Konzilsperiode wurde der Gedanke eines Katechismus für die Hand der Seelsorger wieder aufgenommen; es wurde vorgeschlagen, einen der bereits vorhandenen großen oder kleinen Katechismen von Hosius, Nausea oder Canisius umzuarbeiten; dies deshalb, weil diese Katechismen nicht allen doktrinalen und disziplinären Maßnahmen des Konzils entsprachen; unter mehreren Konzilstheologen wurden Vorschläge für neu zu konzipierende Abschnitte verteilt. Das Konzil endete im Dezember 1563, als die Arbeiten am Katechismus wahrscheinlich noch nicht einmal zu einem Entwurf gediehen waren. Das Projekt wurde an den Papst überwiesen; jetzt konnte man sich allerdings nicht mehr auf die Autorität des Konzils berufen. Man kam so zum sogenannten römischen Katechismus mit dem sorgsam formulierten Titel: Catechismus ex decreto concilii tridentini ad parochos, Pii V. pontif. max. iussu editus (Romae, in aedibus Populi Romani, apud Paulum Manutium 1566). In der Autorität eines Papstes publiziert, hatte der Katechismus "ad parochos" von daher die Garantie der künftigen Bestätigung durch die Päpste, angesichts ihres empfindlichen Gespürs für die Notwendigkeit des Festhaltens an Entscheidungen, die durch die Cathedra Petri einmal getroffen worden sind: nicht nur weil dies die Theorie der dem Papst ergebenden Theologen und Kanonistenschule, angefangen

1 Vgl. J. Bellinger, Der Catechismus Romanus und die Reformation (Konfessionskundliche und Kontroverstheologische Studien, 27) Paderborn 1970; P. Rodriguez/R. Lanzetti, El catecismo romano: fuentes e historia del texto y de la redacción, Pamplona 1982; ders., El manuscrito original del catecismo romano. Descripción del material y los trabajos al servicio de la edición crítica del catecismo del concilio de Trento, Pamplona 1985.

von Agostino Trionfi, war, sondern auch weil es ein typisches Merkmal früherer Mentalität war, legitim getroffene institutionelle Maßnahmen zu respektieren; im Laufe der Zeit kamen neue Entscheidungen und neue Institutionen hinzu, insofern die früheren den veränderten sozialen, religiösen und politischen Bedingungen nicht mehr entsprachen. Andererseits stellt sich der Katechismus "ad parochos" nicht als eine systematische "Summe" dar, sondern eher als eine "ratio et formula", d.h. als ein Leitfaden und eine Wegweisung, der zum bequemeren Gebrauch für die Pfarrer durch die Übernahme des bekannten Schemas Symbolum - Sakramente - Dekalog - Vater unser anregte. In dieser Konzeption ließ er Raum für viele Initiativen und setzte niemanden unter Druck.

Seine Verbreitung und sein Schicksal gleichen den Erfolgen des Konzils von Trient. Die meisten Nachdrucke gehen auf bischöfliche Anordnungen gegenüber den Pfarrern oder auf Synodenbeschlüsse bezüglich der Katechismuslehrer zurück.² Es war also nicht die unmittelbare Autorität des Papstes als vielmehr diejenige der Bischöfe auf dem Weg über die kirchliche Administration, die seinen Erfolg bestimmte. Wo ein Synodenbeschluß gefaßt wurde, war er die Rechtsgrundlage für die Vorschrift, den Katechismus in der Pfarrbibliothek einzustellen; die besonders eifrigen Bischöfe und deren spitzfindige Vertreter haben das Vorhandensein des Katechismus anlässlich der Pfarrvisitationen kontrolliert.

Nach dem Konzil wurde der Katechismus "ad parochos" in Frankreich vor allem von den Bischöfen im Süden und in Lothringen vorgeschrieben. In Italien waren die Synoden, die den Katechismus vorschrieben, relativ zahlreicher; nicht nur, weil unter den italienischen Bischöfen bemerkenswert viele Doktoren beider Rechte waren, sondern wegen des Beispiels von Karl Borromäus (der ihn vorschrieb, noch bevor er 1564 erschienen war) und wegen der allgemeinen Anerkennung der Führungsfunktion, die damals der Heilige Stuhl vor allem in Italien übernommen hatte.³

Selbstverständlich besagt die Einstellung eines Katechismusexemplares in Latein oder in italienischer oder französischer Übersetzung in die pfarramtliche Bibliothek noch nichts über seine tatsächliche Verwendung, nicht einmal über die von seinen Verfassern vorgesehene den eigenen Bedürfnissen adaptierte Verwendung. Das Katechismus "ad parochos" wollte von seiner ganzen Konzeption her andere

2 Verzeichnis und Sammlung der Ausgaben enthält J. Bellinger, *Bibliographie des Catechismus Romanus ex decreto concilii Tridentini ad parochos 1566-1978* (Bibliotheca bibliographica Aureliana, 87), Baden-Baden 1983.

3 Einige Synodenvorschriften enthält P. Paschini, *Il catechismo romano del concilio di Trento*, Rom 1923; ein ausführlicheres Verzeichnis läßt sich aus dem gedrängten Anmerkungsapparat erheben bei T.M. Mamachi, *De animabus iustorum in sinu Abrahae, ante Christi mortem, expertibus beatæ visionis Dei*, Bd. I., Rom 1766, 230-318.

Texte nicht ausschließen, auch wenn er den Bischöfen, den Pfarrern und allen Christen mit der ganzen Autorität der Institution vorgelegt wurde. Daß er vorgeschrieben wurde, nahm den Bischöfen nicht die Freiheit zu ähnlichen Büchern: sie konnten zur Benutzung bestimmter Katechismen verpflichtet und alle anderen aus der amtlichen Unterweisung der Gläubigen ausschließen oder die Veröffentlichung von Ritualien anordnen, die auch die Sakramentenlehre und die Gebote der Kirche katechetisch darstellten. So waren also die Voraussetzungen für die Verschiedenartigkeit von katechetischen Texten nach unterschiedlichsten Konzeptionen und verschiedensten kulturellen Tendenzen gegeben.

In Frankreich kann man die erste Hälfte des 17. Jh. als eine gewaltige Periode des Umbruchs bezeichnen, in der das Fundament für die überragende politische Bedeutung und die umfassende Erneuerung des "grand siècle" gelegt wurde; in dieser Periode kommen auch sehr einflußreiche spirituelle Erfahrungen auf: vom gläubigen Humanismus des Franz von Sales bis zur Mystik einer Johanna von Chantal und einer Marie de l'Incarnation, vom Ausbau des Oratoriums von Bérulle bis zur Gründung der Missionspriester und der barmherzigen Schwestern des Vinzenz von Paul. In dieser Zeit des Umbruchs reichte die katechetische Produktion von Folianten wie dem Hortus pastorum et concionatorum von Jacques Marchant (1638) bis zu Büchern im Quartformat wie Le nouveau pédagogue chrétien des Jesuiten Philippe d'Outreman (1625) und Trésor de la doctrine chrétienne von Nicolas Turlot (Druckerlaubnis 1620) und Büchlein in 12° wie Le docte catéchisme von Michel Le Conte, Prior der Hieronymiten von Furnoy (Druckerlaubnis 1620) und der Théologie familière von Saint-Cyran (1639). Vielfach waren die von den Bischöfen für ihre eigenen Diözesen vorgeschriebenen Katechismen das Ergebnis der katechetischen Bemühungen von Gruppen oder von Einzelpersonen; so verwandten die Pariser Erzbischöfe im Laufe des 17. Jh. mit einigen Abänderungen Textvorlagen, die von einer schon 1612 von Adrien Bourdoise (1584-1665) begründeten Priestergemeinschaft für die Pariser Kirche Saint-Nicolas-de-Chardonnet ausgearbeitet worden waren; im Süden, in der Gegend von Avignon und Lyon, legte die Priestergruppe "von der christlichen Lehre", begründet durch César de Bus (1544-1607), Modelle von Familienkatechismen als Niederschlag reicher spirituell-sapientialer Erfahrung vor, noch nicht gekennzeichnet durch die antimystische Reaktion und die angestrengte Suche nach Ratio und Erkenntnis der zweiten Hälfte des Jahrhunderts⁴.

4 Zu den Katechismen und der Katechese in Frankreich im 17. Jh. vgl. I.-C. Dhôtel, Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France, Paris 1967; E. Germain, Langages de la foi à travers l'histoire. Approche d'une étude des mentalités, Paris 1972; J. de Vigerie, Une oeuvre d'éducation sous l'ancien régime, Paris 1967 und 1976; R. Vaveneaux, Le catholicisme dans la France classique: 1610-1715, Paris 1980; P. Braido (Hg.), Esperienze di pedagogia cristiana nella storia, Rom 1981, 2 Bde.; ders., Momenti di storia della catechesi e del catechismo dal concilio di Trento al concilio Vaticano I, Rom 1982.

Das Aufkommen von Katechismen für Pfarrer, für den Klerus im allgemeinen, für Lehrer, für Prediger, für Kinder wird noch deutlicher, wenn man es im Zusammenhang mit den Partikularismen sieht, die die Epoche prägen. Vor allem die Bruderschaften in den Städten konnten aufgrund ihrer bürgerlichen oder kirchlichen Privilegien und Anerkennungen zu ihren Wirtschaftsgütern und Versammlungs- und Kultorten auch das Vorrecht zu einem eigenen Buch mit Regeln, Ablässen, verschiedenen Vorschriften, Gebeten und schließlich auch Katechismuskizzen besitzen. Die Historiker betrachten die Bruderschaften - zusammen mit den geistlichen Orden - als die tragende Säule der Volksfrömmigkeit in Italien während der ganzen Krise im 17. Jh. In Frankreich blieben die Vorkämpfer der katholischen Resistenz und der blutigen Ausschreitungen gegen die Hugenotten im 17. Jh. stark, bis sie vom Reformeifer vieler Bischöfe aus dem Umkreis absolutistischer Anstrengungen aufs Korn genommen wurden.

Mehr noch als die Bruderschaften brachten die jüngeren religiösen Orden wie die Theatiner, die Skolopianer, die Somasker und vor allem die Jesuiten Katechismen zur Verwendung in ihren Schulen oder bei der Unterweisung des Volkes hervor.

Auch diese Katechismen gaben den Bischöfen Anregungen und boten ihnen Materialien, so daß auch bei ihnen der Eifer wuchs, der katechetischen Unterweisung einen Rahmen zu geben.

In Frankreich gab es einen einschlägigen Präzedenzfall schon im 16. Jh.: Der Bischof von Chalons-sur-Marne hatte 1557 ein Breve de fidei orthodoxae rudimentis compendium drucken lassen; 1562 ließ der Bischof von Paris die Institutio catholica quam Vulgus Manuale vocat für die Seelsorger drucken. Die hauptsächlichste Phase der Katechismen, die die Bischöfe zur Verwendung in der Unterweisung der eigenen Diözese vorschrieben, begann nichtsdestoweniger etwa um 1670, zur Blütezeit des Absolutismus Ludwigs XIV., als die Bischöfe vom König ausgewählt und ernannt wurden in der ausdrücklichen Absicht, in ihnen gute, der Monarchie wie der Kirche treue Verwalter der Bistümer zu haben; sie sollten unter ihren Untertanen die gottgegebene Tatsache der vollkommenen Harmonie zwischen "Priestertum und Königtum" verwirklichen. Die Bischöfe ihrerseits waren sich ihrer Verantwortung und ihrer Macht, die sie innerhalb ihrer Diözese im geistlichen Bereich ausübten, bewußt; sie betrachteten sie als nachgerade unbegrenzt, da von der Bischofsweihe hergeleitet.

Wenn ein Katechismus vorgeschrieben wurde, war dies immer ein Ereignis, das von je verschiedenen Seiten mit Hoffnung oder mit Angst gesehen wurde: von Jansenisten und Antijansenisten, von Verfechtern der Freiheit der gallikanischen Kirche und Verfechtern der Rechte des Papstes, von religiösen Orden und von

Bruderschaften, von Thomisten und Molinisten, von Anhängern der Scholastik und deren Gegnern, von Anhängern des Descartes und des Malebranche. Wenn der Bischof, der einen Diözesankatechismus vorschrieb, der Theologie des Augustinus und der Orthodoxie des Jansenismus zuneigte, konnte man sicher sein, daß sein Nachfolger, wenn er eine andere Richtung favorisierte, sich verpflichtet fühlte, Korrekturen vorzunehmen oder den Katechismus zu ersetzen. Rom intervenierte, indem es den Katechismus des Bischofs von Montpellier, Joachim Colbert de Croissy, der den Jansenismus unterstützte, verurteilte. Die Verurteilung geschah 1721; sie folgte auf die im gleichen Geist vorgenommene Verurteilung der Réflexions morales von Quesnel (1713). Colbert berief sich von der Bulle Unigenitus bis zum ökumenischen Konzil und verurteilte seinerseits die geänderten Ausgaben des Oratorianers Francois-Aimé Pouget, der für ihn den von Rom verurteilten Katechismus verfaßt hatte. Der Antijansenist Msgr. Charancy ließ den Katechismus seines Vorgängers erheblich verändern und erntete dafür Proteste in Frankreich und anderswo.⁵

Andere Bischöfe achteten mehr auf die Ausgewogenheit der katechetischen Formeln im Buch, das sie vorschrieben; so hatte der Katechismus, den Msrg. de Grammond 1684 in Besancon vorschrieb, ein langes Leben bis zum Ende des Ancien Régime, noch einmal einige Jahre lang benützt in den Jahren der Restauration 1814 bis zum Katechismus Msrg. Mathieus 1845.⁶

Gallikanismus, Episkopalismus und Regalismus waren lehrinhaltliche Barrieren, die italienische und spanische Katechismen am Weg über die Alpen und die Pyrenäen und an der Übersetzung und der Teilnahme an der Konkurrenz hinderten; die Konkurrenz freilich war auch so schon sehr lebhaft aufgrund der lehrinhaltlichen und kulturellen Auseinandersetzung zwischen Jansenisten und Antijansenisten. Als dann unter den Bischöfen dank der Politik der Monarchie und des königlichen Ernennungsrechtes der Antijansenismus die Oberhand erlangte, kam es zu Spannungen unter den Bischöfen und zur Fraktionsbildung im eigenen Diözesanklerus - ein Erbe der projansenistischen Vorgänger. Die Auswirkungen trafen auch die Katechese. Viele projansenistische Geistliche verwandten neben dem Diözesankatechismus die Instructions über das Glaubensbekenntnis, die Sakramente und das Gebet von Pierre Nicole, den Katechismus über die Gnade von Michel de Barcos oder wenigstens den Katechismus von Bossuet (1687) und den "historischen" Katechismus von Claude Fleury (1683). Im 18. Jh. benutzten die letzten Priester, die sich auf den Jansenismus beriefen, wenn sie Unterschlupf in den Kollegien

5 Vgl. V. Durand, *Le jansénisme au XVIIIe siècle et Joachim Colbert évêque de Montpellier (1696-1738)*, Toulouse 1907.

6 Ein Verzeichnis der französischen Diözesankatechismen vom 17. bis zum 19. Jh. in E. Germain, *Parler du salut? Aux origines d'une mentalité religieuse*, Paris 1967, 623-643.

der französischen Oratorianer oder in privaten Schulen fanden, den Katechismus von Fleury, den sogenannten "Katechismus der drei Heinriche" (d.h. des Bischofs von Angers Henri Arnould (1649-1692), des Bischofs von La Rochelle Henri-Marie de Laval des Bois-Daufin (1661-1693) und des Bischofs von Luçon Henri de Barillon (1671-1699)- Anm. des Übersetzers), denjenigen von Mésenguy und schließlich denjenigen von Pierre-Etienne Gourlin.

In Italien war die Geschichte der Katechismen offensichtlich weniger bewegt. Dort gab es im 16. Jh. in der Folge der katholischen Reform während und nach dem Konzil von Trient eine beachtenswerte Blütezeit der Katechismen. Dann kamen vom Beginn des 17. Jh. bis über die Hälfte des 18. Jh. hinaus die von Roberto Bellarmino erstellten und veröffentlichten Katechismen zu einer führenden Rolle.

Diesen Erfolg muß man im Zusammenhang mit dem italienischen Antico regime sehen. Mit offizieller Erlaubnis (wenn nicht gar auf den drängenden Rat Klemens' VIII. hin, obwohl dieser Papst in den Fragen de auxiliis mehr den Thomisten als Louis de Molina zuneigte) verfaßt, erlangten die Dottrina cristiana breve (1597) und die Dichiarazione più copiosa (1598) in Rom sofort eine starke Stellung; durch päpstliches Privileg wurden sie die von der "Erzbruderschaft der christlichen Lehre" gedruckten und verwandten Katechismen, auch wenn im 18. und frühen 19. Jh. die Unterstützung durch die Jesuiten nachließ. Außerhalb Roms folgte der Bellarmin-Katechismus den gleichen Einführungsmodalitäten, die vorher den Katechismus "ad parochos" begünstigt hatten. Der italienische Episkopat - auch der nicht residierende - hielt es im 17. Jh. überall dort, wo er von tridentinischen Bischöfen keine Katechismen ererbt hatte, für angebracht, in den diözesanen Synodaldekreten beim Kapitel "De doctrina christiana" zusammen mit dem Katechismus romanus für die Unterweisung des Volkes auch Bellarmins Katechismus für die Kinder vorzuschreiben. Die Dottrina breve und die Dichiarazione più copiosa (die einige Materialien zur Erklärung enthielt) wurden so die meist verbreiteten offiziellen Katechismen, vor allem in Mittel- und Süditalien. Im 17. und im frühen 18. Jh. machten sie sogar den Katechismen des 16. Jh. den Platz streitig; diese wurden jetzt nicht mehr nachgedruckt und befriedigten auch nicht mehr angesichts ihrer Unvollständigkeit oder auch weil den kleinen Katechismen, die in frommer Weise in das christliche Leben einführten - wie das Interrogatorio von Castellino da Castello - , jetzt Katechismen vorgezogen wurden, die essentielle und abstrakte Definitionen enthielten; so ersetzte in Turin Msrg. Arborio Gattinara den alten, von Msrg. Della Rovere veröffentlichten Katechismus von 1579 bei der Synode 1729 durch denjenigen Bellarmins.

Zur Mitte des 18. Jh. hatte sich jedoch die Haltung des Klerus erheblich geändert. Theologische Überzeugungen, kritische, gelehrte Erkenntnisse, wie sie durch die Veröffentlichungen Ludovico Antonio Muratori's angeregt wurden, und die immer stärkere Verbreitung der aus dem französischen übersetzten Katechismen ließen ihm sowohl den Katechismus Bellarmins als auch die Katechismen, die voller wunderbarer Erklärungen und aus dem Mittelalter ererbter legendenhafter Beispiele waren, nicht mehr genügen. Deswegen kam da und dort auch in Italien im Episkopat die Tendenz auf, einen eigenen Bistumsankatechismus als Ersatz für die früheren Katechismen einzuführen; gelegentlich war damit die ausdrückliche Absicht verbunden, den Katechismus Bellarmins zu ersetzen. So brachte 1745 in der Abtei S. Giusto di Susa in Piemont Kardinal Delle Lanze den Katechismus Bossuets ins Spiel; ihm folgte wenig später der Bischof von Pinerolo, Msrg. Orlié de Saint-Innocent. In Genua führte Erzbischof Saporiti seinen neuen Katechismus ein. Der Mailänder Theatiner Msrg. Michele Casati, ehemals Professor an der Universität Turin, veröffentlichte 1765 einen neuen Katechismus, der dann im 19. Jh. den Katechismus Bellarmins als den in Nord- und Mittelitalien verbreitetsten Katechismus verdrängte.

Ein Theologe des 18. Jh. nahm keinen Anstoß, wenn er bei Ballarmin und anderen als rationale Erklärung der Jungfrauengeburt Mariä las, daß am Anfang der Welt auch Korn und Gras aus dem Nichts entstanden waren, "einzig auf das Geheiß des allmächtigen Gottes hin", als die Erde noch nicht "gepflügt, besät, beregnet, erwärmt war und so ganz jungfräulich auf ihre Weise", er wurde allerdings ärgerlich, wenn er las, daß die 12 Artikel des Glaubensbekenntnisses von je einem der zwölf Apostel verfaßt worden seien oder daß Jesus "6666 oder wenigstens 5446" Geißelhiebe erhalten habe oder daß alle Menschen auferstehen würden "in der Natur und in der Art, die sie als 33jährige hatten oder gehabt hätten"; hier drehte es sich in der Tat um volkstümliche, der Einbildungskraft verdankte, aus dem Mittelalter übernommene Erklärungen. Projansenistische Theologen wie der Skolopier Martin Natale, Universitätsprofessor in Pavia zur Zeit der habsburgischen Reform, fanden in einer Erklärung der ersten Elemente der christlichen Lehre die Erwähnung des Limbus als ein pelagianisches Märchen und als Verdunklung der Wahrheit über die übernatürliche Ordnung unannehmbar. Der religiösen Optik Bellarmins lagen ja die hebräische oder ptolemäische Kosmogonie und die aristotelische Physik zugrunde; sie waren der theologischen Elite des Zeitalters des Illuminismus unerträglich.⁷ Die sogenannten

7 Die Zensuren Martino Natalis sind aufgeführt und kritisch kommentiert im anonymen Werk: *Riflessioni teologiche e critiche sopra molte censure fatte al catechismo composto per ordine di Clemente VIII ed approvato dalla congregazione dalla riforma. Opera di un prete pavese...*, Bergamo 1780. Über die entsprechende Polemik bzgl. der Katechismen in der Lombardei vgl. P. Vismara Chiappa, *Il "buon cristiano"*. Dibattiti e contese sul catechismo nella Lombardia di fine settecento, Florenz 1984.

großen Geister konnten sich lächerlich machen über Bellarmins Beschreibung des "descendit ad inferos" in der "Dichiarazione piu copiosa".

"Die Hölle ist der unterste Ort in der Welt; d.h. das Zentrum der Erde; darum bringt die Schrift vielerorts den Himmel in Gegensatz zur Hölle, als den höchsten und den untersten Ort. An diesem in der Tiefe der Erde gelegenen Ort sind vier riesengroße Höhlen. Eine für die Verdammten, das ist die unterste von allen; es ist passend, daß die hochmütigen Dämonen und die Menschen, die ihnen folgen, im tiefsten und vom Paradies am weitesten entfernten Ort, der sich finden läßt, sind. In der zweiten Höhle, die etwas höher gelegen ist, sind jene Seelen, die die Strafen des Fegfeuers erleiden. In der dritten, noch etwas höher gelegenen Höhle, sind die Seelen der Kinder, die ohne Taufe gestorben sind; sie erleiden nicht Feuerqualen, sondern nur die ewige Entbehrung der ewigen Glückseligkeit. In der vierten, höchsten Höhle waren die Seelen der Patriarchen, der Propheten und anderer Heiliger, die vor Christus gestorben waren."

Aus solchen Ansichten wird klar verständlich, wieso in Frankreich der Widerstand gegen den Katechismus Bellarmins und vergleichbare Katechismen wuchs. Die katechetischen Werke von Gambart (1652) und mehr noch die später folgenden reagierten auf so viel legendäres, wundersüchtiges, eingebildetes und falsches, zum guten Teil von Vincenz von Beauvais abstammend; im Wege stand noch der Hortus pastorum von Marchant oder Le nouveau pédagogue chrétien von Outreman. Auch auf diese Weise erklärt sich, wieso die Katechese sich bei intellektualistischen Katechismen, die sich auf theologische Handbücher stützten, sicherer fühlte, und sich an historische Katechismen, die sich an die wörtliche Erzählung der Schrift oder an die Kirchengeschichte, wie sie von Tillemont und von Claude Fleury selbst kritisch revidiert war, hielten.

Der Bellarminkatechismus fand Gönner und Verteidiger noch auf dem Ersten Vatikanischen Konzil: Bischöfe forderten, daß er als Modell für einen Katechismus für die ganze Kirche diene; sie waren sich nicht im klaren darüber, wie sehr die darin beschriebenen Kosmogonien verlacht wurden und als Argument dienten, nicht nur über die Beschränktheit des Klerus, sondern der ganzen Kirche herzu ziehen; diese Hirten und Lehrer mißachteten die Tatsache, daß Katechismen dieser Art längst kein Mittel mehr zum Lernen und zur Reflexion waren, sondern Anlaß zu Verwirrung und Gegnerschaft.

In der zweiten Hälfte des 18. Jh. wurden die Bemühungen der Bischöfe, Katechismen für die Verwendung in der amtlichen Katechese zu bekommen, unterstützt durch das Erscheinen verschiedenster Katechismen, die im allgemeinen einfache Priester aus pastoraler Notwendigkeit heraus (das Gespür für solche Notwendigkeit war im Klerus unter dem Einfluß rigoristischer Auslegung der klerikalen Pflichten stärker geworden) oder für den Gebrauch in der Schule, die in der Zeit des Illuminismus neue Impulse erhielt, verfaßt hatten. Dies ist die kurze Phase des katholischen Illuminismus, der in Italien - vor allem in der Lombardei und

der Toskana - nicht mehr vorwiegend von Frankreich, sondern von der habsburgischen Reform beeinflusst wurde. In dieser Zeit kamen zu den französischen oder aus dem französischen übersetzten Katechismen wie die von Bossuet, von den "drei Heinrichen", von Abelly, Fleury, Colbert, Mésenguy und Gourlin bodenständige Katechismen, die jetzt auch das apologetische Anliegen und die Darlegung der Fundamente des Glaubens beachteten: die Existenz Gottes, die Möglichkeit und die Realität des Geistes über die Materie hinaus, die Möglichkeit und die Notwendigkeit der Offenbarung.⁸ So entstanden weitschweifige Katechismen für die Kinder und für die Erwachsenen eines bestimmten Bildungsstandes. Unter den Katechismen für Personen von mittlerer Bildung fällt z.B. der Catechismo della religione e della morale von Nicolò Vecchi, Bischof von Conversano (Neapel 1795) auf. Bei ihm - wie auch bei anderen ähnlichen Werken - zeigt sich das mehr oder weniger bewußte Anliegen, von der scholastischen Terminologie loszukommen und sich dafür, an der Umgangssprache orientiert, biblisch oder patristisch auszudrücken oder Ausdrücke und Begriffe des modernen Enzyklopädismus und des Empirismus zu benutzen.

In den neuen Diözesankatechismen, wie demjenigen von Casati und in ähnlichen kleinen Werken, wie der Breve esposizione dei caratteri della vera religione (1767) von Kardinal Gardil sind darum die Seiten über die Existenz Gottes, die Geistesseele und die Offenbarung besonders typisch. Hier finden sich Elemente, die sich in der - in Italien und anderswo - kurzen Phase des katholischen Illuminismus wegen des raschen Aufkommens radikaler Änderungen im Gefolge der französischen Revolution nicht entwickeln konnten.

Die Interventionen des habsburgischen Reformstaates in Italien sind in ihrer doppelten Form aufschlußreich und zum guten Teil originell: einmal in der Form des Josephinismus, der eigenmächtig intervenierte und auch für die katechetische Unterweisung die "normalen" Modelle vorschrieb; dann nach der Art des Peter Leopold (Anm. d. Übersetzers: Großherzog der Toskana, später Kaiser Leopold II.), der in der Toskana durch mehrere Interventionen (vor allem durch die 57 kirchlichen Artikel vom Januar 1786) die Bischöfe zu Reformen antrieb. Der Josephinismus in der Lombardei stieß auf harten, von Mailand ausgehenden bischöflichen Widerstand. In der Toskana hatten die kirchlichen Reformen Leopolds, verbunden mit den projansenistischen Bestrebungen des Scipione de' Ricci, die Synode von Pistoia (1786) zum Höhepunkt; herausragendes Moment sind die private Korrespondenz Riccis und verschiedene Veröffentlichungen, die recht deutlich doktrinale

⁸ Es findet sich ein übersichtliches (wenn auch sehr unvollständiges) Verzeichnis bei C. Fleury, Catechismo storico... (bearbeitet von Kan. Pietro Pianton), Venedig 1815, XLVff.

und disziplinäre Reformen aussprechen und darin wegweisend werden, zuerst für die Kirche in der Toskana, später für die ganze Kirche. Ricci fehlte die Zeit für umfangreiche Arbeiten über liturgische und katechetische Themen. Unter den Pfarrern begann er mit der Verteilung der ins italienische übersetzten Riflessioni morali von Quesnel, für die Katechese bei den Größeren verwandte er den Katechismus von Gourolin und für die Kinderkatechese, zusammen mit drei anderen Bischöfen, den Katechismus des Bischofs von Lyon, Msrg. Montazet: dies war ein biblisch orientierter Katechismus, aber noch nicht ausgerichtet auf die durch den Deismus und den Materialismus gestellten Fragen. Diese Auswahl kompromittierte wegen ihrer Verbindung mit dem verurteilten Jansenismus sofort das Reformprojekt; blockierend wirkten überdies die Reaktion des Volkes, gegnerische Flugschriften, entgegenstehende soziale Interessen und die römische Verurteilung.⁹

Die Experimente der josephinistischen und leopoldinischen Reform kann man als die letzte Epoche der Intervention (oder der Einmischung) des konfessionellen Staates des Ancien Régime im geistlichen Bereich ansehen. Diese Experimente waren auch das Vorspiel für die massiven und noch mehr politisch motivierten Eingriffe, die 20 Jahre später im Zusammenhang mit dem napoleonischen Zentralisierungsversuch erfolgten.¹⁰

Der Katechismus des napoleonischen Empire (1806) war geprägt vom angesehenen Katechismus Bossuets; allerdings war gerade dessen tragende Struktur abgeschwächt, nämlich die Vermittlung einer Vorstellung von Heil, in dem man leben kann in Dankbarkeit gegenüber Gott und in Teilnahme an den Geheimnissen Christi in den Sakramenten oder ihrer Vergegenwärtigung in der Liturgie. Das hintergründige Anliegen des napoleonischen Katechismus war, die Einheit von Christenpflichten und Bürgerpflichten darzutun. Abgesehen von der partikularistischen Mentalität des Episkopats verstieß er auch gegen Gewohnheiten des niederen Klerus. Es bestätigt die Divergenzen und den Partikularismus Italiens, wenn dort zwei "offizielle" Ausgaben des napoleonischen Katechismus im Umlauf waren: eine, veröffentlicht 1807 in Mailand und anderwärts nachgedruckt (gelegentlich mit einigen Verbesserungen oder Anmerkungen); die andere wurde im gleichen Jahr in Neapel gedruckt. Gegen den Widerstand der Kurie wurde in Rom 1810 die napoleonische Ausgabe gedruckt. Aus politischen Gründen kam jedenfalls das erste

9 Vgl. dazu *Atti e decreti del concilio diocesano di Pistoia dell'anno 1786*, hg. von P. Stella, Florenz 1986, 2 Bde.

10 Vgl. A. Latreille, *Le catéchisme Impérial de 1806*. Paris 1935; dort fehlt eine Gegenüberstellung der verschiedenen Versionen, die in Italien zirkulierten; die gleiche Bemerkung gilt für die beiden noch spezielleren Arbeiten: R. Pescini, *La polemica sul Catechismo napoleonico e una confutazione romana di esso*, in: *Riv. di storia della Chiesa in Italia* 17 (1963), 406-412; F. Pistoia, *Nota sul Catechismo imperiale del 1806*, in: *Riv. di letteratura e di storia ecclesiastica* 8 (1976), 299-313.

Experiment eines katholischen Einheitskatechismus zustande: ein Katechismus, den napoleonisch eingestellte Bischöfe als hervorragend und providentiell priesen, anders eingestellte Bischöfe jedoch kaum förderten; sie ließen zu, daß der Klerus die Texte erklärte, die er gewohnt war. Als Napoleon stürzte, wurde die Absage an den Katechismus allgemein und offiziell. Die Bischöfe beeilten sich, unter ihrer eigenen Autorität einen Katechismus zum Gebrauch in der Diözese zu publizieren. So begann eine neue Phase von Diözesankatechismen, begleitet von vielen ähnlichen Texten für den privaten Gebrauch oder als Handreichung zum offiziellen Katechismus.

Gleichwohl handelte es sich nicht um eine einfache Rückkehr zur Vergangenheit. Die Diözesankatechismen des 19. Jh. verlieren die aus der Prädestinationslehre herrührenden theologischen Linien weitgehend aus dem Auge und tendieren verstärkt zu einer zusammenfassenden Vorstellung der Glaubenswahrheit und der sittlichen Verpflichtungen. Die noch frische Erinnerung an Episoden der Entchristlichung ließ das Problem der Unterweisung des Volkes ebenso wie dasjenige der allgemeinen Einordnung in die religiöse Observanz als dringlich erscheinen. In diesem Sinn gingen die Vorstellungen des Episkopats und des Klerus angesichts der Allianz zwischen Thron und Altar einig mit denjenigen der restaurativen Regierungen; sie zielten, mehr oder minder in Übereinstimmung mit romantischen und liberalen Bestrebungen, auf die Förderung der Bildung auch bei den niedrigsten und ärmsten Klassen.

In der Zeit der Restauration nahmen die staatlichen Interventionen auf dem Gebiet der Elementarunterweisung an Energie zu. Dies veranlaßte die Bischöfe, das Recht der Kirche auf Unterweisung besonders herauszustellen, in der Praxis zu verteidigen und für den Klerus die Funktion des Lehrers zu erreichen, wenn schon nicht für alle Fächer, so doch wenigstens für Religion in den gemeindlichen und staatlichen Schulen. Mit anderen Worten: Die Einführung eines Katechismus zum offiziellen Gebrauch geschah im allgemeinen in der Absicht, autoritativ ein einziges Unterrichtsbuch sicherzustellen; im besonderen zielte sie die Kontrolle über ein Gebiet an, das noch durch politische Eingriffe bedroht war: dem Neo-Regalismus stellte sich in diesen Jahren die Behauptung der bischöflichen Gewalt in neogallikanischer oder neo-ultramontaner Observanz entgegen.

In der 2. Hälfte des Jahrhunderts wurde die Mobilität der Bevölkerung immer augenfälliger; im Maße der Wanderung der proletarischen Massen zwischen Stadt und Land nahm die Entchristlichung zu; die Aufgabe religiöser Pflichten wurde immer leichter, verbreitete sich rascher. Die diözesanen und pfarrlichen Kirchenstrukturen zeigten sich, wenn sie nicht unwirksam werden sollten, als erneuerungs- und ergänzungsbedürftig. Vor allem nach den wichtigen europäischen Geschehnis-

sen von 1848 bemühten sich die Bischöfe um gemeinsames Handeln, weniger durch Synoden als vielmehr durch Konferenzen der Bischöfe einer Region. Sie wurden sich klar über die Bedeutung der Presse. Sie diskutierten auch das Problem des Katechismus und der Katechese. Da der auf dem 1. Vatikanischen Konzil vorgebrachte Wunsch nach einem Einheitskatechismus nicht realisiert war, führte schließlich der Episkopat in Nord- und Mittelitalien den Katechismus des Msgr. Casati (1765) als aus den reinen Quellen des Catechismus Romanus schöpfend ein.¹¹ Die Bischöfe wußten nicht, daß der Casati-Katechismus in Wirklichkeit zum großen Teil auf den Katechismus des Msgr. Colbert zurückging, den Rom 1721 als jansenistisch verurteilt hatte; er war schon 1795 in Sansepolcro als Gegenstück zum Katechismus des "Jansenisten-Bischofs" Scipione de'Ricci eingeführt worden.¹² In Frankreich gewann die Suche nach einem Einheitskatechismus Gestalt zwischen dem Ende des 19. und dem Beginn des 20. Jh., zwischen Befürwortern und Gegnern, mit dem Endergebnis eines Nationalkatechismus.

2. Sind die Katechismen Medien für die Weitergabe des Glaubens?

An dieser Stelle müssen wir uns fragen, für wen, für wieviele und auf welche Weise die Katechismen waren, was sie sein wollten: Bücher, die das "Wissen über Christus", die "Glaubenswahrheiten" und die "Christenpflichten" enthielten. Wir müssen aber auch fragen, für wen und wie viele sie Anlaß waren, die religiöse Praxis zu vermindern und den katholischen Glauben aufzugeben. Diese Frage zu unterlassen, würde das Risiko einer partiellen oder irrigen Sicht der historischen Rolle des Katechismus eingehen.

Vor allem ist es die Prüfung des Grades der Alphabetisierung, die zu dem Schluß führt, daß auch die kleinsten Katechismen, wengleich für alle bestimmt, als tatsächliche Leser und Benutzer den Klerus und eine Minorität der Laien hatten. In Frankreich betrug 1830 die Quote der Analphabeten in den Musterungslisten über 50%; um 1870 herum betrug sie noch über 20%.¹³ 1881, bei der Volkszählung in Sardinien,

¹¹ Vgl. das gemeinsame Dekret vom 1. Januar 1896, abgedruckt im *Compendio della dottrina cristiana prescritto dagli arcevescovi e vescovi della Lombardia e del Piemonte alle loro rispettive diocesi*, Mailand 1896, 3f.: "Wegen der leichten Kommunikation zwischen Region und Region und wegen der Häufigkeit, mit der Geschäftsleute, Angestellte und Landleute den Wohnort wechseln, sieht man heute die Notwendigkeit, einen einzigen Katechismus zu haben, wenigstens in den Bistümern ein und derselben Region (...) Wir sind der Ansicht, daß der Katechismus, der 1765 von dem Mailänder Msgr. Michele Casati, Bischof von Mondovì, verfaßt wurde, am geeignetsten sei; er ist kurz, genau und klar: er schöpft aus der reinen Quelle des Catechismus Romanus: er wurde lange erprobt in mehreren Diözesen, mit besten Ergebnissen".

¹² Vgl. P. Stella, *Alle fonti del catechismo di san Pio X: il catechismo di Msgr. Casati*, in: *Salesianum* 23 (1961), 43-66.

¹³ Man konsultiere die Statistiken bei A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris 1968, 96; und die Forschungen über die Alphabetisierung in unterschiedlichen Regionen in F. Furet/J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabetisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris 1977, 2 Bde.

Kalabrien, Basilicata und Sizilien überstieg die Analphabetenquote 80% der Bevölkerung über 6 Jahre. Als die am meisten alphabetisierte Region Italiens ergab sich damals Piemont mit nur 32% Analphabeten. Die Wiege der italienischen Sprache, die Toskana, zählte 62% Analphabeten. In Kalabrien und in der Basilicata konnten 93% der Frauen weder lesen noch schreiben. Die Analphabeten unter den Männern waren 76-77%.¹⁴ Mit anderen Worten: Ihre katechetische Unterweisung - wo es sie gab - bestand im Auswendiglernen einiger Formeln im Jahr oder in den Monaten, die der Erstkommunion vorangingen. Ihr Glaube stützte sich auf eine Handvoll mündlicher Kenntnisse, auf Riten, Gesten, Visualisierungen, die mit der Katechese und der katechetischen Predigt sehr verschiedenartig und gelegentlich nur von fern verbunden waren. In den Analphabetenzonen und der mediterranen Wortkultur waren alle "Geschöpfe" (Gottes), alle waren "Christen" und keine "Türken"; aber für viele bestand das Christsein im Kreuzzeichen, das sie machten, um Hilfe zu erbitten oder Unheil abzuwenden, vielleicht unter Anrufung der allerseeligsten Jungfrau oder des hl. Antonius. Die Statistiken des 19. Jh. sind überaus großzügig: zu den Alphabetisierten zählten in der Tat auch die Halbalphabeten, d.h., die nur lesen konnten; als Personen, die schreiben konnten, wurden auch diejenigen bezeichnet, die nur die eigene Unterschrift schreiben konnten.

Über die Zusammenhänge mit der Lese- und Schreibkultur hinaus, war der Rahmen der katechetischen Unterweisung auf dem Lande unregelmäßig und angewiesen auf die Lebensart der Pfarrer, die sich nicht selten mehr um ihre Felder oder auch um den Wein und die Sorge um ihre illegitime Familie kümmerten als um das Gebet und die Bücher. Auch wenn man in den Städten zu einer bestens durchorganisierten Katechese kam, auf dem Lande blieb sie fragmentarisch und episodisch. In den Pfarreien der Diözese Paris' z.B. mußte der Katechismus von Allerheiligen bis Pfingsten gelehrt werden; aber 1672 fanden sich unter 139 visitierten Pfarreien nur 34, die einen mehr oder weniger regelmäßigen katechetischen Unterricht aufzuweisen hatten.¹⁵ In Autun begann man gegen 1652 mit der Neuordnung der Pfarreien; aber 1690 klagte der Bischof, daß die Pfarrer den Katechismus mit Ausnahme einiger Tage im Advent und in der Fastenzeit nicht unterrichten.¹⁶ Die wenigen Welt- oder Ordenspriester, die das Leben in der durch die Malaria verroffenen und fast nur in der kalten Jahreszeit von zugezogenen

14 Vgl. C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Turin 1971, 79; und allgemein bei G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Turin 1971.

15 In der Pfarrei Brou z.B. "on ne fait le catéchisme que rarement, attendu que peu d'enfants y assistent, les maisons estant fort éloignez de l'église"; vgl. J. Ferte, *La vie religieuse dans les campagnes parisiennes (1622-1695)*, Paris 1962, 234.

16 T.-J. Schmitt, *L'organisation ecclésiastique et la pratique religieuse dans l'archidiaconé d'Autun de 1650 à 1750*, Autun 1957, 211-216.

Tagelöhnern bewohnten Römischen Campagna riskierten, trafen auf Jugendliche und Erwachsene, Männer und Frauen, aus den im Appenin gelegenen Teilen Latiums oder aus den Abruzzen, aus Umbrien und den Marken, die nichts wußten über die Trinität und die Inkarnation.¹⁷ Zu Beginn des 18. Jh. wußte man ausgerechnet in der Umgebung von Rom nichts über die Hauptgeheimnisse des Glaubens. Die Klage darüber erhebt ausdrücklich die römische Synode von 1725; die Synode von Tivoli 1729 und andere Synoden im römischen Verantwortungsbereich machten sie sich zu eigen.¹⁸ Die Pfarrer wies man auf den Vorteil hin, gemeinsam mit dem Volk während der Sonntagsmesse die Hauptgebote zu rezitieren (einschließlich der Gebote und der Sakramente). Auch in den Gehöften in der Gegend von Neapel suchten die Missionare und die wandernden Katecheten wenigstens die richtige Kenntnis des Kreuzzeichens, des Vaterunsers und des Ave-Maria sicherzustellen.¹⁹ Neben anderem war der Rückgang der Alphabetisierung und die Auflösung der Unterrichtsorganisation eine der Folgen der großen Pestepidemien des 17. Jh. gewesen: in Neapel fiel die Einwohnerzahl 1656-1657 von 300 000 auf 150 000; andere große Städte verloren ein Viertel oder ein Fünftel ihrer Bevölkerung.²⁰ So erklären sich auch die Höhen und Tiefen der katechetischen Unterweisung.²¹ In Rom gingen um 1611-1612 nachgerade alle Kinder in eine der 54 Schulen: diese Schulkinder ("Putten" genannt), gingen auf 11 000 zu, bei einer Einwohnerzahl

17 Vgl. J. Coste, *Missioni nell' Agro Romano nella primavera del 1703*, in: *Ricerche per la storia religiosa di Roma* 2 (1978), 165-223; G. Rossi, *L'Agro di Roma tra '500 e '800. Condizioni di vita e lavoro*, Rom 1985.

18 Concilium romanum in sacrosancta basilica lateranensi celebratum anno universalis jubilaei 1725 ...Romae 1725, 9: "Ad haec nos alia et dolenda quidem recogitamus, pueros (...), non paucos in campestribus animalium custodiae addictos (...) an Spiritus sanctus sit, unquam audierint: adulosque insuper multos intra communitates occurrere, qui nostrae etiam principaliora fidei, summae scilicet Trinitatis et Incarnationis, mysteris ignorent"; Synodus dioecesana ab illustriss. et reverendiss. domino domino Placido Pezzancheri...27,28,29 novembris celebrata anno 1729, Romae 1730, 9f.

19 G. Jorio, *Il catechista di villa...*, Neapel 1752, 416-419.

20 L. Del Panta, *Le epidemie nella storia demografica italiana (secoli XIV-XIX)*, Turin 1980, 168.

21 Sicherlich fehlten auch in Italien nicht Regionen, in denen die katechetische Unterweisung intensiver und kontinuierlicher erteilt wurde; zu diesen gehören die großen und mittleren Städte eher als die Landpfarreien; unter den Städten fallen Brescia, Bergamo und Mailand ins Auge. Man riskiert freilich ein falsches Urteil, wenn man solche Städte und solche Regionen als beispielhaft für ganz Italien ansieht. Sogar im Gebiet Mailands folgte der ersten Einrichtung der "Compagnie della dottrina cristiana" nicht überall eine Konsolidierung. In der Pfarrei Parabiago-Lignano z.B. wurde am Ende des 16. Jh. geklagt, die "Compagnia della Dottrina cristiana" sei untätig; die Verschlechterung der wirtschaftlichen und sozialen Lage veranlaßte die Familien, sich zu verschließen; nur wenige Laien waren bereit, dem Klerus bei der Unterweisung zu helfen; deshalb ging sie mehr und mehr in die Hände des Klerus über und wurde einer jener "Pflichten", über deren Erfüllung die Seelsorgegeistlichen Rechenschaft geben mußten, vgl. D. Zardin, *Confraternite e vita di pietà nelle campagne lombarde tra '500 e '600. La pieve di Parabiago-Lignano*, Mailand 1981, 60f.

von 120 000. Aber im Heiligen Jahr 1700 beklagte man die "bedauernswerte Ignoranz der Beichtenden in den Hauptgeheimnissen des Hl. Glaubens ... Ja, bei einigen stellte sich heraus, daß sie nicht einmal wissen, wer Gott ist, obgleich sie reifen, fortgeschrittenen Alters sind"²². Und doch gingen sie beichten und feierten das Jubiläum. Aufs Ganze gesehen gewinnt man den Eindruck, daß auch in Rom die religiöse Praxis vor allem in Überzeugungen bestand, die sich von den täglichen heiligen Zeichen und den immer wieder vollzogenen Riten herleiteten. Die Katechismen spielten ihre Rolle der Unterweisung und der begrifflichen Darlegung mehr in den Händen des Klerus und der (Laien-)Lehrer, als in denen des gläubigen und praktizierenden Volkes. Dazu kommt, daß die katechetische Unterweisung für die Volksfrömmigkeit nur insoweit als verpflichtend angesehen wurde, als sie die Kinder und deren Einreihung in die Gruppe derer betraf, die Erstbeichte und -kommunion empfangen hatten. Auch als zu den Motiven zugunsten der Katechese gegenüber den uninteressierten Pfarrern, den nachlässigen Eltern und den abständigen Kindern die Drohung der Hölle kam, blieben die Männer bei ihrer Gewohnheit, die Kirche erst nach dem Ende der Predigt zu betreten; und mehr als ein Priester - nicht nur Landpfarrer - hielt den Eifer der Bischöfe für übertrieben, wenn sie von November bis Ende Juni oder Juli eine katechetische Predigt verlangten. Schon im 18. Jh. erwies sich die Durchsetzung solcher Wünsche unter Zwang als riskant und von gegenteiligem Effekt. Im Klima josephinischer Toleranz und in der Situation des in Frankreich zunehmend kämpferischen Unglaubens stimmte die Synode von Pistoia 1786 für die Rückkehr zum Evangelium und zur altchristlichen Praxis, sich nicht auf Zwang, sondern auf die Überzeugung von Herz und Verstand zu verlassen.²³

Über die Frage der Zwangsmaßnahmen hinaus, kamen auch die Methoden und die Inhalte der Katechese in die Diskussion. Zu Beginn des 18. Jh. beklagte sich in Rom ein für die christliche Unterweisung Verantwortlicher (Giovanni Andrea Cordero aus Piemont) über "viele Kinder, die den Katechismus ordentlich lernen, aber sich kaum danach richten"²⁴. Noch deutlicher wurde der Bischof von Albenga, Msgr. Dania, wenn er 1807 bei der Einführung des Katechismus des Empire empfahl, den Katechismus nicht nur auswendig lernen zu lassen, sondern ihn auch in kleine Stücke zu zerlegen, die dem Verständnis der Schüler angemessen sind; des weiteren kritisierte er "den enormen und ziemlich allgemeinen Mißbrauch, den man leider sogar bei Kindern, die als besonders gut unterrichtet gelten, antrifft, daß sie nämlich viele Wörter zur Verfügung haben, aber armselig sind in ihren

22 G. Franza, *Il catechismo a Roma*, Alba 1958, 102; 105.

23 *Atti e decreti del concilio diocesano di Pistoia dell' anno 1786*, I, 178.

24 Franza (s. Anm. 22), 111.

Ideen, d.h. sie haben eine Menge von Wörtern im Gedächtnis, aber sie verbinden sie mit keiner Idee und wissen ihnen keinerlei Bedeutung zu geben"²⁵.

Mehr Verständnis konnte man von den Söhnen der Bürgerfamilien und des Adels erwarten. Indes, wenngleich auch die Fälle hervorragender Gedächtnisleistungen immer häufiger wurden, so folgte ihnen doch die Rückkehr zu Unglaube, Gleichgültigkeit oder religiösem Semialphabetismus. Marie Roland (1754-1793), Nichte eines Abtes, Tochter eines Goldschmieds, Ehefrau eines Exponenten der Gironde, vertraute - bevor sie der Schreckensjustiz zum Opfer fiel - ihren Memoiren auch die Erinnerung an ihre mit brillantem Erfolg besuchte katechetische Unterweisung an; ihr Hauptmotiv dürfte vor allem sein, sich selbst in Szene zu setzen.²⁶ Die Geheimnisse des Christentums fehlen in ihren Memoiren; aber mit kräftigen Strichen findet man den ethischen Codex einer Dame des städtischen Großbürgertums gezeichnet.

Das 19. Jh. entdeckt über die Kindheit hinaus die Jugend als eine Gruppe mit eigenständiger Charakteristik. Die Phasen der Jugend und ihre Verhaltensweisen werden gesehen, insofern sich Jugendliche von Erwachsenen und Kindern unterscheiden. Im einzelnen tendieren die Organisation der Schule und der Fabrikarbeit zu einer größeren Autonomie der Jugendlichen gegenüber der Familie und den traditionellen Strukturen. Junge Studenten sind schon 1821 und 1831 die Hauptakteure der nationalen patriotischen Bewegungen. Studenten und Arbeiter sind die Vorreiter der denkwürdigen Tage von 1848.

In Frankreich entstehen mitten in der Restauration die Oeuvres de la jeunesse. In Italien gab es bereits in den Jahren vor 1848 die Oratorien für die alleinstehenden Jugendlichen, begründet durch Don Bosco und andere in Turin. 1867 entstand in Bologna der erste Zusammenschluß der Jugend der Katholischen Aktion.

Aber die Katechese für die Jugendlichen findet sowohl in Frankreich als auch in Italien nur zögernd zu ihren Konturen.

25 Hirtenbrief von Msgr. Angelo Dania, OP, vom 28.7.1807, abgedruckt im Catechismo ad uso di tutte le Chiese dell' impero francese, edizione originale ed autentica, Genua 1807.

26 Mémoires de madame Roland ..., hg. von Cl. Perroud, Bd. II, Paris 1905, 9f.: "L'occasion était trop belle pour négliger de me faire apprendre l'Ancien, le Nouveau Testament, les catéchismes petit et grand; j'apprenais tout ce qu'on voulait, et j'aurais répété l'Alcoran si l'on m'eût appris à le lire (...). A l'âge de sept ans, on m'envoya tous les dimanches à l'instruction paroissiale qui s'appelait le catéchisme, afin de me préparer à la confirmation (...). Dans le premier coin d'une église, chapelle ou charnier, on plaçait quelques rangs de chaises ou des bancs, vis-à-vis les uns des autres, sur une longueur déterminée (...). Là, on faisait répéter par coeur l'évangile du jour, l'épître, l'oraison et le chapitre de catéchisme indiqué pour la tâche de la semaine (...). Dans certaines paroisses, les enfants des deux sexes assistaient au même catéchisme, séparés seulement par leurs places..."; ital. Übersetzung: Memoire della signora Roland.... Turin 1947, 241f.

Bevor es zu einer näheren Umschreibung der Katechese kam, ging es eher um eine Erneuerung der Apologetik. In der Tat genügten die aus der Vergangenheit ererbten Argumente nicht mehr, um die Glaubenskrise der Jugendlichen zu erklären: die Verdunkelung des Verstandes, die Verderbtheit des Herzens, die Sünden gegen das 6. Gebot. Man wurde sich klar, daß die Ursachen für die Aufgabe des Glaubens komplexer sind.

Schon 1817, in der Euphorie über die Bedeutung der Volksschulen, wurde in Mailand eine Bibbia per la Gioventù in drei Bändchen publiziert. Trotzdem dauerte es bis in die Jahre nach 1870, bis in den Werken von Msgr. Bonomelli und anderen Hilfen für die spezifische religiöse Unterweisung von Studenten vorgelegt wurden. Noch länger dauerte es - 1880 und später - und es bedurfte zuerst der Erfahrung des Sozialismus, bis dank der Organisation durch den "Movimento cattolico" Material für die Hand der männlichen und weiblichen Arbeiterjugend zur Verfügung stand.

Interesse für die Jugendlichen fand sich mehr bei katholischen Kongressen (vor allem von Laien und von einfachen Priestern) als bei den Konferenzen oder Versammlungen der Bischöfe. Es gab sogar ein gewisses Auseinanderlaufen der religiösen und sozialen Erfordernisse der Jugend und der offiziellen Katechese, die in den Diözesankatechismen den Akzent auf die Erstkommunion und die Elementarschule setzte.

Aus Frankreich wurden auch die Katechismen "de persévérance" von Gaume importiert. Aber entsprechende Impulse wurden in der Pfarrkatechese praktisch ignoriert oder nicht einmal angegangen; die Pfarrer bevorzugten nach wie vor die katechetisch-moralische Unterweisung des Volkes - etwas besser als in der Vergangenheit, aber mit herkömmlichen Methoden - am Sonntag Nachmittag vor der Andacht.

Neben den Problemen bezüglich der Methode und des Aufbaues der Katechismen, wurde man nun auch sensibel für die Probleme des Inhalts und der literarischen Form.

Aus den Diözesankatechismen des 19. Jh. verschwanden die unzähligen Stiche "Jesus an der Geißelsäule"; es verschwanden auch die Höhlen im Erdinnern für die Verdammten, die Seelen im Fegfeuer und die ungetauften Kinder. Die geographischen Kenntnisse, die die Kinder über ihre Schulbücher erlangten und die die Erwachsenen erwarben durch Lektüre, z.B. Jules Vernes "Reise nach dem Mittelpunkt der Erde" (1864), ließen es nicht ratsam erscheinen, auf derlei Beschreibungen zu insistieren. Gleichwohl fuhr man fort, die Jahreszahl der Er-

schaffung der Welt nach der Berechnung der Bibel anzugeben; wenn man auch den Limbus nicht mehr im Innern der Erde lokalisierte, hielt man doch an ihm als einer Glaubenslehre fest. Natürlich war der Limbus kein pelagianisches Märchen (von Pius VI. auf der Synode von Pistoia verdamnte These), sondern eine Lehre, die in der theologischen Systematisierung der Scholastik ihren Platz hatte; aber sie war von den Anhängern der strengen augustinischen Richtung bekämpft worden, die ihrerseits die ungetauften verstorbenen Kinder ohne weitere Bedenken in die Hölle verdammt und nicht zuließen, daß eine eigene Höhle für sie geleht werde²⁷; der Limbus war also eine theologische Meinung, die unter den Lektionen über den gemeinsamen Glauben der Christen keinen Platz hätte finden dürfen. Wahrscheinlich wußte man nicht, daß nur dreihundert Jahre früher die Lehre weniger ängstlich war. Kleine Bücher für die Hand des Klerus in der Mitte des 16. Jh. (wie das *Scrutinium sacerdotale* von Fabio Incarnato, Venedig 1556...) enthielten anlässlich der Erklärung des Sakraments der Taufe die Frage, ob eine Verpflichtung zur Taufe bestünde, wenn die Gebärende sich in Lebensgefahr befand und vom Säugling nur ein Fuß oder eine Hand zu sehen waren. Die Antwort lautete, man brauche sich in solchen Situationen nicht zu beunruhigen, "quia divina misericordia non est arcanda" (und man zitierte Thomas, *Distinctio sexta in quarto libro Sententiarum*)²⁸. Aber im 19. Jh. führte die Unterweisung über den Limbus und die ganze Katechese über das ewige Heil zu dem Ergebnis, daß die ungetauft verstorbenen Kinder in einem eigenen Winkel des Friedhofs begraben wurden, während der Glaube des Volkes sich nicht bereit fand, Lehren dieser Art als wahr zu akzeptieren.

Die Lehre von der Rettung aus dem allgemeinen Schiffbruch in der einzigen Arche, die die sichtbare Kirche ist, die auch angewandt wurde auf die Sakramentenpraxis, wurde in den strengen, ängstlichen Formulierungen, wie sie zwischen dem 16. und dem 18. Jh. gefunden worden waren, weitergegeben. Nur eine geringe Zahl kann gerettet werden; ausgeschlossen bleiben ohnehin die Häretiker, die Ungläubigen, die schlechten Christen, die ungetauften Kinder christlicher Eltern.²⁹ Die Unterscheidung zwischen den guten und schlechten Christen wurde in Begrif-

27 Vgl. z.B. G.A. Chiesa, *Augustiner, Catechismo o sia dichiarazione della dottrina cristiana*, Neapel 1777, 353: "Mir mißfällt, daß in einigen Katechismen außer den bereits bekannten unterirdischen Orten ein weiterer Ort für die Seelen der ungetauften Kinder beschrieben wird und man ihn mit den anderen, die Glaubensartikel sind, gleichsetzt. Dieser Ort ist dem ganzen Altertum unbekannt, der Synagoge wie der Kirche (...). Er kam erstmalig zur Zeit des hl. Augustinus auf, und war eine Erfindung der Pelagianer, die die Erbsünde leugnen".

28 F. Incarnato, *Scrutinium sacerdotale, sive modus examinandi tam in visitatione episcopali, quam in susceptione ordinum...*, tract. II de baptismo, Nr. 29; ed. Venedig 1562, 27 (1597).

29 Über die schwere Verpflichtung zur Ausführung des Kaiserschnitts, um ein Kind im Leib der verstorbenen Schwangeren zu taufen, vgl. P. Stella/G. Da Molin, *Offensiva rigoristica e comportamento demografico in Italia (1600-1860): natalità e mortalità infantile*, in: *Salesianum* 40 (1978), 3-55.

fen dargelegt, die in das allgemeine Bewußtsein nicht leicht eindringen konnten. Den Laien blieb lediglich die Rolle, anzunehmen, was die kirchliche Hierarchie ihnen zudachte.

Die Behandlung des Heiles in Christo, das sich lebendig ausdrückt in Sakrament und Liturgie, wird in den offiziellen Katechismen schwächer; mehr Raum gewähren sie der nicht-liturgischen Form individueller Frömmigkeit und kollektiven Kultes: der Mai-Monat zu Ehren Mariä, das tägliche Rosenkranzgebet, der Herz-Jesu-Freitag wurden zu tragenden Säulen katholischer Spiritualität zwischen dem 19. und dem 20. Jh.

Und doch ... Trotz dieser und anderer Ungereimtheiten und Rückständigkeiten erfüllten die Katechismen ihre ureigentliche Funktion auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Unter den Verdiensten von Heiligen, wie dem Pfarrer von Ars und dem hl. Don Bosco, findet man auch ihren Eifer für den Katechismus aufgezählt. Zu den erbaulichen Episoden im Leben seines Schülers, den hl. Domenico Savio, das Don Bosco erzählt, zählt auch der Katechismusunterricht, den der Junge seinen Geschwistern in den wenigen Ferienwochen, die er zu Hause verbrachte, mit Freude erteilte.

Die Katechismen haben sicherlich auch den Glauben gestärkt; sie haben zur Beendigung des Analphabetentums in Europa beigetragen; sie haben, auch in Italien, zum begrifflichen Denken erzogen. Aber sie tragen auch die Verantwortung für soziale und politische Entwicklungen, die nicht alle als in gerader Linie mit der religiösen Erfahrung Jesu von Nazareth in Einklang stehend verteidigt werden können.

Prof. Dr. Pietro Stella S.D.B.
Università di Roma

Piazza Ateneo Salesiano, 1
I-00139 Roma

(Übersetzung A. Gleißner)

UBALDO GIANETTO

NEUE FORMEN DER KATECHESE UND DEREN VERHÄLTNIS ZU DEN KATECHISMEN DER ITALIENISCHEN UND FRANZÖSISCHEN REGION IM 20. JH.

Im 20. Jh. kommen in Frankreich und in Italien neue Formen der Katechese auf, die der sozio-religiösen Situation besser entsprechen und die nach und nach auch zur Erarbeitung neuer katechetischer Instrumente führen. Dies geschah sehr langsam, mit erheblicher Verspätung. In der Tat denkt man nicht an eine Änderung der katechetischen Unterweisung, weder in ihren Methoden, noch in ihren Inhalten, noch in ihren Instrumenten, während im 19. Jh. die sozio-religiöse Situation sich in Frankreich grundsätzlich und in Italien erheblich verändert.

Sozio-religiöse Situation

Die französische Revolution und die Folgen der industriellen Revolution führen zu einem Prozeß radikaler Veränderung der Situation; er wird gebremst durch die nachnapoleonische Restauration, aber nicht angehalten. Auch die Situation der Christenheit zerfällt.

Die religiöse Praxis und die sozio-religiöse Situation in Italien und in Frankreich ändern sich mit verschiedener Schnelligkeit.

In Italien spürt man die Folgen vor allem nach 1848. Immerhin halten zum Beispiel in Turin 1974 noch 82% der Diözesanen die Osterpflicht ein; freilich halten sie in der Stadt Turin schon 40% nicht mehr ein.¹

Die französische Situation ist seit 1850 viel alarmierender. 1852 z.B. halten in der Diözese Orléans (ohne die Stadt) 3,8% der Männer, 20% der Frauen (in manchen Gebieten unter 5%), 23% der männlichen Jugendlichen (zwischen 13 und 20 Jahren) und 67% der weiblichen Jugendlichen (bis 20 Jahre; der Prozentsatz sinkt unmittelbar nach der Heirat) das Ostergebot ein.² Die Quote der Analphabeten bleibt aber hoch. Für Italien lauten die Zahlen: 69% 1871; 50% 1901; 28% 1921; 13% 1951.

Angesichts dieser geänderten sozialen Situation besteht die Reaktion der Kirche allein in einer Reihe von Versuchen in der Katechese, der Predigt, der Pastoral im allgemeinen und im soziopolitischen Handeln wiederherzustellen, was zunehmend zerfällt. Auch wenn an vielen Stellen neue Bewegungen aufkommen, bleiben sie am Rande und werden nicht aufgenommen durch die bestimmende Strömung - sind sogar

1 Vgl. *Calendario della diocesi di Torino für 1876*

2 Vgl. Chr. *Marcilhacy*, *Le diocèse d'Orléans au milieu du XIXe siècle*, Paris, Sirey 1964.

oft selbst in verschiedener Form von ihr marginalisiert worden.

Das gleiche wird mit den Katechismen passieren. Auch wenn sie beginnen, sich als neue Formen der Evangelisation und der Katechese zu verstehen, haben die Instrumente (die Katechismen) die Tendenz, dieselben zu bleiben wie immer und systematisch Neuerungen auszuschließen oder ihnen wenigstens nicht Rechnung zu tragen.

A. Die Entwicklung der Katechese und der Katechismen in Italien bis zum 2. Vatikanischen Konzil

I. Der Katechismus Pius' X. in Italien zu Beginn des 20. Jh.

Während neue und dringende Probleme wie schwarze Wolken aufziehen, ja sich mit Macht aufdrängen, drücken die Katechismusexperten - zumindest jene von ihnen, die zählen - andere Sorgen. Dies sind

- Probleme didaktischer Art: wie kommt man zu mehr Klarheit und Präzision in den Formulierungen, so daß sie leicht auswendig gelernt werden können;

- Probleme organisatorisch-praktischer Art: wie kann man dem durch die Vielfalt der Katechismen verursachten Nachteil begegnen, der verschärft wird durch die mit der Emigration verbundenen Wanderungsbewegungen der Bevölkerung, durch die Urbanisation, die Industrialisation und die Organisation einer modernen staatlichen Verwaltung; Abhilfe schafft ein Einheitskatechismus, entweder als Weltkatechismus (vgl. die Diskussion während des 1. Vatikanischen Konzils) oder wenigstens als Nationalkatechismus.

- Probleme lehrhafter Art: die Sorge um die theologisch genaue Formulierung und um die Orthodoxie.

Diesen Problemstellungen suchte der von Pius X. 1912 veröffentlichte Katechismus zu genügen. Vor ihm war ein ausführlicheres Compendio erschienen, das drei Katechismen mit insgesamt sehr vielen Fragen, nämlich 1567, enthielt.

Daraus entstand eine mühevoll Arbeit der Vereinheitlichung, die schon fast 15 Jahre vorher auf regionaler Ebene begonnen hatte und sich Ausdruck verschaffte mit dem lombardisch-piemontesischen Katechismus von 1896, dem emilianischen von 1899 und dem toskanischen von 1903.

Das neue Compendium von 1905

Das neue Compendium von 1905 hält sich an die traditionelle Einteilung; außer den "Ersten Begriffen" und dem "Kurzen Katechismus" enthielt es folgende Teile³:

³ Vgl. U. Gianetto, Edizioni recenti del catechismo di Pio X (Catechismo nuovo o ritorno al passato?), in: Catechesi 46 (1977) 1, 70-77.

Großer Katechismus	Seiten	Fragen
Einführende Lektion	11-13	1-14
Teil I: Das Credo oder apostolische Glaubensbekenntnis	15-65	15-252
Teil II: Vom Gebet	66-84	253-341
Teil III: Von den Geboten Gottes und der Kirche	86-121	342-516
Teil IV: Von den Sakramenten	122-194	517-855
Teil V: Von den Haupttugenden	195-223	856-993
Unterweisung über die Feste des Herrn, der allerseligsten Jungfrau und der Heiligen		
Teil I: Von den Herrenfesten	225-260	1-122
Teil II: Von den Hochfesten der allerseligsten Jungfrau und der Heiligen	261-285	123-219
Kurze Geschichte der Religion		
Prinzipien und Grundbegriffe	287-290	
Teil I: Abriß der Geschichte des Alten Testaments	291-308	
Teil II: Abriß der Geschichte des Neuen Testaments	309-322	
Teil III: Kurze Abschnitte aus der Kirchengeschichte	323-331	
Anhang: Gebete und feste Formeln	335-342	

Charakteristisch für diesen Text ist das Bemühen um mehr stilistische und theologische Genauigkeit gegenüber vielen früheren Katechismen; diese bevorzugten einen eher familiären Ton, waren nicht am Schreibtisch des Theologen, sondern aus der Unterrichtserfahrung heraus entstanden, mühten sich mehr darum, verstanden zu werden und etwas auszusagen, als exakt und vollständig zu sein.

Jetzt sucht man, die Fachterminologie zu benutzen, abgeleitet von der neuscholastischen Theologie, für die der Katechismus eher eine kleine theologische Summe darstellt als eine elementare Darlegung des Christentums.

Einer der größten Mängel dieses Textes ist die fehlende Harmonisierung zwischen dem Kleinen Katechismus und dem Großen Katechismus. Der letztere enthält nur 175 ähnliche, wenn auch nicht identische Formeln wie der erstere.

Dazu kommt der Nachteil der außerordentlichen Länge. Dahinter stand die Absicht, die gesamte vorhergehende Tradition (oder wenigstens diejenige Norditaliens) aufzunehmen. Deswegen wurde der Text kritisiert wegen seiner Inhalte, die sich zu sehr an die vorhergehenden Katechismen hielten und nicht genügend

zeitentsprechend waren.

Der Katechismus von 1912

Nachdem das Compendio della Dottrina Cristiana von 1905 sich als ungeeignet erwiesen hatte, entschloß man sich wenige Jahre später zu seiner Revision; diese hatte den Catechismo pubblicato per ordine di S.S. Pio X. von 1912 zum Ergebnis.

Der Katechismus von 1912 ist freilich nicht nur eine Revision des Vorhergehenden. Zwar bleiben viele Formulierungen gleich, aber die allgemeine Struktur ist stark verändert und hat jetzt die Dreiteilung in "Credo", "Gebote" und "Gnade", die die früheren italienischen Katechismen nicht kannten; sie wird zusammengefaßt in Frage 27:

"Was müssen wir tun, um nach Gottes Willen zu leben?"

Um nach Gottes Willen zu leben, müssen wir DIE VON IHM GEOFFENBARTEN WAHRHEITEN GLAUBEN und SEINE GEBOTE HALTEN, mit Hilfe seiner GNADE, die wir durch DIE SAKRAMENTE und DAS GEBET erhalten."

Der Katechismus begann mit einem kurzen Abschnitt über "Erste Gebete und Formeln" und endete mit vier Anhängen:

- I. Ganz kurze Abschnitte der Geschichte der göttlichen Offenbarung
- II. Ganz kurze Abschnitte über die christlichen Feste. Kirchenjahr
- III. Hinweise für die Eltern und die christlichen Erzieher
- IV. Wie man der Messe folgt

Den Schluß des Ganzen bilden einige dicht gefüllte Seiten des Indice alfabetico delle materie.⁴

Kriterien der Erarbeitung dieses Katechismus:

- didaktische Schwierigkeiten überwinden, die das Auswendiglernen erschwerten;
- eine dem Schulunterricht angemessene und dem in Pfarreien tatsächlich Unterrichteten entsprechende Kürze erreichen;
- eine genaue Auswahl des Inhaltes treffen und ihm eine zutreffende Disposition geben;
- besondere Aufmerksamkeit auf die Darlegung des 6. und 9. Gebotes verwenden.

Wie man sieht, beschränkten sich angesichts der enormen Probleme, auf die die Evangelisierung stieß, die Überlegungen der Verfasser - erfahrene und über jeden Zweifel erhabene Personen - auf Aspekte, die wir heute für der Aufmerksamkeit wert, aber doch eher als zweitrangig bezeichnen würden.

Auch die befragten Konsultoren und besonders die Bischöfe vertreten dieselbe

⁴ Vgl. ebd.

Linie und zielen auf einen Katechismus traditioneller Art. Es war jedoch wenigstens ein Bischof (Msgr. Geremia Bonomelli von Cremona, +1915), der, nachdem er Bemerkungen zu verschiedenen Punkten gemacht hat, seine Ausführungen abbricht und den Vorschlag grundsätzlicher Erneuerung anschließt:

"Die Materie ist noch zu theologisch und deshalb nicht immer dem Volk und den Kindern angemessen. Man müßte zur Einfachheit des Evangeliums zurückkehren; es wäre nötig, daß wir uns mit den gewöhnlicheren und für das religiöse und moralische Leben unabdingbaren Wahrheiten begnügen. Bezüglich der anderen WAHRHEITEN genügt der implizite Glaube; man überlasse die Wissenschaft den Theologen. Das Volk kann essen, auch wenn man es über die chemische Zusammensetzung der Lebensmittel nicht belehrt.

Ich bin überzeugt, daß der Katechismus, was seine Form betrifft, radikal geändert werden muß ...

Wir brauchen die scholastische Theologie für uns; aber für das Volk und die Kinder muß man zu ihnen hinuntersteigen, die einfache Sprache benutzen, die ja diejenige des Evangeliums ist, gebraucht von Jesus Christus ...

Es ist schmerzlich zu sagen: auch dieser Katechismus unterscheidet sich wenig von den anderen und wird, wie die anderen, schließlich für seinen Zweck nicht genügend geeignet sein ...

Um die Ideen genügend zu ordnen bedürfte es der Darlegung der Ereignisse, wenn im Katechismus die Wahrheiten spontan aufblühen sollten, aus der Geschichte, wie es das Verständnis der Kinder und des Volkes verlangt, die nicht verstehen und nicht behalten, was nicht bildhaft dargestellt wird. Der Katechismustext müßte die Geschichte mit dem Dogma verschmelzen und so vorgehen, daß jene die Basis, die Illustration und der Kommentar zu diesem werden ...

Der neue Katechismus - theologisch genau und vielleicht der beste von allen, die wir heute haben - entspricht den jetzigen Bedürfnissen nicht und ist weit davon entfernt, seinen Zweck zu erreichen: er ist keine pädagogische Arbeit".⁵

Papst Pius X. selbst merkte auf diesem Brief rechts oben an: "Zu beachten vor allen anderen Anmerkungen".

Ähnliche Ideen waren schon 1889 beim Nationalen Katechetischen Kongreß in Piacenza von Bonomelli, Kard. A. Capecehatro und anderen vorgebracht worden (6). Ihnen aber wurde keinerlei Rechnung getragen.

In der italienischen katechetisch-pastoralen Szene bestanden, zu Ende des 19. und am Beginn des 20. Jh., Erwartungen, die der neue Katechismus nicht aufnehmen und zufriedenstellen konnte:

- eine stärkere Wertung der Hl. Schrift;
- die Einbringung neuer Inhalte (z.B. bezüglich der Arbeiterfrage; vgl. die Enzyklika "Rerum Novarum" von 1891; der Katechismus empfiehlt lediglich den

5 Vgl. P. Benedetti, *Intorno al catechismo. Note e chiarimenti sul nuovo testo pubblicato in Roma nel 1913 per ordine del Sommo Pontefice Pio X.*, Roma, Tip. Pol. Vaticana 1916, S. 50-51. Der Brief mit den Anmerkungen Bonomelli's ist ausführlicher veröffentlicht von Msgr. L. Vigna, Mons. Bonomelli catechista, in: *La Scuola Cattolica* 67 (1939) 684-700.

6 Vgl. *Atti e documenti del Primo Congresso Catechistico tenuto in Piacenza nel giorno 24, 25, 26 settembre 1889*, Piacenza 1890, 57-60.

Respekt und den Gehorsam gegenüber den Autoritäten); dies trifft auch für die Handbücher zu diesem Katechismus über viele Jahrzehnte hinweg zu;

- bessere Anpassung an das Kind (die intuitive Methode [Anm. des Übers.: vgl. psych. Methode, induktiv] und das zyklische System [Anm. d. Übers.: vgl. konzentrische Kreise], damals in der öffentlichen Schule verwandt, wird nicht angenommen); der Adressat bleibt unscharf: Kinder, aber irgendwie auch alle;
- die Idee der Abfassung mehrerer Katechismen für die verschiedenen Altersstufen (schon 1889 von Kardinal Capecelatro vorgetragen);
- die Forderung nach engerer Verbindung mit dem Leben (Dies wird die Hauptkritik sein, die die kerygmatische Bewegung, in Italien durch P. D. Grassi S.J. vertreten, an diesen Katechismus richtet; um zur Glaubenshaltung zu erziehen, muß der Katechismus die Geschichte, die Lehre, die Feier miteinander verbinden und nach pädagogischen Prinzipien abgefaßt sein; er muß den Glaubensschüler in die Geschichte und in die Gemeinde des Heils hineinführen; er muß ein Buch der Initiation in die Offenbarung und in das christliche Leben sein).

Positive Aspekte des Katechismus Pius' X.

- Er ist kurz: wenig mehr als 400 Lehrsätze, davon nur ungefähr 170 zum Auswendiglernen in der Elementarschule; sie sind nicht lang, gut ausgedrückt;
- Er ist vollständig: es fehlt kein wesentlicher Inhalt;
- Er ist orthodox und genau;
- Er ist in gutem Italienisch abgefaßt.⁷

Methodische Überwindung des Textes Pius' X.

Andere Grenzen des Textes von 1912 sind, wie bei jedem Frage- und Antwort-Katechismus, didaktisch-methodischer Art. Sie fielen in einer Zeit didaktischer Erneuerung, in der die intuitive Methode und das zyklische System des Unterrichts vertreten wurde, sofort auf.

Es gab jedoch in Italien Katecheten, die, ohne den offiziellen Text zu kritisieren, ihn sofort einführten und ihn der Reihe der nach zyklisch-intuitivem Prinzip konzipierten didaktischen Texte anghen.

Führend waren dabei Don Lorenzo Pavanelli aus Brescia und Don Luigi Vigna aus Cremona. Sie unterteilten den Katechismus in drei kleine Bücher, je eines für jede Klasse, entsprechend dem zyklisch-progressiven Vorgehen, mit für die einzelnen Altersstufen passenden Anmerkungen und Bildern. Die Katechismusfragen waren nicht abgedruckt; die Antworten wurden im Druck hervorgehoben und in den Gang der Erklärung der Hauptpunkte des Stundenthemas eingebunden.

⁷ Zu den Katechismen Pius' X. und der Geschichte der Katechese in Italien von 1890-1915 vgl. L. Nordera, *Il catechismo di Pio X. Appunti per una storia della catechesi in Italia dal 1890 al 1916*, Rom, Libreria Ateneo Salesiano (im Druck; erscheint voraussichtlich 1987).

Diese Texte wurden unter dem Titel "Fede mia, vita mia!" ab 1913 in Brescia in 6 Bändchen für die Elementarklassen herausgebracht; 1915/16 folgten die Handbücher für die Lehrer.⁸ Diese Methode stieß jedoch auf Schwierigkeiten und Widerstand und verbreitete sich nur in unvollständiger Weise.

Der Krieg mit der Inflation und der Preissteigerung brachte mit sich, daß die Katechismen sich wieder fast ausschließlich auf die Lehrsätze beschränkten.

Erst gegen die zweite Hälfte der 40er Jahre erschienen didaktisch bessere Texte. Aber auch in ihnen läßt sich, abgesehen von den Fortschritten der typographischen Ausführung, keine sehr bewußte und klar herausgearbeitete didaktische Linie entdecken. Es sind keine "Intuitiven" Texte mehr, die von der Lebenswirklichkeit ausgehen. Sie enthalten Bilder, aber diese führen eine Art Selbstgespräch gegenüber dem Text, der seinerseits sich auf die Erklärung der Katechismusformeln beschränkt: Wörter, die andere Wörter erklären.

Schließlich kam das 2. Vatikanische Konzil, ohne daß das Instrument "Katechismus" jene Veränderungen erfahren hätte, die es längst erforderte.

Welchen Ansprüchen müßte ein Katechismus genügen?

In der damaligen Gesellschaft und in der Kirche gab es sehr bedeutende Ansprüche, denen ein Katechismus hätte versuchen müssen, zu genügen:

- die Notwendigkeit, eine neue Gesellschaft, die nicht mehr einheitlich ist, zu evangelisieren;
- das Bedürfnis, den großen politisch-kulturellen Anstrengungen dieser Zeit Sinn zu geben: nationale Unabhängigkeit, Demokratie, Sinn der Geschichte;⁹

8 Vgl. U. Gianetto, Perché un nuovo catechismo in Italia? IV. La "Forma" del catechismo: a domande e risposte o a lezioni svolte?, in: Catechesi 36 (1967) 2, 11-20.

9 Man beachte die Katechismus-Kritik Antonio Rosminis (1797-1855); wir zitieren einen Teil.

Die Katechimen stellen - nach Rosmini - "sicher einen Fortschritt dar: das Wort wird zur Wahrheit, ein sicherer Weg wird gewiesen, auf dem die Lehrer ohne viel eigenes Studium in den Ohren der Gläubigen, die sie unterrichten, die geheimsten und erhabensten Dogmen erklingen lassen können".

Natürlich macht das "ohne viel eigenes Studium" die Katecheten zu bloßen Repe-titoren ohne innere Wärme, zu Personen "mit frostigen Lippen", die "Reif anstelle von wärmenden Strahlen ihren Zuhörern bringen".

Compendien zu benutzen blockiert die echte Weitergabe des Glaubens. "Man muß sehr bezweifeln, ob das Kind, das die Katechismusworte auswendig aufsagt, von diesen Geheimnissen ein klein wenig mehr weiß als von jenen, von denen es nie etwas gehört hat!"

Das nämliche geschieht im Seminarunterricht: es ist nicht verwunderlich, daß die Dozenten "die Schriften der Heiligen und Weisen ablehnen und als Text ihrer Lektionen kleine Bücher verwenden, verfaßt, wie es auf der Titelseite heißt, für die Jugend von armseligen Geistern wie sie es selbst sind ... - dünne und unvollständige Bücher, individuelle Arbeiten, wo alles armselig, kalt ist, wo die unendliche Wahrheit nur zerstückelt aufscheint und so, wie ein armseliger Geist sie er-

- die Notwendigkeit, die Frohe Nachricht des Evangeliums so zu verkünden, daß sie als Botschaft und als Angebot für menschliche Existenz, das den Menschen von heute betrifft, verstanden wird.¹⁰

II. Die französische katechetische Bewegung in Richtung auf einen Nationalkatechismus

1. Die Ursprünge der französischen katechetischen Bewegung: Loslösung von der Schule und von der zeitgenössischen Pädagogik

Man kann sagen, daß die französische katechetische Bewegung (wie übrigens auch die italienische) aus der Reaktion auf die Abschaffung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen, erstmals 1882 und 1905 bekräftigt, heraus entstanden ist. Dieses Ereignis bringt die französische katechetische Bewegung dazu, sich von der Schule und von der zeitgenössischen Pädagogik abzulösen. Methoden und Texte bleiben dieselben wie in der Vergangenheit, ungeachtet ihrer offenkundigen "Unfruchtbarkeit".¹¹

Das am stärksten empfundene Problem ist nicht so sehr eine Erneuerung des Katechismustextes, sondern die Überwindung der Vielfalt an Katechismen und die Erarbeitung eines Nationalkatechismus.

fassen könnte, und wo dem von der Mühe, sie zu gebären, entkräfteten Autor keine Energie mehr geblieben ist, dem Buch einen anderen Stempel aufzudrücken als demjenigen seiner Drangsals, kein anderes Leben als dasjenige eines Menschen, der in Ohnmacht fällt".

Nach Rosmini gibt es einen historischen Prozeß des Abbaus von Kultur von der Bibel zur Patristik, zur frühen und späten Scholastik, bis zu den "Kompilatoren" oder den Autoren theologischer Compendien für die Seminare.

Vgl. A. Rosmini, *Della cinque piaghe della Santa Chiesa*, Brescia, Morcelliana 1966 (Hg. von C. Riva). Das Buch wurde 1832 geschrieben, 1848 publiziert und am 30.5.1849 indiziert. Die Abschnitte bzgl. der Katechismen finden sich auf S. 66-69 und diejenigen, die sich auf die Handbücher für Seminaristen beziehen, auf S. 99-110 der Ausgabe von 1966.

10 Hier das Urteil eines zeitgenössischen italienischen Theologen, zusammengefaßt: Die christliche Verkündigung, wie sie traditionell in der Vergangenheit (in einer für den Menschen wenig attraktiven Welt mit den Hauptanliegen des bloßen Überlebens) geschah, richtete sich hauptsächlich auf das Jenseits und suchte um den resignierten und armseligen Menschen herum ein System von Sicherheiten zu konstruieren, das sich vor allem auf den Schutz der moralischen Integrität bezog und sich reichlich juridischer Normen bedient. Wenn es so gemacht wird, bedeutet diese Verkündigung heute wenig. Heute, in einer Welt, die für den Menschen sehr attraktiv geworden ist, in der das Überleben gesichert ist, wird die Verkündigung des auferstandenen Christus auch eine Botschaft und ein Vorschlag zu menschlicher Existenz gemäß dem Leben Jesu, den der Vater durch die Auferweckung bestätigt hat; dabei bleibt die Verkündigung weiterhin von höchstem Wert für die Befreiung vom Tod und für das zukünftige Leben.

Vgl. G. Colombo, *L'annuncio cristiano all'uomo d'oggi. Le dimensioni fondamentali dell'annuncio e il loro "aggiornamento"*, in: *Catechesi* 51 (1982) 17, 27-34.

11 Vgl. A. Boyer, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchétique français*, Paris, Ed. de l'École 1966.

2. Die Nationalkatechismen von 1937 und von 1947

1932 wurde auf Beschluß der A.C.A. (Assemblée des Cardinaux et Archevêques de France) eine Kommission mit sechs Mitgliedern aus dem Episkopat geschaffen, um ein neues katechetisches Lehrbuch für alle französischen Bistümer vorzubereiten.

Er erschien 1937, veröffentlicht bei Tardy und Mame, und wurde von allen Bistümern Frankreichs eingeführt, auch von Straßburg.¹² Es war ein Frage- und Antwortbuch, im ganzen 607, bestimmt für die Vorbereitung auf die "feierliche Kommunion". Die von Kan. Charles vorgeschlagene historische Struktur war nicht akzeptiert worden. André Boyer kommentiert:

"Dieser Einheitstext, den die Katecheten seit langem erwarteten, brachte nach dem kurzen Reiz seiner Einführungsperiode eine Desillusionierung, denn er erwies sich im Gebrauch als so starr, daß sofort seine Revision gefordert werden mußte. Nach etwa drei Jahren, am 24. April 1941, ernannte die A.C.A. eine "Nationalkommission für den Katechismus" und beauftragte sie mit dem Studium der Religionslehrpläne aller Stufen und in erster Linie mit der Revision des Katechismus der Bistümer Frankreichs."¹³

Der Nationalkatechismus von 1947

Man begann mit einer Umfrage in allen Diözesen und breitgestreuten Beratungen. 70 Diözesen optierten für eine Revision, 7 für eine totale Ablehnung. 20 000 Anmerkungen wurden gesammelt. Die Kommission arbeitete darüber 5 Jahre. Kard. Petit des Julleville, der Präsident der Kommission, legte selbst einen Text vor, der historischer und näher am Evangelium war. Im Januar 1946 wurde, zusammen mit dem Textvorschlag des Kardinals, der neue Text den Bischöfen vorgelegt.

Die Versammlung der Kardinäle und Erzbischöfe ersuchte Kard. Petit de Julleville, eine Fusion zwischen dem revidierten Text des Nationalkatechismus und seinem eigenen Text herzustellen. Unterstützt von Mitgliedern der Kommission, verfaßte Kan. Quinet diesen einheitlichen Text, und so erschien die derzeitige Ausgabe des französischen Katechismus".¹⁴

Fast alle Diözesen ersuchten um Vereinfachung des Textes. Die Fragen wurden von 607 auf 429 reduziert (100 für das erste Jahr, 164 für das zweite, 165 für das dritte - verteilt auf die drei Jahre von 9-12 der Vorbereitung auf die feier-

12 Über den Katechismus von Straßburg und über die ganze französische katechetische Bewegung vgl. G. Adler/G. Vogeleisen, *Un siècle de catéchèse en France (1893-1945)*, Paris, Beauchesne 1981.

13 A. Boyer, *L'enseignement de la religion en France*, in: "Lumen Vitae" 4 (1949) 3, 578-591.

14 So C. Quinet, *Le catéchisme unifié en France*, in: *Lumen Vitae* 5 (1950) 4, 549-556.

liche Kommunion).

In gewisser Weise wurde der Arbeit des Kard. Petit de Julleville Rechnung getragen. Der Plan wurde geändert: die Gnade und die Sakramente kamen an die zweite Stelle und die Moral an die dritte. Man suchte der Person und dem Leben Jesu mehr Raum zu geben. Abschnitte des Evangeliums wurden eingefügt.

Der Text war dreigeteilt:

1. Die Wahrheiten, die Jesus gelehrt hat (Lektion 1-23);
2. Die Hilfsmittel, die Jesus gewährt hat (Lektion 24-44);
3. Die Gebote, die Jesus gegeben hat (Lektion 45-63);

Der Christozentrismus wurde stark betont.

Die Überlegungen bei der Ausarbeitung dieses Katechismus waren die gewohnten: lehrhafte Präzision, formal-didaktische Brauchbarkeit. Er wurde wiederum ein Mißerfolg. Er hatte, wie der Katechismus Pius' X., die neuen Anforderungen nicht berücksichtigt, z.B. jene der "historisch-biblichen" Richtung.

3. Die "historische" Richtung verliert den Kampf

Mit den ersten Jahrzehnten des 20. Jh. hatte sich in Frankreich eine Richtung entwickelt, die die "evangelische" oder "historische" genannt wurde: sie setzte sich dafür ein, am Evangelium ausgerichtete Texte einzusetzen, vor allem im Erstunterricht.

Die Idee stammte aus der Diözese Dijon; sie hatte, seit 1909, als ersten Fürsprecher den Bischof Msgr. Dadolle. Am 22. September 1922 schrieb ein anderer Bischof von Dijon, Msgr. Landrieu, einen Hirtenbrief von wenigen Seiten, um die Bewegung zu unterstützen. Der Hirtenbrief trug den Titel: *Le premier enseignement par l'Évangile*. Er stützte sich auf folgende Argumente:

- vom Inhaltlichen her: "Man könnte in seiner Religion vollständig unterrichtet sein, wenn man nichts kennen würde als das Evangelium, denn in ihm findet sich die gesamte Substanz des Katechismus; das Gegenteil aber ist nicht wahr, - das Evangelium ist nicht im Katechismus."

- vom Psychologischen her: "Der Katechismus ist immer eine Lektion. Das Evangelium ist eine Geschichte. Warum wollen wir als Lektion unterrichten, was man als eine Geschichte unterrichten kann? Das Kind leidet unter der Lektion, aber es ermüdet niemals von einer Geschichte ... Wenn die Religion eine Lehre ist, so ist sie doch in erster Linie ein Ereignis ... Nein, der Katechismus ist kein Buch, das für diese Anfänger geeignet ist: es ist zu hoch für sie, es ermüdet sie, es stößt sie zurück."

Der Kan. Eugène Charles suchte in den 30er Jahren mit seinen Texten "Le catéchisme par l'Evangile" diese Ideen in die Praxis umzusetzen; aus diesem Katechismus gewann Kard. Petit de Julleville später die Basis für die neuen Nationalkatechismen.¹⁵ Keiner dieser Versuche hatte Erfolg, sei es wegen ihrer Mängel, die sie in Schwierigkeiten brachten, sei es wegen der Beharrungskraft der Gewohnheit ("Man hat es immer so gemacht").

B. Nach dem 2. Vatikanischen Konzil

I. Die neuen italienischen Katechismen

In den 50er Jahren unternahm von der Konzilskongregation ernannte Kommissionen einige Versuche, den Katechismus Pius' X. zu überarbeiten; sie wurden sämtlich aufgegeben.

Beim Entstehen des Ufficio Catechistico Nazionale 1962 fand eine Konferenz aller seiner Mitglieder statt, um das Fundament für einen neuen Katechismus zu legen; man entschied aber, den Fortgang des Konzils abzuwarten; erst 1966 wurde die Arbeit wieder aufgenommen. Eine gewisse Vorarbeit hatte inzwischen die Katholische Aktion geleistet, die über Jahrzehnte hinweg Texte für die Katechese, zum Teil unabhängig vom Katechismus Pius' X., erarbeitet hatte; sie waren offener, nahmen neue Inhalte auf, beachteten die neueren Äußerungen des kirchlichen Lehramtes.

1. Das Projekt von 1966

Das Projekt von 1966 sah, auf der Grundlage breit angelegter Konsultationen, die Erarbeitung eines Documento di base vor, das die Mentalitätsänderung auf dem katechetischen Gebiet zum Ziel hatte, um so die Akzeptanz neuer Bücher vorzubereiten. Dem lag eine Anregung, die aus der französischen Erfahrung kam, zugrunde: sie erwies sich als sehr gut, wenn auch nicht völlig genügend.

In der Folge waren 4 Katechismen zu erarbeiten, entsprechend den verschiedenen Altersstufen: Kleinkinder, Kinder, Jugendliche (Adoleszenten) und junge Erwachsene, Erwachsene.

Nachdem es sich als unmöglich gezeigt hatte, ein einziges Buch für die Altersstufe 12-21 zu machen, wurde ein fünfter Band hinzugefügt: für die Präadoleszenten und die Adoleszenten. Es sollte sich um Basiskatechismen handeln; auf ihnen sollten vermittels der Testi didattici weitere Materialien ("incarnazione") aufbauen, die die Situation der Ortskirchen, die Lebensumstände usw. berücksichtigten.

¹⁵ Vgl. Adler/Vogeleisen (s. Anm. 12), 178; Boyer (s. Anm. 11), 19-25, 37-42, 76-78.

Die Katechismen mußten "lesbar" sein: sie sollten eine zusammenhängende Darstellung enthalten, nicht nur eine Stoffsammlung wie der französische "Fonds obligatoire".

Selbstverständlich war die Idee eines Frage- und Antwortkatechismus ausgeschlossen, auch wenn die Lehrsätze darin ihren Platz erhalten sollten.¹⁶

2. Die Verwirklichung

Zwischen 1970 (Veröffentlichung des "Documento base" unter dem Titel "Il Rinascimento della Catechesi!") und 1982 verfaßten verschiedene Kommissionen die fünf vorgesehenen Katechismen. Sofort erwies es sich als schwierig, die Frage nach dem rechten Gleichgewicht zwischen "catechismo" (begrifflich, nüchtern, eher zeitlos und von allgemeiner theologisch-pädagogischer Art) und den "Testi didattici" (ins Einzelne gehend, die besonderen Situationen beachtend, evtl. einer theologischen oder pädagogischen Schule verbunden usw.) mit dem Anspruch größeren Freiraums, zu lösen.

In der Tat wählten fast alle Arbeitsgruppen für ihre Texte ein ziemlich weites darlegend-erzählendes Genus, so daß kein Platz blieb für Testi didattici, ihre Texte selbst aber wollten keine Testi didattici sein.

Die fünf Katechismen (einige davon in mehreren Bänden) mit dem Documento base sind:

Catechismo per la vita cristiana

1. Die Erneuerung der Katechese, 1970
2. Katechismus für Kleinkinder: 0-6 Jahre, 1973
3. Katechismus für Kinder (3 Bändchen von 160 S.): 6-12 Jahre, 1974-1976
4. Katechismus für Jugendliche (2 Bändchen): 12-16 Jahre, 1981-1982
5. Katechismus für Heranwachsende (Anm. d. Übers.: und junge Erwachsene): 1979
6. Katechismus für Erwachsene: 1980.

Die Kinderkatechismen fanden den meisten Anklang; auch ihnen schadet jedoch, daß sie etwa in der Mitte zwischen der Nüchternheit eines Katechismustextes und der didaktischen Aufbereitung eines Testo didattico liegen. Es ist schwierig, sie zu gebrauchen.

Die Arbeitsgruppen waren weitgehend voneinander getrennt tätig, oft ohne eine genaue Idee dessen zu haben, was sie erarbeiten sollten, und von dessen späterer

¹⁶ Vgl. G. M. Medica, Avvio del nuovo catechismo italiano, in: Catechesi 36 (1967) Bd. 359, 15-19. Es ist anzumerken, daß im Zusammenhang des neuen Projektes nicht mehr von "Katechismus der christlichen Lehre" gesprochen wird, sondern vom "Katechismus für das christliche Leben". In einer christlichen Epoche hatte der Katechismus vor allem die Aufgabe, die Lehre präzise darzulegen; in einer entfälschten Epoche weitet sich seine Aufgabe aus: er muß nicht nur eine Lehre weitervermitteln, sondern zum Leben initiieren.

Verwendung. Wenn einige Formeln des Katechismus Pius' X. übernommen worden wären, hätte man vielen, die didaktisch und gefühlsmäßig mit dem früheren Text verbunden waren, den Übergang erleichtert.

II. Die neuen Generationen französischer Katechismen in den 70er und 80er Jahren

1. "Private" didaktische Texte

Der Mißerfolg der zwei französischen Nationalkatechismen, der sich kurz nach ihrem Erscheinen herausgestellt hatte, konnte im Vergleich mit dem relativen Erfolg des Katechismus Pius' X. 1912 vielleicht zu dem Schluß führen, daß Katechismen dieser Art in nur geringfügig entchristlichter Umgebung noch eine Funktion haben konnten, während sie sich sehr schnell als unbrauchbar zeigten in einer Situation, die der ersten Evangelisation näher steht als der Katechese.

Viele französische Katecheten und Katechetinnen machen sich daran, zu einer Änderung zu kommen: M. Fargues, F. Derkenne, A. Boyer, L. Rétif, J. Colomb. Letzterer analysiert die Situation seit den 50er Jahren klar.

Sein Gedankengang verläuft in folgender Weise:

"Das große Faktum, das in der Geschichte der Kirche neu ist und ihrer ganzen Tradition zuwiderläuft, besteht darin, daß unsere Kinder zu Jugendlichen und Erwachsenen werden, ohne je ein wirkliches Katechumenat durchlaufen zu haben. Bei der Bekehrung der Heidenvölker wurde die Taufe allen Kindern gespendet. Die altkirchliche Katechumenatsordnung verschwand nach und nach.

Die Kirche vertraute den Eltern Unterweisung und Prüfung, die beiden wesentlichen Elemente des Katechumenats, an. Das Katechumenat hörte auf, eine im engsten Sinne kirchliche Ordnung zu sein; es wurde ein familiäres Ereignis, von den Eltern und Paten vollzogen; es wurde auch ein soziales Ereignis, vollzogen von der bürgerlichen Gesellschaft, die soziologisch mit der religiösen Gesellschaft vereint war... Aber was wird passieren, wenn die Paten und die Eltern und die Gesellschaft nicht mehr in der Lage sein werden, das Versprechen, das sie noch ablegen und mit dem die Kirche sich zufrieden zu geben scheint, zu erfüllen? ...

Das Drama unserer Epoche ist, daß das soziale Milieu sich nach und nach entchristlicht hat; die familiäre Umwelt, die von der sozialen abhängt wie eine Zelle vom Körper, ist nur mehr selten eine christliche Umwelt und geeignet, "Gläubige" heranzubilden ...

Und doch werden weiterhin fast alle Kinder getauft. Damit tauft man Kinder, ohne ihnen ein erfolgversprechendes Katechumenat anzubieten. Unsere christlichen Kinder - wahrscheinlich in der Mehrheit - sind keine Erleuchteten; sie sind in Wahrheit nicht vom Bösen befreit.

Wie können sie, ohne daß sich ein ständiges Wunder der Gnade ereignet, Gläubige bleiben? ...

In der Tat müßte der Katechismus, wenigstens zum Teil, das notwendige Katechumenat sicherstellen. Tatsächlich tut er dies nicht, und der Hauptgrund dafür ist, daß er sich nicht die Strukturveränderungen zu eigen gemacht hat, die der Schwund des Christentums erfordern würde; er hat sich dem Klima des Laizismus, in dem, in Frankreich wenigstens, der Erwachsene leben muß, nicht angepasst. Unser Katechismus ist fast völlig mit einer verflissenen Situation ver-

bunden; für jene Situation konzipiert und ausgezeichnet für sie, erscheint er fast unbrauchbar in der Situation von heute."¹⁷

2. Die aus dem Fonds Obligatoire von 1967 abgeleiteten Katechismen

Wie kann die grundsätzliche Einheit des Katechismustextes mit den Unterschiedlichkeiten und den ständigen Anpassungen, derer die Katechese bedarf, gewährleistet werden?

Dies war das Problem, dem sich die französische Katechese nach dem Scheitern von 1937 und von 1947 gegenüber sah.

Zur psychologischen und biblisch-liturgischen Problematik gesellte sich die soziologisch-kulturelle.

Darüber entstand eine Diskussion in der Arbeitsgruppe über das weitere Vorgehen. Sie führte zur Idee eines gemeinsamen Rahmentextes (*fonds obligatoire*), der die Rechtgläubigkeit des Inhalts garantierte, und zur Abfassung verschiedener Ausfaltungen (*adaptations*) für verschiedene Milieus.

Der Rahmentext enthält: biblische Passagen, liturgische und lehrhafte Sätze, Verlaufsskizzen für die Katechese mit methodischen und didaktischen Vorschlägen.

Ausgehend von diesem "Rahmentext" entwickelten verschiedene, meist regionale, Arbeitsgruppen mehrere Reihen von "Anpassungsvorschlägen"; diese enthielten didaktische Texte für die Kinder, audiovisuelle Hinweise, Leitfaden für die Katecheten ebenso für die Eltern; die Erarbeitung geschah von Anfang an im Kontakt mit einer dafür eingerichteten zentralen Kommission.

Die einzelnen Veröffentlichungen zwischen 1970 und 1980 richteten sich an

1. unterschiedliche pastorale Situationen im städtischen und ländlichen Milieu;
2. bereits in den Glauben eingeführte Kinder aus städtischem nicht-christlichem Milieu;
3. nicht in den Glauben eingeführte Kinder aus städtischem nicht-christlichem Milieu;
4. Kinder aus ländlichem Milieu mit christlicher Tradition;
5. Kinder aus einfachem Milieu (oder zurückgebliebene Kinder);
6. Kinder aus ländlichem nicht-christlichem Milieu;
7. Kinder aus städtischem nicht-christlichem Milieu, mit zum Teil geradezu missionarischem Charakter.¹⁸

Eine ähnliche Arbeit wurde auch für Präadoleszenten von 12-14 Jahren erstellt. Dabei handelt es sich um eine sehr konkrete Arbeit, die die große Idee bewahrte,

¹⁷ J. Colomb, *Pour un catéchisme efficace*, Lyon, Vitte² 1956, (1948), 26-30.

¹⁸ Vgl. G. Gatti, *Panoramica degli attuali orientamenti della catechesi ai fanciulli*, in: *Orientamenti Pedagogici* 18 (1971) 6, 1312-1367 (besonders 1332-1339).

aber den Blick auf die tatsächliche Situation dieser Kinder richtete: "Unter religiösem Aspekt gehören 70-85% von ihnen zu Familien, die nicht praktizieren. Das Kind empfindet also sehr lebhaft die Spannung zwischen der Welt des Religionsunterrichts und der Welt seiner Familie, der Schule, seiner Umwelt. Es ist versucht, sich mehr oder weniger deutlich von der Kirche und von der religiösen Praxis zu distanzieren ..."

Die Folgerung ist bedeutsam:

"Für die Mehrzahl der Kinder stellt dies alles die Katechese klar in die unmittelbare Nähe der Evangelisation. Katechese oder Pastoral dieser Altersstufe, die das nicht berücksichtigen würden, wären außerhalb der Realität und zum Mißerfolg verdammt."¹⁹

Die Reaktionen auf die neuen französischen Katechismen

Die Reaktion auf die neuen Katechismen war zum Teil Ablehnung. Ablehnung einiger zu "zukunftsfreudiger" didaktischer Texte, aber auch (für uns interessant, wenigstens unter historischem Gesichtspunkt) Ablehnung der Art dieses Katechismus. Manche haben aus der Abschaffung des Katechismus im traditionellen Sinn eine echte Tragödie gemacht und sich dabei gerade auf die Tradition berufen.

Wir zitieren einige bezeichnende Sätze aus dem kleinen Werk "Le nouveau catéchisme", von Jean Madiran als Beilage zur Zeitschrift "Itinéraires" im Mai 1968 veröffentlicht.

Uns interessiert vor allem das Vorwort, dem der Autor bezeichnenderweise die Überschrift gibt "Ein Katechismus ohne Pater und ohne Credo".

Der Anfang ist ziemlich rabiat, aber der weitere Gedankengang ist nicht uninteressant:

"Die christliche Lehre läßt sich in 4 Abschnitte zusammenfassen. Die ersten drei könnte man theoretisch in sehr verschiedener Weise unterrichten; es erweist sich jedoch, daß ihr Inhalt in drei inspirierten Texten enthalten ist. Es erweist sich des weiteren, daß die meisten getauften Kinder, wenn sie zum Katechismus kommen, normalerweise diese drei Texte auswendig können. Es erweist sich schließlich, daß sie sie täglich verwenden.

Es handelt sich um das Credo, das Pater und die Gebote. Das Credo in seiner einfachsten Form: das Apostolische Glaubensbekenntnis; das Pater als das von unserem Herrn geformte und vorgeschriebene Gebet; die Gebote Gottes oder der Dekalog sind das am Sinai geoffenbarte Gesetz, das Christus nicht aufzulösen, sondern zu erfüllen gekommen ist. Dem ist der vierte Text hinzuzufügen: Die Erklärung der Sakramente."

19 Vgl. U. Gianetto, I nuovi catechismi francesi per i preadolescenti, in: Catechesi 40 (1971) Bd. 63, 14-18; Bd. 68, 15-23.

Nach dem Autor - und hier hat er nicht ganz Unrecht - sind die wirklich abstrakten Katechismen spät gekommen, nämlich als sie die Struktur kleiner theologischer Summen annehmen wollten. Diese Entgleisung - sagt Madiran - verallgemeinerte sich in Frankreich mit dem Katechismus von 1937.

3. Der "Texte de Référence" von 1979 und die "Parcours catéchétiques"

Der "Texte de Référence" von 1979/80²⁰

1976 hielten die französischen Bischöfe den Zeitpunkt für gekommen, einen Schritt weiterzugehen und einer Kommission die Erarbeitung neuer Richtlinien, die vom Allgemeinen Katechetischen Direktorium (1971 von der Kleruskongregation veröffentlicht) und von der jetzigen neuen Situation in Frankreich ausgehen und die bestehenden Richtlinien einarbeiten (und praktisch ablösen) sollte. Es handelt sich um den "Texte de référence", der am 29. Oktober 1979 für die christliche Initiation der 8-12jährigen Kinder approbiert und in den ersten Monaten 1980 herausgegeben wurde (als Separatdruck bei Le Centurion und von der Zeitschrift "Catéchèse"). Der Text beschreibt die Situation der Kinder in Frankreich und beleuchtet vor allem die neuen Fakten, die im letzten Jahrzehnt bekannt geworden sind. Ein zweites zentrales Kapitel hebt einige fundamentale Aspekte der heutigen Katechese hervor. Es unterstreicht mit Nachdruck zwei Elemente, die klater verdeutlicht werden müssen: die zentrale Stellung des Mysterium Christi (gegen alle Verkürzungen und Abweichungen) und den spezifischen Charakter des Mysterium der göttlichen Offenbarung als Fundament nicht für einen vagen Glauben, sondern für einen auf der Grundlage des in der Geschichte geoffenbarten Wortes genau umschriebenen christlichen Glaubens.

Das dritte Kapitel zieht die Konsequenzen: deren wichtigste ist der ausdrückliche Wille, den Katechismus als Katechet - Schüler - Beziehung zu überwinden und "katechetische Orte" zu schaffen als Orte der Kirche, offen für alle, an denen Animatoren mit den Kindern leben und ihnen den Kontakt mit der Gemeinschaft ermöglichen - nicht mit einem Buch oder mit didaktischen Hilfsmitteln.

Diese "Orte" müssen durchdacht und aufgebaut werden mit dem Ziel: einen "katechetischen Ort" zu schaffen, in Interaktion mit der Gemeinde, ohne Beschränkung auf Unterricht und Lehre.

Das Dokument schließt mit Angaben über den Weg, der einzuschlagen ist und über die Quellen, die zur Erstellung dieser neuen Instrumente zu befragen sind; es stellt die Vorbereitung einer "Raccolta di testi privilegiati" auf offizieller Ebene in Aussicht. Für das Alter von 9-12 Jahren ist dieses Versprechen be-

²⁰ Der Text des Dokuments findet sich in *Catechesi* 20 (1980) 79, 13-69, 1980 und 1981 bringt dieselbe Zeitschrift zahlreiche Artikel, die ihn kommentieren.

reits eingelöst worden durch die Publikation des Bandes *Pierres Vivantes* im April 1981.

Die "Parcours Catéchétiques":

Ausgehend vom Texte de référence und den anderen von ihm zitierten lehramtlichen Dokumenten, begann in Frankreich 1982 die Publikation neuer didaktischer Texte für die Katechese des CM (Cours Moyen: 8-10 Jahre), der 6. und 5. Klasse (11-12 Jahre) und oft auch des CE (Cours Élémentaire: jünger als 8 Jahre).

Sie suchen den Kindern Erfahrung mit der Kirche zu ermöglichen, indem sie die christliche Gemeinde einbeziehen, und zur Teilnahme am lebendigen Glauben der Gemeinde, wie er durch die Quellen bezeugt ist (u.a. biblische, liturgische, ekklesiale Quellen, gesammelt im Band *Pierres Vivantes*, auf den sie sich beziehen) führen.²¹

Hier handelt es sich um ein neuartiges Experiment, näher bei der Evangelisation als bei der Katechese.

Zusammenfassende Schlußbetrachtungen

Wenn wir die großen Linien der Katechismusgeschichte zusammenfassen wollten, könnten wir sagen, daß die Katechismen über etwa vier Jahrhunderte hinweg - auch angesichts gelegentlicher Voten zugunsten einer Erneuerung oder gelegentlichen Dissenses - dem Modell Frage und Antwort absolut treu geblieben sind; dabei waren sie anfangs sehr einfach und bestanden aus einer elementaren Erklärung einiger wesentlicher Texte, wurden dann umfänglicher und gingen mehr ins Einzelne und tendierten schließlich zur eher theoretischen, systematisch-theologischen Darstellung.

Anschließend wurde über 50 Jahre hinweg dieses Prinzip mehr und mehr in Frage gestellt; man betonte nachdrücklich die Notwendigkeit von historisch-biblischen oder wenigstens didaktisch-darlegenden Katechismen; sie sollten nicht so sehr über Inhalte von besonderem Interesse - sei es wegen ihrer Wichtigkeit für das christliche Leben, sei es weil sie gerade in der Diskussion waren-- unterrichten, sondern vielmehr zum christlichen Leben, das sich in einem immer weniger vielfältigen und einflußreichen christlichen Milieu vollzieht, animieren und erziehen. In den letzten 15 Jahren schließlich hat sich die Situation noch einmal verändert: auch die besseren und neuesten Katechismen zeigen sich den neuen Aufgaben, denen sich die Kirche in dieser enorm wichtigen historischen Epoche gegenüber sieht, nicht gewachsen.

Auch der beste Katechismus, verfaßt für einen vorwiegend oder ausschließlich innerkirchlichen Auftrag, in einer Kirche, die sich im sicheren Besitz des Glau-

21 Vgl. Vorstellung und Kommentare in *Catechesi* 21 (1981) 85, 67-92 und 93-100 und noch in 24 (1984) 95, 91-96.

bens wähnt, wie der deutsche Katechismus von 1955, nützt nichts mehr angesichts einer Gesellschaft und einer Kirche, die mit rasender Schnelligkeit die in vielem noch unbekanntem Merkmale des Pluralismus annehmen, dessen vielfältige Aspekte und wesentlichen Folgen wir noch nicht übersehen.

Während der ganzen Geschichte dieser 450 Jahre gab es immer eine Pluralität von Katechismen entsprechend der Herkunftsregion und entsprechend dem Alter und dem kirchlichen Auftrag der Adressaten.

Heute allerdings scheint die Einsicht gesichert, daß es keinen Katechismus mehr geben kann, der alles leistet, sondern daß es eine Mehrzahl von Instrumenten für die Lösung der verschiedenen dringenden Aufgaben geben muß; solche sind:

- wesentliche Einsicht in den Glauben vermitteln oder auch den Glauben weiterentwickeln und zu reiferen Formen führen;
- hinführen zum Glauben, aber gleichzeitig auch ihn verteidigen und ihn demjenigen vorstellen, der nicht glaubt oder der, obwohl gläubig, dem ständigen Einfluß anderer - unterschiedlicher oder entgegengesetzter - Lebensdeutungen ausgesetzt ist;
- solide mit der Tradition verknüpfen und gleichzeitig neue Wege eröffnen, Beharrlichkeit mit Offenheit für das Neue verbinden;
- an die Kulturen anpassen, die sich mit der Zeit, den Orten, den Gruppen ändern, aber sich ihren Begrenzungen entziehen; sich in die verschiedenen Kulturen übersetzen, aber dem "suprakulturellen" Christentum treu bleiben; die Verbindung mit der einen, katholischen Kirche wahren, auch unter Beachtung der verschiedenen Altersstufen, Denkart und Lebenssituationen;
- an der Erneuerung der Kirche als wichtiges, weiterführendes Element teilnehmen lassen; dazu beitragen, daß die Kirche gleichzeitig dieselbe bleibt wie immer, unter möglichster Verringerung der jeder Übergangsperiode eigenen Erschütterungen;
- den Aspekt "Unterricht" betonen; Unterricht gehört zum Kennenlernen des Glaubens, gleichzeitig handelt es sich um das Eingehen in das Leben der Kirche, das nicht nur Wissen bedeutet, sondern Communio, Gebet, Tun;
- in die Quellen und Dokumente der Offenbarung als Hilfe, Offenbarung zu begreifen, einführen - Bibel, Liturgie, Lehramt, humane und christliche Erfahrung usw.;
- nicht zur theologischen Zusammenfassung werden, aber sich auch nicht von der theologischen Reflexion abkoppeln; nicht nur die Lehre - welche? - vortragen, sondern auch - wie weit und in welcher Ordnung? - das Christentum als Ereignis; den gesicherten Glauben anbieten und auf die Orthodoxie achten, aber offen bleiben für neue Forschungen und die Suche nach der Bedeutung für das Leben;

- das "Wesentliche" herausstellen, aber trotzdem einigermaßen "vollständig" sein; mit "Autorität" sprechen, aber nicht "autoritär"; den Glauben ausdrücken, wie er von den Nachfolgern Petri und der Apostel bewahrt wird, aber auch wie er von der ganzen Gemeinde gelebt wird; als Autoren notwendigerweise Einzelpersonen oder kleine Gruppen einsetzen, aber den Glauben und das Leben der gesamten kirchlichen Gemeinde reflektieren und ihr Raum geben, sich auszudrücken; die Eigenart eines gedruckten Buches bewahren als einer Errungenschaft, die sich im vergangenen halben Jahrtausend bestimmend erwiesen hat für die Verbreitung von Ideen (auch wenn sie in die Katechese und in die Katechismen Verformungen eingebracht hat, die dem Kommunikations"mittel" Buch eigen sind: Intellektualismus, Begrifflichkeit, Abstraktion);
- binden mit den neueren Kommunikations- und Ausdrucksmedien, die der heutigen Mentalität mehr entsprechen (heutige Mentalität ist empfänglicher für lebendiges und personales Zeugnis als für ein lehrhaft-objektives Credo, empfänglicher für den Gläubigen als für den Glaubensinhalt usw.), weil diese Medien jeden Tag dazu beitragen, heutige Mentalität zu bilden und zu festigen.
- das Buch muß sich harmonisch verbinden mit den neueren Kommunikations- und Ausdrucksmedien, die der heutigen Mentalität mehr entsprechen (heutige Mentalität ist empfänglicher für lebendiges und personales Zeugnis als für ein lehrhaft-objektives Credo, empfänglicher für den Gläubigen als für den Glaubensinhalt usw.), weil diese Medien jeden Tag dazu beitragen, heutige Mentalität zu bilden und zu festigen.

Man könnte noch weiter fortfahren. Es handelt sich um eine Reihe so breit angelegter und so neuer Aufgaben, die mit aller Wahrscheinlichkeit differenzierte und mutige neue Lösungen erfordern; diese können und dürfen freilich angesichts der Empfindlichkeit und der Bedeutung der Problematik niemals improvisierten oder experimentellen, kaum reflektierten Charakter haben, sondern sind gehalten, sich, soweit wie möglich, auf eine ernste historische, theologische, pädagogische und auf Erfahrung bezogene Reflexion zu stützen. Dies ist eine Aufgabenstellung, an deren Lösung alle Lebensformen, alle Dienste und Charismen der Personen und Institutionen der Kirche mitzuwirken aufgerufen sind.

Prof. Dr. Ubaldo Gianetto
Pont. Università Salesiana
Rom

EUGEN PAUL

ZUR GESCHICHTE DES KATECHISMUS IN DEUTSCHLAND, BESONDERS
IN NEUERER ZEIT

Katechismen wollen der Glaubensvermittlung dienen. Sie sind also Gebilde mit mehr oder minder didaktischem (wer will: katechetischem oder religionspädagogischem) Anspruch (ich verwende die genannten Adjektive im folgenden synonym). Diesem ihrem Anspruch will ich anhand besonders der neueren deutschen Katechismusgeschichte nachgehen.¹

1. Zwei Grundaspekte zu Beginn

1.1 Luthers Katechismen

Luther wollte mit seinen Katechismen und katechetischen Arbeiten der Glaubensunterweisung der 'einfachen Gläubigen' dienen, die den Seelsorgern aufgegeben war. Was freilich als didaktische Hilfe für Seelsorger (und in deren Abhängigkeit: für Hausväter) gedacht war, wurde rasch zum systematisch-theologischen Normbuch, das seinerseits authentisch ausgelegt werden mußte. Das hieß: Es wurde systematisch-theologisch interpretiert und mußte - didaktisch gesehen - als Grundtext akzeptiert, d.h. erklärt und wörtlich gelernt werden.² M.a.W., das didaktisch Konzipierte wurde zum systematisch-theologischen Tabu mit ganz anderen didaktischen Folgen.

1.2 Der Catechismus Romanus (1566)³

Dieser Katechismus erhebt von vornherein nur geringe didaktische Ansprüche. Katechismen sind ja keine katholische Erfindung: "Besonders durch Katechismen suchten die Ketzer die Gemüter der Christen zu verderben."⁴ Dem muß dadurch entgegengetreten werden, daß man die Pfarrer und Seelsorger instand setzt, ihre Verkündigungsaufgabe zu erfüllen, "falls sie in den schwierigeren Untersuchun-

Abkürzungen:

AM: Amtsblatt für die Erzdiözese München und Freising, 1880ff

Gevaert 1986: J. Gevaert (Ed.), Dizionario di Catechetica, Leumann/Torino 1986

Paul u.a. 1982: E. Paul/G. Stachel/W. Langer, Katechismus - Ja? Nein? Wie?, Zürich 1982

PM: Pastoral-Blatt für die Erzdiözese München-Freising, 1860ff.

1 Vgl. zum Rahmen meine Übersicht in: Paul u.a. 1982, 7-29 (mit Literatur).

2 Vgl. ebd. 8-11 und meinen Artikel über Luther bei Gevaert 1986, 393f.

3 Ich zitiere nach der lateinisch-deutschen Ausgabe Regensburg 1886 (bei teilweiser Modernisierung der Übersetzung).

4 Nr. 6, S. 8.

gen über die göttlichen Dinge nicht so sehr bewandert sein möchten"⁵, d.h. falls sie (leider) solcher Nachhilfe via Katechismus bedürfen. Dabei wird gleich gesagt: Dieser Katechismus will nicht "alle Lehren des christlichen Glaubens in ein Buch" zusammenfassen, er will also nicht vollständig sein.⁶ Er will vielmehr die Seelsorger in jenen Gegenständen unterweisen, "die zum seelsorgerlichen Amt gehören und der Fassungskraft der Gläubigen angemessen sind"⁷. Daher legt er die älteren katechetischen Formeln bzw. Gegenstände zugrunde: Symbolum, Sakramente, Gebote und Vaterunser/Gebet.⁸ Die einigermaßen konkreten didaktischen Überlegungen werden ausdrücklich dem Seelsorger überlassen: Er möge "nicht glauben, es seien Menschen von gleicher Art seiner treuen Sorge anvertraut, sodaß er auf gleiche Weise nach irgend einer vorgeschriebenen und bestimmten Lehrformel unterrichten und zur wahren Frömmigkeit anleiten könne: sondern da die Einen, wie Neugeborene, noch unmündig sind, andere in Christus zu wachsen beginnen, einige aber gewissermaßen im gestandenen Alter sich befinden, so muß man sorgfältig darauf achten, wer Milch, wer festerer Speise bedarf ..." Es ist also m.a.W. die Unterweisung "dem Sinn und der Fassungskraft der Zuhörer anzupassen"⁹. Dazu heißt es ausdrücklich noch, daß der Katechismus nicht die Abfolge der Lehre festlegen will noch in irgendeiner Form lehrplanartige Funktionen hat: Das jeweilige (Sonn- und Festtags-) Evangelium bzw. ein liturgischer Schrifttext ist der didaktische Ort, dem die jeweilige Katechismuslehre wenn irgend möglich zuzuordnen ist. Überhaupt aber wird der Seelsorger bei der Unterweisung "eine solche Ordnung einhalten, die den Adressaten und Zeitumständen angemessen erscheint"¹⁰.

Damit ist ein didaktischer Anspruch nur in ganz allgemeinem Sinn angemeldet: Es wird nur für die Seelsorger/Prediger (!) ein grober Rahmen der Lehrinhalte abgesteckt fernab von theologischer Vollständigkeit, ein Rahmen, der je nach Situation und Adressaten im Kontext (möglichst) der (Schrift-) Predigt zu konkretisieren ist.

1.3 Die Rezeption: Theologische Überinterpretation

Beidesmal, im Falle Luthers und des Catechismus Romanus, zeigt die Rezeptionsgeschichte, daß die didaktischen Aspekte faktisch unter den Tisch fallen. An ihre Stelle tritt eine theologische Überinterpretation, die daran ablesbar ist, daß

5 Nr. 9, S. 9.

6 Nr. 9, S. 8.

7 Nr. 9, S. 9.

8 Nr. 12, S. 11f.

9 Nr. 11, S. 10.

10 Nr. 13, S. 12.

Katechismuskritik bis auf den heutigen Tag in aller Regel eine Kritik der 'Theologie' der Katechismen ist. Nicht zuletzt ist dieser Tatbestand ablesbar am Eifer, mit dem bis auf den heutigen Tag dem theologischen Tiefsinn der Anordnung der Katechismushauptstücke nachgespürt wird, einer Frage, der man eo ipso gewöhnlich auch katechetische Bedeutung zumißt.¹¹ Dabei könnte eine simple didaktische Überlegung, die auch dem Catechismus Romanus vertraut ist, zeigen, daß die Anordnung der Katechismushauptstücke in Katechismen des üblichen Zuschnitts katechetisch belanglos ist. Oder wäre es z.B. (wenn man den Cat. Rom. zugrundelegte) katechetisch hilfreich, zuerst das ganze Symbolum und alle Sakramente zu vermitteln, ehe man zum christlichen Ethos (Gebote) käme? Systematisch-theologisch mag das imponieren: Gottes gnadenhaftes Wirken - dann das dadurch ermöglichte menschliche sittliche Handeln. Hätte diese Lehrordnung aber den angestrebten Lerneffekt? Entspräche das den jeweiligen Adressaten und ihrer Situation? Wäre nicht eher zu überlegen, wie 'Dogma' und 'Ethos' jeweils miteinander und ineinander zu erschließen sind, damit nicht (in den Augen des Adressaten) endlos lebensfernes Dogma traktiert wird, an das man dann 'Moral' anhängt? Jedenfalls sind das die didaktischen Fragen! Die Katechismusinterpretation ist also in der Regel einseitig theologisch. Das will sagen: Sie berücksichtigt fast nur systematisch-theologische Aspekte; dabei setzt sie voraus, daß es je eine abrufbare authentische Theologie gibt, die man - vorausgesetzt man studiert sie sorgfältig - leicht im Katechismus unterbringen kann, und sie setzt auch voraus, daß diese theologischen Aspekte ohne weiteres als didaktisch normativ zu betrachten sind. - Beides aber ist zu befragen. Bei aller Notwendigkeit systematisch-theologischer Kritik: Da schätzt der Cat. Rom. die Situation wohl realistischer ein, wenn er meint, "alle Lehren des christlichen Glaubens" im Katechismus "zusammenzufassen und genau zu erklären" wäre "eine fast endlose Aufgabe gewesen", weshalb man sich zum vorliegenden (oben beschriebenen) Konzept entschlossen habe.¹²

Ich will im folgenden vor allem anhand der neueren Katechismusgeschichte in Bayern der Frage nachgehen, ob sich diese Feststellungen bewahrheiten lassen, was sie für den Nutzen von Katechismen bedeuten und welche Konsequenzen sich für ein tragfähiges Katechismuskonzept ergeben könnten.

2. Die Katechismusfrage in Bayern von etwa 1800-1925

2.1 Der Ausgangspunkt

Den Stand der Katechismusfrage in Deutschland gegen Ende des 18. Jahrhunderts

¹¹ Vgl. z.B. F.X. Arnold, Von der anthropozentrischen zur heilsgeschichtlichen Katechese, in: Ders., Seelsorge aus der Mitte der Heilsgeschichte, Freiburg 1956, 195-216; s. auch meine Bemerkungen in: RpB 17/1986, 5f.

¹² Nr. 9, S. 8f.

spiegelt etwa das Preisausschreiben der Erzdiözese Mainz von 1788, das zu einem neuen Diözesankatechismus führen sollte.¹³ Dort heißt es u.a.: Manche Seelsorger begnügen sich mit "dem bloßen Auswendiglernen und sogenannten Aufsagen des Katechismus", versäumen es also, auch "Kopf und Herz" der Kinder für den Katechismus aufzuschließen (§ 1).¹⁴ Die Klagen über den Diözesankatechismus sind "seit mehreren Jahren": "Scholastische, dem größten Haufen unfaßliche Begriffe, allgemeine Trockenheit, Abgang an einer fruchtbaren Tugendlehre, und häufige Polemik" (§ 3). Diese Mängel sind zu beheben. Dann kann der Katechismus auch über die Unterweisung durch den Seelsorger hinaus Nutzen stiften: Die Kinder "können durch Vorlesen sich auf den mündlichen Unterricht vorbereiten, und durch Nachlesen das Vorgetragene zu Hause wiederholen; auch Aeltern werden daraus ihren Kindern Sonn- und Feiertags, oder in den Abendstunden den ersprißlichen Unterricht erteilen" (§ 2).

2.2 Die Katechismus-Bemühungen bis etwa 1850¹⁵

Zu Beginn des Jahrhunderts herrscht eine Katechismusvielfalt, die meist als Wirrwarr empfunden wird. Fast jeder Pfarrer bzw. Seelsorger benützt einen anderen Katechismus oder stellt sich nicht selten einen eigenen zusammen.¹⁶ Das ist einmal Ausdruck permanenter Suche nach dem 'besten Katechismus', also Ausdruck eines Reformwillens, der nach Optimierung der Glaubensunterweisung strebt. Andererseits gilt diese Vielfalt mehr und mehr als Ausdruck einer desolaten Lage dieser Unterweisung. Daher versucht man allenthalben, wenigstens einen einheit-

13 Ich zitiere nach: F. Weber, Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenburg, Freiburg 1939, 248.

14 Vgl. Johann Michael Sailer in Selbstzeugnissen, Gesprächen und Erinnerungen der Zeitgenossen, hg. v.H. Schiel, Regensburg 1948: Ein Ungenannter berichtet, Sailer sei im Jahre 1768 "ex Canisio" 'nur' der Sechzehnte (von 62 Mitschülern) gewesen, was wohl auf den Formalismus des Katechismusunterrichtes zurückzuführen sei. Gefragt wurde etwa, "was für, wieviel, und wie oft die nämlichen Worte in dem Canisius stünden, oder welches die Anfangsworte eines jeden Absatzes ... wären", ja, einmal erhielt den Preis, wer die Frage nach 'dem Letzten im ganzen Canisius' mit "ein Engelskopf" (= eine Vignette) beantwortete. "Diejenigen, die antworteten: 'Amen oder Finis, Ende', fielen durch. Die Religionslehre wurde damals lediglich als Gedächtnissache behandelt." (28) Sailer besuchte das kurfürstliche Jesuitengymnasium in München.

15 Vgl. etwa die Übersicht bei K. Baumgartner, Die Seelsorge im Bistum Passau zwischen barocker Tradition, Aufklärung und Restauration, St. Ottilien 1975, 342-362.

16 Über die Vielfalt der um 1800 in Altbayern benützten Katechismen berichtet R. Hindringer, in: KatBl 1917, 303f; vgl. für Bamberg: H. Weber, Geschichte des Christenlehr-Unterrichts und der Katechismen z.Zt. des alten Hochstifts, Regensburg 1882, 140-147; für das Landkapitel Kaufbeuren (Diöz. Augsburg) vgl. J. Sieber, in: KatBl 1920, 340ff; für Augsburg generell (und teilweise Würzburg) vgl. F. Weber (s. Anm. 13) bes. 263, 267ff und H. Witetschek, Studien zur kirchlichen Erneuerung im Bistum Augsburg in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Augsburg 1965, 392; für München-Freising vgl. A. Schmid, in: KatBl 1905, 227f.

lichen Diözesankatechismus einzuführen.¹⁷ Die Bemühungen des Erzbischofs von München-Freising, Lothar Anselm von Gebattel, sogar einen Einheitskatechismus für Bayern durchzusetzen (seit 1822), scheitern.¹⁸

2.2.1 Die konzeptionelle Lösung der Katechismusfrage: Johann Michael Sailer "Über Verbesserung der Katechismen"¹⁹

Die auf konzeptioneller Ebene maßgebliche Lösung der Katechismusfrage ist die Sailers. Er spielt freilich zunächst die Bedeutung dieser Frage herunter: Bei dem "von allen Seiten wiederhallenden Geschrey um einen neuen Katechismus" wird viel zu wenig beachtet, daß "das lebendige Wort, und noch mehr das lebendige Beyspiel des Lehrers" entscheidend sind; sie müssen "das todtte Element beleben, daß es eine lebendige Erkenntniß in den Hörenden hervorbringen könne".²⁰

M.a.W., wer sich um die Verbesserung der Glaubensunterweisung sorgt, muß sich primär um anderes als den Katechismus sorgen. Sailer weist dem Katechismus überdies eine klar begrenzte, relativ bescheidene Funktion zu: Er soll sein "ein Elementarbüchlein der Religion" für die "Unmündigen" in Frage und Antwort "zum täglichen Gebrauch in Kirchen, Familien, Schulen".²¹ Als Ideal gilt daher der 'kleine Canisius': Kurz, mnemotechnisch übersichtlich, das Notwendigste enthaltend und seit langer Zeit den Leuten vertraut; das kann jeder auswendig behalten. Sailer erinnert sich an seine Kindheit und daran, wie leicht er alles behielt: "weil ich alles an den Fingern abzählen konnte."²² Die Revision des Katechismus für die größeren Kinder (ab etwa 8 Jahren) muß darin bestehen, daß Liturgisches (bes. Feste, Kirchenjahr, Gottesdienste) aufgenommen, vor allem aber, daß er "historisch" konzipiert wird: Die christliche Lehre ist historisch, somit muß es auch ihre "Darstellung" sein.²³

Für die Sailerschule sind Katechismen nicht vordringlich; jedenfalls gilt die Katechismusfrage nicht als zentrale Frage. Das spiegelt sich etwa in der Haltung des Regensburger Bischofs Franz Xaver Schwäbl: Er ist kein Befürworter eines

17 Vgl. P. Sieweck, Lothar Anselm Freiherr von Gebattel, der erste Erzbischof von München und Freising, München 1955, 241-249 für München-Freising; für Würzburg vgl. W. Büttner, Die Würzburger Diözesan-Katechismen, in: Die christliche Schule 3 (1912) 273-282, hier 281f; für Regensburg vgl. W.M. Hahn, Romantik und katholische Restauration, München 1970, 165ff; für Bamberg s.o. H. Weber; vgl. noch Baumgartner 1975 (s. Anm. 15).

18 Vgl. Sieweck (s. Anm. 17).

19 J.M. Sailer, Vorlesungen aus der Pastoraltheologie, Bd. 2, München ⁴1820, 313-326; vgl. auch meinen Art. über Sailer bei Gevaert 1986, 556f.

20 Ebd. 314.

21 Ebd. 313f.

22 Ebd. 317.

23 Ebd. 324f.

bayerischen Einheitskatechismus, wiewohl er sich um einen Regensburger Diözesankatechismus (seit 1833) bemüht. Aber: "Er vertraute mehr auf die Erklärungen des Katecheten"²⁴. Ähnliches gilt für Christoph von Schmid. Sein Religionsbüchlein für die Kleinen basiert auf Canisius.²⁵ Einen Katechismus für die Größeren nimmt er erst spät in Angriff, offensichtlich im Gefolge der amtlichen Bemühungen um einen Augsburger Diözesankatechismus.²⁶ Damit sind wir beim praktischen Aspekt der Katechismusfrage.

2.2.2 Die Praxis

Es scheint nun freilich so, daß dieses Konzept sich in der Praxis nur schwer durchsetzen konnte. Die Katecheten waren den systematischen Katechismus als didaktischen Grundtext gewöhnt und konnten sich einen Religionsunterricht ohne ihn anscheinend kaum vorstellen. So heißt es in der 3. Auflage der vom Sailer Schüler (!) Wiedemann bearbeiteten Auflage der Pastoraltheologie von D. Gollowitz: Ein Katechismus ist für den Religionsunterricht notwendig; er enthält nämlich nicht nur die Inhalte dieses Unterrichts, sondern auch die Reihenfolge, in der sie durchzunehmen sind! "Er macht es (auch) möglich, daß sich die Kinder auf die Katechese vorbereiten und dieselbe wiederholen können, und daß der Religionsunterricht gleichheitlich werde in den verschiedenen Schulen und bey verschiedenen Lehrern."²⁷ Der Katechismus ist also auch didaktisches Normbuch, ist Norm angefangen beim Curriculum bis hin zur Methodik. Gollowitz-Wiedemann konzidieren freilich noch (gut Sailer-treu) einen Spielraum für die Klugheit des Katecheten. Ihr ist es zu überlassen, "wo er den allenfallsigen Mangel des Katechismus ersetzen, bey welchem Stücke er länger verweilen, und was er vielleicht ganz übergehen soll"²⁸.

Diese didaktische Normativität des Katechismus bezeugen selbst Sailer Schüler. Christoph von Schmid berichtet: "Auf meiner ersten Kaplanstelle wollte es mir nicht gelingen, in Erklärung des in der Schule eingeführten Katechismus bei den Kindern eine solche Aufmerksamkeit, als ich wünschte, zu bewirken. Nun aber, da ich den Unterricht in der Religion mit der biblischen Geschichte anfang war es ganz anders."²⁹ Selbst der 'Lieblingsschüler Sailer's' beugt sich zunächst der

24 Hahn (s. Anm. 17) 171, vgl. 165ff.

25 Kleiner katholischer Katechismus - nach Petrus Canisius. München (1810), mit 16 Seiten Katechismustext!

26 Vgl. meinen Artikel über v. Schmid bei Gevaert 1986, 560f.

27 D. Gollowitz OSB, Anleitung zur Pastoraltheologie, 3. von G.F. Wiedemann... wiederholt durchgesehene und verbesserte Auflage, Bd. 1, Landshut 1830, 153. Gollowitz' 1. Auflage erschien 1803. G. war 1799-1801 an der Universität Ingolstadt/Landshut neben Sailer Professor; W. war seit 1821 in Landshut, seit 1826 in München Pastoralprofessor.

28 Ebd. 154.

29 Ch. von Schmid, Erinnerungen aus meinem Leben, 4 Bde, Augsburg 1853-1857, hier Bd. III 155f.

didaktischen Norm des Katechismus, ehe er - durch seine Erfahrungen gewitzt - dem Sailer'schen Konzept folgt.³⁰ Und der 1808 im Allgäu geborene Magnus Jocham, der dem Umkreis der Sailerschule zuzurechnen ist, schreibt, als Student habe er vom Katechismus "nichts mehr" gewußt.³¹ Den eigenen Katechismusunterricht, den er als junger Kaplan erteilte, charakterisiert er so:

"Die Fragen aus dem Katechismus konnten sie (= die Kinder) der Hauptsache nach ziemlich gut beantworten, wenn man nur die Fragen vernünftig zu stellen verstand. Allein gerade im letzten Punkte happerte (sic) es bei mir noch immer. Deshalb nahm ich zur Gedächtnißtortur der lieben Kinder meine Zuflucht. Sie mußten Grund und Folge, Definitionen und deren Erklärung auswendig lernen und mir antworten, als hätten sie Religionswissenschaft an der Hochschule studirt." "Im Grunde sollte es doch nur dazu dienen, um damit Parade machen zu können am Tage der Prüfung."³²

Allem Anschein nach regiert demnach in der Praxis meist ein Konzept, wonach der Katechismus Lehrplan und methodischer Leitfaden in einem ist: Seine Stücke sind nacheinander - von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde - durchzunehmen, was näherhin bedeutet: Sie sind vorzulesen (am besten tun das die Kinder auch schon zu Hause), zu erklären und dann auswendig zu lernen (wieder gestützt durch häusliche Nacharbeit).

Die weitere Entwicklung zeigt, daß die Katechismusfrage in diesem Rahmen verbleibt, freilich dadurch verschärft, daß auch die katechetischen Konzepte auf diese Linie einschwenken.

2.3 Von den Deharbe-Katechismen bis zum deutschen Einheitskatechismus von 1925

Der Wunsch nach einem Einheitskatechismus wurde immer dringlicher und führte dazu, daß die Katechismen Deharbes³³ zwischen 1853-1857 einheitlich in Bayern eingeführt wurden; dabei wurde den einzelnen Diözesen zugestanden, diese Katechismen nach ihren Bedürfnissen zu bearbeiten.³⁴ So groß die Hoffnungen waren, die man an Deharbe geknüpft hatte ob seiner 'Klarheit, Vollständigkeit, Bestimmtheit, Rechtgläubigkeit', die Katechismusfrage kam trotzdem nicht zur Ruhe.

30 Ebd. 160 plädiert er - sich übrigens auf seine Kindheitserinnerungen berufend - ganz für den kleinen Canisius: Den kann er noch heute, während er vom großen Katechismus (für die älteren Schüler) nichts mehr weiß.

31 Magnus Jocham, Memoiren eines Obskuranten, hg. v. P.M. Sattler OSB, Kempten 1896, 62.

32 Ebd. 177f.

33 Vgl. zu P. Deharbe SJ meinen Artikel bei Gevaert 1986, 199f.

34 Vgl. F.X. Thalhofer, Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland von Canisius bis Deharbe, Freiburg 1899, 119f. F.X. Schöberl, Der katholische Schul-Katechismus in seiner Geschichte, in seiner Theorie und Praxis. Eine katechetische Abhandlung in spezieller Rücksicht auf die Schulverhältnisse in Bayern und auf die neuesten Verbesserungen des kleinen und mittleren Eichstätter Diözesan-Katechismus, Kempten 1885, 34f.

2.3.1 Die Deharbe-Lösung

Deharbe bildete bekanntlich die neuscholastische Theologie in über 1000 Fragen und Antworten ab. Seine Adaption für Bayern beschreibt der Erzbischof von München und Freising in seinem Hirtenbrief von 1853 zur Einführung des neuen Diözesan-Katechismus so: "Nach den bei der Ausführung festgehaltenen und gemeinschaftlich angenommenen Grundsätzen sollte der große katholische Katechismus,³⁵ welcher unter Unserer Leitung mit Berücksichtigung der von den einzelnen hochwürdigen Amtsbrüdern mitgetheilten Bemerkungen von dem Verfasser (= Deharbe) neu bearbeitet wurde, in allen acht Bistümern Bayerns ohne Änderung angenommen und eingeführt werden, jedem einzelnen Oberhirten aber es frei stehen, zum Gebrauche in den Volksschulen seiner Diözese aus diesem größeren Katechismus einen oder auch zwei, so viel möglich wortgetreue, Auszüge machen zu lassen, wobei mit Rücksicht auf die bestimmten Diözesanverhältnisse ausserwesentliche Veränderungen vorgenommen werden könnten."³⁶ Der Erzbischof Carl August erwartet, daß der kleinere Katechismus schon im ersten, spätestens jedoch im zweiten Schuljahr auswendig gelernt und erklärt wird.³⁷ Danach (ab 3. Schuljahr) solle der ganze Katechismus nicht etwa auf die Schuljahre verteilt, sondern "wo möglich schon in einem Jahre das erste Mal in seinem kleinsten Umfange³⁸ vollständig durchgenommen werde(n). Ist einmal dieser dem Gedächtnisse der Kinder eingelernt, so wird es ihnen in den folgenden Jahren leicht werden, die weitere Entwicklung hinzuzufügen, und das Gelernte bei wiederholtem Durchgehen und Erklären zum klaren Verständniß zu bringen." Der Erzbischof legt daher größten Wert auf das Auswendiglernen: Darauf soll "aller Fleiß und alle Mühe verwendet und dasselbe durch öfteres Ausfragen und durch öfteres Wiederholen des schon Gelernten möglichst gefördert werde(n)."³⁹ Die vorgesehene Aufteilung konnte freilich nicht durchgehalten werden: Der Lehrplan von 1863 verteilt die Katechismushauptstücke wieder auf die Schuljahre.⁴⁰ Damit zeigt sich, daß diese didaktischen Leitlinien auf Schwierigkeiten stoßen. Schon 1860 muß eingeräumt werden, "daß der Übergang von dem kleineren, für die Anfänger oder die Vorbereitungsklassen bestimmten, zu dem größeren Auszuge für die Volksschulen ein zu rascher, und dieser letzte-

35 Großer katholischer Katechismus mit einem Abrisse der Religionsgeschichte für sämtliche Bistümer Bayerns (1853).

36 Generalien-Sammlung der Erzdiözese München und Freising, Bd. 2, München 1856, 453-457, hier 454.

37 Ebd.

38 Gemeint sind die weder mit einem Sternchen oder Kreuzchen gekennzeichneten Fragen; beim zweiten Durchgang kommen die Fragen mit Sternchen, beim dritten die mit Kreuzchen dazu.

39 Ebd. 455.

40 Vgl. PM 4 (1863) 165-167; der Lehrplan von 1891 stellt eine Mischform dar: AM 1891, 59-69.

re in seiner Sprache für die Kinder von 8-12 Jahren ein oft schwer faßlicher und besonders in seinen Antworten schwer zu erlernender sei".⁴¹ Deshalb wird eine revidierte Neuausgabe eingeführt. Aber 1866 heißt es trotzdem: "Leider hat sich selbst der verbesserte gegenwärtige Diöcesan-Katechismus die Herzen des Klerus noch nicht erobert." Aber: "die Klagen, die gegen ihn erhoben werden, sind zu verschiedenartig und entgegengesetzt, als daß ihnen besondere Bedeutung könnte beigelegt werden, außer der, daß es eben so wenig möglich ist, einen allen Wünschen entsprechenden Katechismus zu verfassen, als ein für Alle passendes Kleid zu fertigen."⁴² Damit ist schon angeklungen, wie man der Katechismuskritik künftig zu begegnen gedenkt: Wir möchten behaupten, "es gebe keinen guten und keinen schlechten Katechismus, sondern lediglich einen guten oder schlechten Katecheten!"⁴³ Sailer (s.o.) muß also im Grunde zur Rechtfertigung eines ganz anderen Katechismuskonzepts dienen. Die katechetische Kritik hat demnach allein der Religionslehrer zu tragen, und das, obwohl man das theologische Normbuch 'Katechismus' zugleich als didaktisches Normbuch versteht. Der Katechismus ist nämlich maßgebend für die Lehrordnung (Curriculum) und für die Unterrichtsmethode. Diese Methode ist die erklärende, und sie besteht darin, daß 1. die Kinder den Katechismustext auswendig lernen, am besten mit Nachhilfe des Lehrers (am besten täglich 1-2 Fragen aufgeben und diese täglich zu Schulbeginn abfragen), 2. daß der Katechet (= Priester) das Gelernte erklärt durch "Zerlegen der Antwort, durch Umschreibung, durch veränderte Fragestellung, durch ein Gleichniß, durch eine Erzählung aus dem gewöhnlichen Leben der Heiligen, der Kirchengeschichte und der biblischen Geschichte." Letztere ist besonders zu empfehlen als der "historische Weg", der "am leichtesten zum Ziele" führt, vor allem aber die Katechismuswahrheiten als "Gottes Wort, Gottes Wille, nicht (als) Resultat menschlichen Denkens, menschlicher Erfahrung" ausweist; 3. verlangt diese Methode die Überprüfung des Verständnisses durch Abfragen.⁴⁴ Wie diese Methode zu praktizieren ist, kann man z.B. dem viel empfohlenen und weit verbreiteten Werk von Aloys Karl Ohler entnehmen. Die erste Frage des kleinen Katechismus "wozu bist du auf Erden?" soll wie folgt erschlossen werden. Man beginnt mit einem kurzen Gespräch über die Zwecke von "Gegenständen": wozu sind z.B. "der Baum, das Pferd u.s.w." auf Erden? Dann folgt die Katechismusfrage mit Antwort. Daraufhin wird sie in ihre Elemente zerlegt, die dann je in einer Lektion behandelt werden: 1. "um Gott zu erkennen", 2. ihn "zu lieben", 3. ihm "zu dienen",

41 PM 1 (1860) 81; ähnlich 8 (1867) 87.

42 PM 7 (1866) 38.

43 PM 10 (1869) 107; vgl. 13 (1872) 78, unter Berufung auf Sailer!

44 PM 7 (1866) 38f; vgl. AM 1886, 143: Deharbe hat die "allein richtige" Methode formuliert, wonach die Erklärungen den Katechismusfragen zu folgen haben.

4. "und dadurch in den Himmel zu kommen". Die Einzellektion wird dann in einem Frage-Antwort-Spiel, das mit der Katechismusantwort beginnt, 'entwickelt' bzw. 'erklärt': Was 'kennt' ihr? (z.B. die Tafel, den Ofen, die Kuh ...) Fazit: "Wenn man von einem Dinge etwas weiß, so kennt man es." Was wir noch kennen: Leute im Dorf ... "Hat dir deine Mutter auch schon etwas vom lieben Gott gesagt?" Was? "Du weißt also schon etwas vom lieben Gott." 'Somit kennt ihr alle den lieben Gott. Wer hat ihn euch kennen gelehrt?' "Alle Menschen sollen sich Mühe geben, daß sie den lieben Gott immer besser kennen lernen. Auch ich will euch darum nach und nach noch recht viel Schönes vom lieben Gott erzählen, aber blos dann, wenn ihr recht acht gebet. Wollt ihr das?" ... "Was müssen also alle Menschen wollen?" Ergo: "Wir sind aber auch Menschen. Wozu sind also auch wir auf Erden?" Die Antwort sollen möglichst viele Schüler geben, dann alle gemeinsam sprechen. Die nächste Lektion ("um Gott zu lieben") beginnt mit dem Abfragen des schon Gelernten, worauf die neue Antwort folgt, die analog erklärt wird: wer gibt euch alles? Die Eltern; sie lieben euch also. Das können die Eltern nur tun, weil sie all' das Gute von Gott haben: Er hat uns so lieb. "Hast du ihn auch lieb?" - "Wir alle müssen Gott lieben." Ergo: Wir sind auf Erden ... "Dieser Satz wird jetzt dem Gedächtnisse eingeprägt und bis zum fertigen Sprechen geübt." usw.⁴⁵

Angesichts dieser didaktischen Norm kann die Sailer'schule nicht mehr als Rückzugsgefechte liefern. Magnus Jocham z.B. hält die Einführung des Deharbe-Katechismus für "eine Kalamität, die nie genug zu beklagen sei": Er sei abstrakt, und überdies ließen viele Katecheten die Texte auswendig lernen, bevor sie sie erschlossen hätten.⁴⁶ Trotzdem versucht Jocham aus der Situation das Beste zu machen. So verfaßt er (zunächst anonym) eine "Anleitung zum Gebrauche der biblischen Geschichte beim Religionsunterricht" (München 1860, ³1883),⁴⁷ die von fast allen bayerischen Bischöfen approbiert wurde. Hier versucht er, die Grundsätze der Sailer'schen (biblisch-erzählenden) Didaktik einigermaßen zu retten, verbunden mit einer drastischen Reduktion des auswendig zu Lernenden. Er hält es für die Aufgabe des Katecheten, die Kinder zu "beruhigen", "die beim ersten Anblick des Katechismus über das Buch und über die tausend Fragen desselben unwillkürlich erschrecken werden" (S. 34). Die Münchener empfehlen das Büchlein dringend, heben aber symptomatischerweise die Bedeutung des Auswendiglernens hervor und loben, daß der Verfasser sich dagegen verwahre, "als dürften die Kinder nichts lernen, was sie nicht ganz verstanden hätten".⁴⁸ Und zur 3.

⁴⁵ Aloys Karl Ohler, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes, Mainz 1861 (¹⁰1884), 136-142, vgl. 44-47. 76ff. 128f!

⁴⁶ J. Zinkl, Magnus Jocham, Johannes Clericus, Freiburg 1950, 218.

⁴⁷ Vgl. auch PM 1876, 57ff über die Zuordnung von Bibel und Katechismus, die allem Anschein nach von Jocham stammt; vgl. die typisch Sailer'schen Positionen, bes. das Lob des kleinen Canisius!

⁴⁸ PM 2 (1861) 51f.

Auflage (1883) heißt es dann ganz deutlich: Die neu eingeführte Polemik gegen das Einpacken von Katechismussätzen sei überflüssig, weil der Praxis nicht mehr entsprechend; auch unterschätze der Verfasser "bisweilen die Nothwendigkeit des Auswendiglernens der Katechismuslehren"; und: was "S. 34 als Gegenstand des Auswendiglernens bezeichnet (wird), reicht entschieden nicht aus!"⁴⁹

Damit ist deutlich, daß die mit der systematisch-theologischen Normativität identische didaktische Normativität sich durchsetzt, eine Normativität, die didaktische Grundfragen faktisch rigoros überspielt, charakteristisch ablesbar an der Bedeutung, der man kindlichem Verstehen einräumt. In der 3. Bearbeitung der Pastoraltheologie von Gollowitz⁵⁰ durch den Redemptoristen F. Vogl heißt es, "bei den ganz kleinen Kindern" müsse der Katechet "zufrieden ... sein, wenn er ihnen von den einzelnen Lehren auch nur dunkle, aber richtige Vorstellungen beibringen kann." Diese würden sich dann später schon klären.⁵¹ In der vorangehenden Bearbeitung von Wiedemann⁵² hatte es noch geheißt: "Man trage Kindern keine anderen Sachen vor, als solche, zu deren Erkenntniß man sie durch die noch eingeschränkten Begriffe, welche sie wirklich schon haben, leicht führen kann."⁵³ In der Weiterführung der Gollowitzschen Pastoraltheologie durch den Redemptoristen M. Benger heißt es dann: "Ist die Heilswahrheit nur einmal im Gedächtnisse, so wird sich auch bald Verstand und Herz, Geist und Gemüth damit beschäftigen; mag immerhin das Kind mehr mechanisch und gedankenlos aufsagen, Etwas kann es (besonders bei gutem catechetischen Unterrichte) doch dabei denken; ist später die Vernunft mehr entwickelt, so findet sie einen heiligen Schatz vor, an dem sie sich üben kann".⁵⁴ "Was nützt der volle Vernunftgebrauch, wenn er nichts Sicheres, die Religionswahrheiten nur in unbestimmten Phrasen, in verschwommenen Begriffen kennen gelernt hat?"⁵⁵ Diese Auffassung samt der dazugehörigen Didaktik ist jetzt repräsentativ. Sie geht einher z.B. mit (im Formalen verbleibenden) Berufungen auf Augustinus' narratio (entsprechend auf A. Gruber) und auf Sailers 'historischen Weg'.⁵⁶ Und wenn man in der Sailer Schule (wie z.B. oben Jocham) gegen Rousseau feststellt, Kinder könnten (übrigens wie die

49 AM 1883, 95f, Zitat 96.

50 s. Anm. 27.

51 Bd. 1, Regensburg⁶ 1851, 274.

52 s. Anm. 27.

53 Bd. 1, Landshut² 1825, 168 = ³1830, 149.

54 M. Benger CSSR, Pastoraltheologie, Bd. 1, Regensburg 1861, 601; vgl. 615 die wie oben um eine "Anwendung" bereicherte beschriebene Unterrichtsmethode!

55 Ebd. 602; vgl. auch die 2., von U. Klarmann CSSR bearbeitete Auflage Bd. 1, Regensburg 1890, 363ff.

56 J. Amberger, Pastoraltheologie, Bd. 3, Regensburg 1857 (⁴1887), 275-278. 285-297 (A. war Pastoralprofessor in Regensburg); Joh. Bapt. Renninger, Pastoraltheologie, hg. v. F.A. Göpfert, Freiburg 1893, 472ff (R. war Regens, G. Pastoralprof. in Würzburg).

Erwachsenen prinzipiell auch) den Glauben nie restlos verstehen und müßten doch im Glauben unterwiesen werden, dann greift man das dankbar auf, um das Auswendiglernen meist unverständlicher Katechismussätze zu rechtfertigen: Die rechtgläubig klaren und vollständigen Begriffe der Glaubenslehre sind es, die - auswendig gelernt und für immer behalten - sich nach und nach im Laufe der Unterrichts- und Lebenszeit in Herz und Hirn des Glaubenden einnisten! Das ist im Grunde eine Absage an jede Didaktik.

2.3.2 Die Praxis

Die Praxis läßt sich freilich auf die Dauer nicht gängeln. Die Zeugnisse der betroffenen Schüler, soweit sie greifbar sind, sprechen eine deutliche Sprache (ich muß hier auf Grund der Quellenlage über Bayern hinausgehen, was freilich erst recht die Problematik beleuchtet). Die in Niederbayern 1879 geborene und aufgewachsene Schriftstellerin Mechtild Christiane (Fürstin) Lichnowsky (geb. Gräfin Arco-Zinneberg) erzählt über den privaten Religionsunterricht, den der Pfarrer ihr und ihren Geschwistern erteilte: "Mit leiser Stimme wurden die Kinder gefragt, wozu sie auf Erden wären. Christiane wußte, daß es bestimmt nicht sein könnte, um Tiere zu lieben, schöne Bücher zu lesen ... Aber sie sagte ihr Verslein auf: 'Um Gott zu dienen, ihn zu lieben und dadurch in den Himmel zu kommen'. Dieses 'dadurch' gefiel ihr nicht; ebensowenig: 'Ehret Vater und Mutter, damit ihr lange lebet! auf Erden.' Man ehrt und liebt sie ohne Hintergedanken. Keine Stunde von sechzig Minuten dauerte so lang wie die Religionsstunde."⁵⁷ In der Klosterschule (Voralberg): "Den Katechismus lernte sie, wie gewohnt, beim Emporsteigen der Treppe. Das hielt in ihrem Gedächtnis regelmäßig solange es nötig war, das heißt nicht fürs Leben, aber für die Zeit der Stunde, im Falle sie gefragt wurde."⁵⁸ Gibt es einen treffenderen theologisch-didaktischen Kommentar zur 1. Frage des Deharbe-Katechismus und zur kanonischen Unterrichtsmethode (vgl. oben)?

Die hl. Therese vom Kinde Jesu, 1873 geboren, berichtet: "Ich behielt leicht den Sinn der Dinge, die ich lernte, aber ich hatte Mühe, Wort für Wort auswendig zu lernen, deshalb erbat ich mir für den Katechismus im Jahr vor meiner Erstkommunion fast täglich die Erlaubnis, ihn während den Pausen lernen zu dürfen; meine Bemühungen waren von Erfolg gekrönt, und ich war immer die Beste. Wenn ich zufällig um eines einzigsten vergessenen Wortes willen meinen Rang verlor, äußerte sich mein Schmerz in bitteren Tränen."⁵⁹ Th. ist stolz, den Katechismus

57 Kindheit, hg. v. F. Kemp, München ⁴1979, 112f.

58 Ebd. 242.

59 Selbstbiographische Schriften, Einsiedeln 1958 u.ö., 78.

(fast immer) wie gewünscht auftragen zu können. Das brave Kind Therese hat nichts zu tadeln, ist aber eben deshalb ein besonders unverdächtiger Zeuge des Unterrichtsbetriebes: Das wörtliche Auftragen ist entscheidend, und nur dafür wird man belohnt!⁶⁰

2.3.3 Ausblick

Die Forderungen nach einer Katechismusrevision waren (nicht zuletzt angesichts des Echos aus der Praxis) natürlich nicht aus der Welt zu schaffen. Und die Revisionen nahmen kein Ende. Auch die Einführung eines deutschen Einheitskatechismus im Jahre 1925 auf Probe brachte "das immerwährende Katechismusproblem" (Göttler) nicht zum Verstummen. Der Katechismus ist "ein umstrittenes Buch, dessen zahlreiche Fragen gleichsam der Ausdruck für seine eigene reichliche Problematik sind," sagt Linus Bopp 1935, und er konstatiert (wieder einmal) "eine

60 Ich füge weitere Zeugnisse an, wobei zu bemerken ist, daß die Äußerungen zum Katechismusunterricht in den vielen Autobiographien, die ich studiert habe, eher selten sind. Franz Jantsch, Seelsorge im Aufbruch. Ein Pfarrer erzählt, Graz 1984; 1909 in Kaisersdorf/Galizien geboren, Dr. theol.: (Katechismusunterricht durch den Pfarrer): "Der alte Katechismus war bekanntlich in Frage und Antwort in höchst unkindlicher Form abgefaßt. In Lehrformeln (Leerformeln) wurde die katholische Glaubenslehre dargeboten und gelernt." (10)

Carl Jantsch, Wandlungen. Lebenserinnerungen, 2 Bde, Leipzig 1896/1905; Schlesier, 1833 geboren, besuchte den evangelischen Religionsunterricht: "In der Schule war von irgend welchen religiösen Eindrücken keine Rede. Der evangelische Religionsunterricht der Unter- und Mittelklassen bestand im Lesen und Auftragen von biblischen Geschichten, im Auswendiglernen von Bibelsprüchen und Katechismusantworten, im Einüben von Kirchenliedern. Alles dieses hat in mir nicht den geringsten Eindruck hinterlassen" (49f). J. wurde Priester; er schloß sich später den Altkatholiken an und wurde auf dem Sterbebett wieder röm.-katholisch. Über seine eigene Katechismuslehrtätigkeit schreibt er: "Ich traf den für die kleinen Kinder passenden Ton nicht recht; daß eine volle Stunde Katechismusunterricht bei kleineren Kindern ein pädagogisches Ünding sei, wußte ich damals zum Glück noch nicht, und verlor also bei der Sisyphusarbeit, an sich unüberwindliche Schwierigkeiten zu überwinden, den Mut nicht." (181f)

Heinrich Federer, Am Fenster. Jugenderinnerungen, Berlin 1927; Schweizer, 1866 geboren, seit 1893 Priester. Er schildert den Religionsunterricht sehr ausführlich (274-284). Der Priester "begann zuerst mit Abfragen des Katechismus. Ach, da ging es immer etwas schief, und der Katechet wurde gereizt. So leicht der Sinn dieses kostbaren Büchleins zu behalten ist, so schwer sein dürre Buchstabe. Das wollen so wenige Religionslehrer begreifen." Daher setzte es Strafen. Der Katechet muß sich dauernd mit dem Glaubenswissen herumschlagen, wo das Kind für seinen Glauben doch kein Wissen braucht (275). Die Katechismuserklärung aber - anscheinend biblisch-erzählend - ist faszinierend (276).

Franz Michael Felder, Aus meinem Leben, hg. u. eingel. v. A.E. Schönbach, Wien 1904 u.ö.; Vorarlberger Bauer und Wagner, geboren 1839, + 1869: "Mir war das Auswendiglernen überhaupt am schwersten, und wegen der Fragen im Katechismus, die man wörtlich nach ihm beantworten sollte, habe ich die meisten Schulstrafen bekommen. Der Lehrer hielt mich in diesem Stücke für nachlässig, während der Pfarrer stets zufrieden war, wenn ich mit meinen eigenen Worten in meiner Weise zu antworten wußte." (57) Das leidige Katechismusabfragen pflegte man aber noch in der Christenlehre (59f) und im Brautexamen (409f).

Fortsetzung von Anm. 60

Norbert Johannimloh, Appelbaumchausee, Zürich 1983; 1930 geboren im Kreis Gütersloh: "Jeder Tag in der Schule begann mit Religionsunterricht. Hauptgegenstand des Religionsunterrichts war nicht die Biblische Geschichte, sondern der entsetzlich langweilige und unverständliche Katechismus." Der Lehrer verlangt sogar das Kleingedruckte wörtlich. Wer es nicht kann, kriegt Schläge. "Ich hatte Gott sei Dank ein gutes Gedächtnis. Und wie ich in der Meßdinerstunde das lateinische Confitéor abspulte, ohne zu verstehen, was ich da sagte, so machte es mir auch keine große Schwierigkeiten, das Chinesisch des Katechismus in der Religionsstunde daherzuleiern. Und so wurde ich ein 'guter Schüler'." (159f)

Bei den Protestanten ist übrigens das Echo nicht anders:

Friedrich Paulsen, Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen, Jena 1909; geboren 1846, Pädagoge: "Die Aufgabe bestand darin, die gegebenen Formeln des Katechismus herzusagen und die aufweichenden Erklärungen des Lehrers zu wiederholen" (83). Einmal wöchentlich wurde u.a. der Katechismus abgehört, und je nachdem gab es Prügel. "Ich erinnere es selbst nicht, aber meine Mutter hat mir erzählt, daß sie mich als Kind einmal nachts im Bett habe weinen hören. Auf die Frage: was mir sei? habe ich geantwortet: ich solle morgens das 'Was ist das' zum zweiten Artikel aufsagen und könne es selbst lernen; und dann seien mir schon wieder Schläge angedroht. Sie sei darauf zum Lehrer gegangen und habe ihm vorgestellt: er könne doch nicht von dem Fünfjährigen verlangen, was sonst Zehnjährige leisteten. Und so sei das Unwetter von meinem Rücken noch abgelenkt worden." (85) Das Auswendiglernen kennzeichnet den Katechismusunterricht wie den ganzen Unterricht überhaupt (89).

Ein neuer Lehrer bringt frischen Wind, aber leider nicht in den Katechismusunterricht: "irgendwelcher Einwirkung auf Verstand oder Gemüt erinnere ich mich nicht!". Die Katechismusbegriffe (Sünde, Gnade, Gott-Mensch, Erlösung) bleiben dem Kind fremd, drücken "nichts seinem Innenleben Erreichbares" aus. Anders die biblischen Geschichten, die freilich insgesamt auch kein großes Interesse wecken: auch sie sind auswendig zu lernen (95f).

Fritz Reuter, Autobiographische Romane, München 1978 (dtv 2051); geboren 1810 Stavenhagen: Der Lehrer "prügelte seine Schüler in die Bibel hinein und hinaus und dann wieder in Lutheri Katechismus hinein, worin sie dann zeitlebens stecken blieben." (202)

Friedrich Hebbel, Autobiographische Schriften (Werke Bd. 3), München 1965; geboren 1813 Dithmarschen: In einer Art 'Vorschule' (bis zum 6. Lebensjahr) ist der lutherische Katechismus auswendig zu lernen. "Weiter gings nicht, und die ungeheuren Dogmen, die ohne Erklärung und Erläuterung aus dem Buch in das unentwickelte Kindergehirn hinüberspazierten, setzten sich natürlich in wunderliche und zum Teil groteske Bilder um, die jedoch dem jungen Gemüt keineswegs schaden, sondern es heilsam anregten und eine ahnungsvolle Gärung darin hervorriefen." (731) Es fragt sich freilich, ob im Sinne der 'orthodoxen Lehre'!

Bernhard F.W. Rogge, Aus sieben Jahrzehnten. Erinnerungen aus meinem Leben, 2 Bde, Hannover/Berlin 1897/99; geboren 1831 in Schlesien als Pfarrerssohn; königlicher Hofprediger in Potsdam. Er beklagt sich nie über den Katechismusunterricht, seine Aussagen zur väterlichen Praxis dokumentieren den Sachverhalt umso unbelasteter: Beim Abendgebet wird - im Sinne Luthers - auch der Katechismus abgehört, nicht bloß den Kindern!! "Als ich zum ersten Male mit meiner jungen Frau das Vaterhaus besuchte, schwebte sie, die mit dieser Sitte nicht vertraut war, in nicht geringer Angst, daß die Reihe auch an sie kommen werde." (I 16) Und: Sonntags ist außer an hohen Festtagen Katechismusunterricht am Nachmittag. "Besonders geehrt fühlte man sich", wenn man "eins der Hauptstücke des Katechismus öffentlich hersagen" durfte. "Dann traten zwei vor den Altar, von denen der eine das Hauptstück selbst, der andere die lutherische Erklärung aufzusagen hatte" (I 55).

Gottfried Keller, Der grüne Heinrich, erste Fassung 1853/1855 (dtv Ausgabe 1978), kritisiert besonders hart, vgl. 26f, 113-115.

gewisse Katechismusmüdigkeit".⁶¹ Die methodischen Bemühungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten hier auch keine Abhilfe schaffen können.⁶²

Ich will die Katechismusfrage nun anhand einiger neuerer Katechismen weiter verfolgen.

3. Bemerkungen zu einigen neueren Katechismen

3.1 Der sog. 'Grüne Katechismus' (1955) und seine Revision 'glauben - leben - handeln' (1969)

Es ist bekannt, daß der 'Katholische Katechismus der Bistümer Deutschlands' von 1955, der sogenannte 'Grüne Katechismus', auf eine neue theologische Besinnung setzt (Materialkerymatik) und von ihr die Lösung der Katechismusfrage erhofft. Das soll hier nicht im einzelnen wiederholt werden. Bekannt sind auch die theologischen Qualitäten der im Anschluß an das Vaticanum II revidierten Fassung 'glauben - leben - handeln' von 1969.⁶³ Auch darüber soll jetzt nicht gehandelt werden. Mich interessiert vielmehr die katechetische Qualität, die freilich von der theologischen Qualität nicht unabhängig ist.

Der 'Grüne Katechismus' versteht sich als katechetisches Normbuch und wurde auch so eingesetzt: Er diktierte den Lehrplan - die Hauptteile wurden gewöhnlich auf die Schuljahre verteilt - und erst recht die Unterrichtsmethode weitgehend, waren doch die Lehrstücke nach dem Formalstufenschema ('Anschauung - Erarbeitung - Anwendung' als Grundraster) aufgebaut und sollten so vermittelt werden.⁶⁴ Die revidierte Fassung, die denselben Aufbau beinhalten mußte, versuchte mehr 'didaktische Offenheit'. Sie wollte nicht mehr den Stundenverlauf vorzeichnen, wollte vielmehr 'Arbeitsbuch' sein, das zu selbständiger Befassung mit dem Glauben anleitet, soweit in diesem Rahmen möglich vom Menschen ausgeht, näherhin auf Vollständigkeit verzichtet und auf Kind-/Jugendgemäßheit größten Wert legt.⁶⁵ Damit waren neue didaktische Qualitäten reklamiert, die man dem Grünen Katechismus (der doch gerade für Kinder verständlich sein wollte und für sich in Anspruch nahm, den alten Meistern wie z.B. Sailer und Hirscher zu fol-

61 Katechetik, München 1935, 253.258; zum historischen Kontext vgl. meine Zusammenfassung in: Paul u.a. 1982, 22f.

62 Vgl. F.X. Eggersdorfer, Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert, in: Kat Bl 1951, 10-16. 55-61.

63 Vgl. z.B. G. Stachel, in: Paul u.a. 1982, 36-38. 43-46.

64 Vgl. den repräsentativen Kommentar von K. Tilmann/F. Schreibmayr, Handbuch zum Katholischen Katechismus, 3 Bde, Freiburg 1955/1962.

65 Vgl. A. Gleißner/V. Hertle, Der revidierte Katechismus in katechetischer Sicht, in: H. Fischer/A. Gleißner (Hg.), Was ist neu am neuen Katechismus?, Freiburg 1969, 38-53; J. Quadflieg, Der neue Katechismus als Hilfe für einen neuen Katechismusunterricht, in: F. Schreibmayr, Christlicher Glaube in unserer Zeit, Donauwörth 1970, 135-156.

gen) weitgehend absprach.⁶⁶

Ich will die jeweiligen didaktischen Qualitäten anhand je des ersten Lehrstückes belegen. "Vom Reichtum unserer Berufung und von unserer Aufgabe auf Erden" (Grüner Kat.) ist ein Lehrstück, das voll ist von hochabstrakten theologischen Begriffen wie Kirche Gottes, Glaube, Sakramente, Gebote, Sünde. Es mündet in den Merksatz "Wir sind auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und einst ewig bei ihm zu leben." Wie das in dieser Dichte Kindern zu vermitteln ist, dazu noch den 'Katechismus-Anfängern' von etwa 10-11 Jahren, bleibt rätselhaft. Nur ein (Profi-)Theologe kann von solcher Darstellung, die nichts von theologischem Gewicht ausläßt, fasziniert sein. 'Glauben - leben - handeln' formuliert "Gott ruft alle Menschen". Es beginnt mit: "Die Menschen suchen und fragen. Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Wozu leben wir? Jeder fragt: Wie kann ich glücklich werden? Was für einen Sinn hat das ganze Leben?" Das sind also die grundlegenden (philosophischen) Sinnfragen. Mit ihnen soll offenbar begonnen werden, denn sofort schließen sich "Arbeitsaufgaben" an: "1. Schreibt aus Liedern und Gebeten eures Diözesangebetsbuches Strophen oder Sätze, die zu den Fragen passen, die oben angeführt sind. (Gruppenaufgabe). 2. Malt zur Überschrift 'Gott ruft alle Menschen' ein Plakat. Sucht einen kurzen Text für dieses Plakat. 3. Schaut euch die Überschriften der Lehrstücke im ersten Hauptteil dieses Buches an (Inhaltsverzeichnis). Sucht fünf heraus, zu denen ihr etwas zu sagen wißt. Welche versteht ihr nicht? (Gruppenaufgabe)". - Auch dieser Teil des Katechismus sollte nach dem gültigen Lehrplan zu Beginn des 5. Schuljahres behandelt, also Kindern von 10-11 Jahren vermittelt werden.⁶⁷ Die didaktische Qualität des Referierten zeigt ein Gedankenexperiment sehr rasch: Was werden wohl Religionslehrer (!) auf diese Fragen antworten können?! Die erste setzt voraus, daß man a) mit dem Diözesangebetsbuch eng vertraut ist, und daß man b) in der Lage ist, die dort zu findenden Lieder und Gebete rasch auf die gestellten hochabstrakten (!) Fragen hin abzurufen. Selbst wenn man das könnte: Eine sinnvolle Aufgabe ist das deshalb noch lange nicht. Was nämlich erwartet man da als 'Lösung'? Und inwiefern könnte sie eine Erschließung der gestellten Fragen fördern? Man wünschte, die Verfasser solcher "Arbeitsaufgaben" lösten sie zuerst selbst! - So wundert es nicht, daß auch diese Revision nicht Fuß fassen konnte: "Viel zu schwierig!" hieß es da allenthalben bei den Religionslehrern. Die (an sich begrüßenswerte) 'anthropologische Ausrichtung', auf die die Verfasser des Katechismus stolz waren, hatte kaum didaktisches Profil, handelte es sich doch um eine 'Anthropologie' des idealtypischen homo sapiens, wie ihn die

66 Gleißner/Hertle (s. Anm. 65), 38-41.

67 Vgl. Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, München 1967, 46; die Hauptteile werden übrigens auch je auf die Schuljahre verteilt.

(Philosophen und) Theologen auf ihrer Reflexions- (und Abstraktions-)Ebene sehen. Ein konkreter kindlicher Adressat kam kaum in den Blick: Der Katechismus wurde wieder einmal systematisch-theologisch revidiert, ohne die katechetische Komponente ausreichend zu bedenken.

3.2 'Botschaft des Glaubens' (1978)⁶⁸ und 'Grundriß des Glaubens' (1980)⁶⁹

Auch diese beiden Katechismen wurden vielfach, vor allem unter theologischen Aspekten, gewürdigt.⁷⁰

'Botschaft des Glaubens' will ein Werk für die Schule (für Kinder ab etwa 10 Jahren), für die Familie und Pfarrgemeinde sein. Dieser diffuse Adressatenkreis läßt von vornherein vermuten, daß die didaktischen Aspekte zu kurz kommen. 'Grundriß des Glaubens' wurde zunächst nur als Schulbuch deklariert.⁷¹ In der Werbung jedoch wurde das Buch dann bald auch als Werk für alle möglichen Adressaten gepriesen. Das bedeutet dann faktisch, daß man weitgehend in der gehobenen Sprache theologisch interessierter Laien redet und deren Interessenhorizont voraussetzt. "Jesus ist den Glaubenden unendlich viel mehr als ein Weltverbesserer. In ihm hat Gott sich als ein Feind des Todes und ein Freund des Lebens erwiesen. In ihm ist neues Leben, das sich im Durchgang durch den Tod bewährt. Er ist Gottes Leben für die Menschen." So heißt es im 'Grundriß' (S. 91), und in der 'Botschaft' lautet ein vergleichbarer Passus: "Jesus ist gekommen, die Welt zu erlösen. Er will allen Menschen Anteil geben an seinem Sieg. Der sterbliche Mensch soll an der Unsterblichkeit des auferstandenen Christus Anteil erhalten." (S. 145) Der prinzipielle didaktische Unterschied dieser Katechismen zu den Vorgängern ist imgrunde nur, daß sie keine Lehrplan- und keine unterrichtsmethodische Normativität beanspruchen.

Der Anspruch theologischer Vollständigkeit, unter dem die Katechismen spätestens seit Deharbe bewußt oder notgedrungen (weil von der kirchlichen Obrigkeit so gewünscht) konzipiert wurden, hat dazu geführt, daß der katechetische (=didaktische=religionspädagogische) Aspekt entschieden zu kurz kam. (Wer katechetisch reden oder schreiben will, muß aber konkrete Adressaten im Auge haben, er

68 Botschaft des Glaubens. Ein katholischer Katechismus. Im Auftrage der Bischöfe von Augsburg und Essen hg. von A. Baur und W. Plöger, Donauwörth 1978.

69 Grundriß des Glaubens. Katholischer Katechismus zum Unterrichtswerk Zielfelder ru. München 1980.

70 Informations- und Dokumentationsstelle am Institut für katholische Dienste, München (Hg.), IKD, Dokumentation zu Botschaft des Glaubens und Grundriß des Glaubens. Bearbeiter: Norbert Welte, München 1981.

71 Das hatte ich ernst genommen und daher anerkennend hervorgehoben (Herder Korrespondenz 1980, 406); leider war das voreilig.

wird daher von global angelegten 'vollständigen' Katechismen nichts halten - so Sailer und seine Schüler.) Damit kam aber auch der theologische Aspekt zu kurz. Die Zunftsprache der Theologen und die Sprache jener, die sich darauf einlassen wollen und können, wird schlechthin als Theologie verstanden, und die jeweils 'modernste Version' bzw. die 'modernsten Versionen' dieser Sprache werden zugleich für die katechetisch gültigen gehalten. Der 'Streit um den Katechismus' ist dann überwiegend der Streit um die theologische Gültigkeit der jeweils vorgelegten Version. Er wird innerhalb der Theologenzunft (und der ihr nahestehenden Schicht 'gehobener Laien') geführt; die breite Masse der Adressaten läßt er kalt. Vielleicht - oder ganz sicher?! - diene es aber gerade der Verifizierung einer tragfähigen Theologie am besten, wenn ihre jeweiligen konkreten Adressaten mitbedacht, besser: mit einbezogen würden, anstatt nur die (teilweise zu akademischen Problemen erstarrten) Fragen der Theologenzunft aktualisierend weiter zu tradieren. Dann entdeckte man (wieder), daß Theologie und Katechetik nicht zwei verschiedene Dinge, sondern im Grunde eines sind. Wie sehr das aber vergessen ist, zeigt der neue deutsche Erwachsenen Katechismus. Unter dem Vorwand, "didaktischen Sachverstand nicht (zu) gängeln, sondern frei (zu) setzen", dispensiert er sich von didaktischen Überlegungen, die heute diesen Namen verdienen,⁷² will aber doch für Erwachsene verstehbar sein. Zurück bleibt ein Buch, das in der Sprache der genannten Kreise (Theologen und theologisch Beflissene) abgefaßt ist, alles Dogmatische 'vollständig' enthält, angeblich den erwachsenen 'mündigen Katholiken' verständlich ist und von diesen nur noch auf anderer Adressaten wie etwa Kinder und Jugendliche umgesprochen werden muß. - Doch das ist nicht mehr mein Thema. Günter Stachel wird sich mit diesem 'Katechismus' befassen. Nur eine Bemerkung kann ich mir zum Schluß nicht verkneifen, die den katechetischen Tatbestand scharf beleuchtet: Zum ersten Mal - soweit ich weiß - gibt es ein offizielles Buch, das sich Katechismus nennt - und doch nur (in der Katechissmussprache geredet) die Glaubenslehre, nicht jedoch die Sittenlehre enthält! Und niemand regt sich darüber auf. Das gibt es jetzt also anscheinend als neueste Errungenschaft: Dogma ohne Ethos. Und den Theologen - sie sind es von der wissenschaftlichen Spezialisierung der Neuzeit her gewöhnt - fällt das kaum auf, erscheint das jedenfalls nicht als gravierend. Was werden dazu die 'Laien' sagen, die (akademisch unverbildet) das Glaubensleben kennen lernen wollen?! Als Fazit meines geschichtlichen Durchgangs kann ich nur ziehen: Der vergessene Adressat.

Prof. Dr. Eugen Paul
 Universitätsstraße 10
 8900 Augsburg

⁷² W. Kasper, in: Ders. (Hg.), Einführung in den Katholischen Erwachsenen Katechismus. Düsseldorf 1985, 69.

GÜNTER STACHEL

BEMERKUNGEN ZUR PROBLEMATIK VON KATECHISMEN, AUSGEHEND VOM "KATHOLISCHEN ERWACHSENEN-KATECHISMUS" 1985

1 Der "Katholische Erwachsenen-Katechismus" von 1985

1.1 Der religionspädagogische Kontext

Nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil öffnet sich der RU zur Welt; er wird problemorientiert und entdeckt seinen Lebensbezug. In den Religionsbüchern repräsentieren Texte und Bilder Situationen und Probleme, von denen der RU ausgeht. Das freie, situations- und problembezogene Unterrichtsgespräch wird zur dominierenden Unterrichtsform. Ohne daß eine entsprechende theoretische Grundsatzentscheidung gefällt worden wäre, werden vorhandene Katechismen und katechismusartige Glaubensbücher nicht mehr benutzt (z.B. "glauben - leben - handeln"). Systematische Unterrichtung des Glaubens und der Moral, sowie entsprechende Lerntexte und Merksätze gehen verloren.

Ein weiteres typisches Element von Religionsunterricht seit etwa 1969 ist das "Hinterfragen" von Traditionen. Antworten werden gesucht im Dialog mit der Gesellschaft, beziehungsweise der Kultur, und in Kommunikation miteinander, sowie im (versuchten) rationalen "Diskurs" mit der Gesellschaft.

Weil entdeckt worden ist, daß Glaube nicht nur als "Orthodoxie", sondern gerade auch als "Orthopraxis" weitergegeben werden muß, beziehungsweise bezeugt werden muß, gewinnt religionsunterrichtlich das Engagement für die andern Bedeutung: Freiheit - Gerechtigkeit - Solidarität mit den Unterdrückten, gerade auch in der Dritten Welt. RU entdeckt die zusätzliche, ja sogar grundlegende Aufgabe der Emanzipation und des politischen Engagements. Eine von der emanzipatorischen Religionspädagogik vorgenommene (einseitige) Interpretation des AT und NT bietet die Grundlage zum Exodus-Konzept für Religionsunterricht und Katechese.

1.2 Catechesi tradendae, 16.10.1979

Mit den eben dargestellten religionspädagogischen Konzepten weniger kompatibel, verlangt das Apostolische Schreiben Johannes Pauls II. eine geordnete, systematische und vollständige Katechese auf der Basis von Katechismen und des Credo Pauls VI. Auf die begrenzten Möglichkeiten und die besondere Anlage eines schulischen Religionsunterrichts, wie er in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in einigen Kantonen der Schweiz erteilt wird, geht das für die Weltkirche bestimmte Schreiben naturgemäß nicht ein.

Besonders charakteristisch für das Schreiben ist die von Johannes Paul II. (und

von der vorausgegangenen Bischofssynode) vertretene "totale" Katechese. Der Begriff der Katechese tritt an die Stelle des in "Evangelii nuntiandi" gebrauchten Begriffs der "Evangelisierung". Katechese erscheint als Werk der Kirche an allen Orten ihres Wirkens. Allen Kirchengliedern ist lebenslang Katechese zu erteilen (mit Ausnahme der Bischöfe und Priester, denen die Aufgabe zufällt, als Katecheten zu fungieren).

Adolf Exeler hat dieses Konzept zustimmend interpretiert (und dabei Partien des Schreibens, die ihm nicht entsprachen in seiner Interpretation übergangen): Zur Freude des Glaubens hinführen, Freiburg 1980. Eine inhaltliche Darstellung des Schreibens mit dem Versuch, nach syntaktischen Kriterien und nach Zitation Passagen, die auf die Bischofssynode zurückgehen, von Passagen abzuheben, die aus der Feder des Papstes stammen, und eine kritische Würdigung findet sich bei G. Stachel (Hg.), Die Sprache des Papstes, München 1981, in dem Beitrag von Günter Stachel und Franz Hermann. Da "Catechesi tradendae" keinen Bezug zum schulischen Religionsunterricht hat (und Katechese in Deutschland mehr als theoretischer Anspruch denn als praktische Realität existiert) hatte das Schreiben in Deutschland keine Auswirkungen.

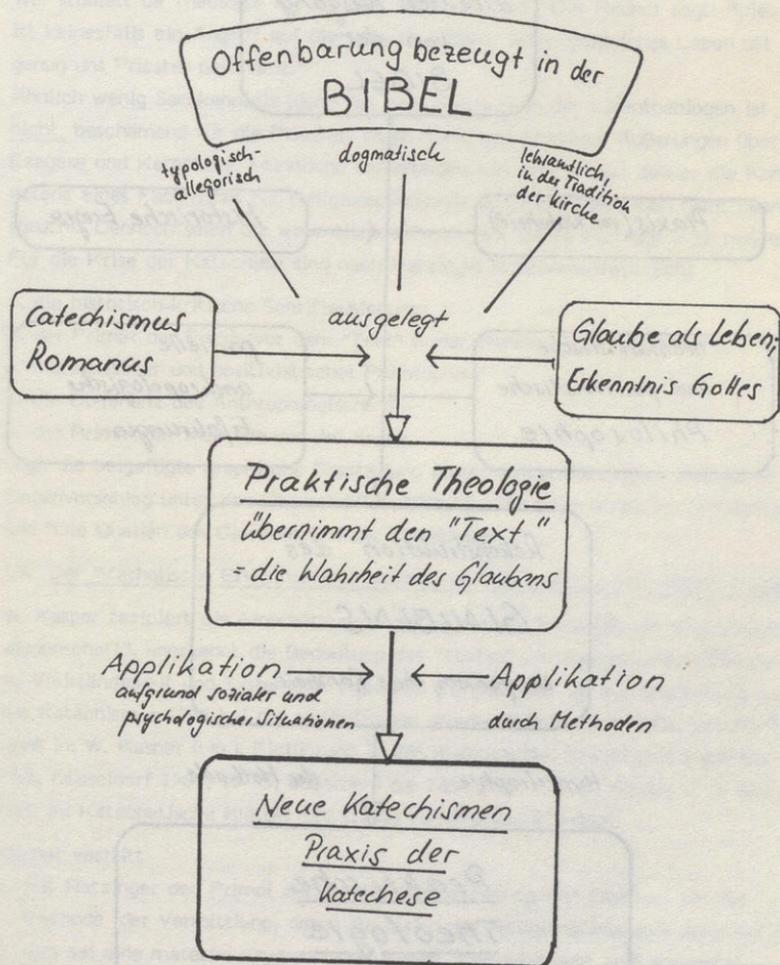
1.3 Joseph Ratzinger, Transmission de la Foi et sources de la Foi, Conférence à Lyon et à Paris, 15./16.01.1983

Dieser Vortrag war an sich dafür bestimmt, die Entwicklung der, aus der Sicht der Glaubenskongregation (und des Papstes ?) zu stark direkt von einem biblischen Konzept inspirierten und nicht ausreichend an der Tradition orientierten Katechese in Frankreich so zu beeinflussen, daß diese wiederum ihre Aufgabe der Vermittlung kirchlichen Glaubens in systematischer Ordnung wahrnehmen sollte. Ohne dringende Notwendigkeit erfolgte alsbald eine deutsche Übersetzung durch Hans Urs von Balthasar (angereichert mit einem Interview, das Ratzinger alsbald von Balthasar gewährt hat), Einsiedeln 1983. Eine ebenfalls sachlich nicht unbedingt erforderliche positive Vorstellung erfolgte durch Ulrich Hemele: Katechetische Blätter, 109 (1984), 35-42. Kritische Äußerungen gingen dem voran und folgten, zunächst durch Werner Simon in: rhs 26 (1983), 326f, dann vor allem in: Theologische Quartalschrift 164 (1984), 241-320, "Neue Inhalte der Glaubensvermittlung?"; in letzterem "Themenheft" setzten sich Wolfgang Bartholomäus, Wolfgang Langer und Jürgen Werbick sehr kritisch mit Ratzingers Vortrag auseinander.

Die Position Ratzingers sollte im Kontext sonstiger Äußerungen des Autors gelesen werden. Die Festrede Ratzingers zum 75. Geburtstag von Kardinal Volk (veröffentlicht: Bischöfliches Ordinariat, Mainz, Aktuelle Informationen, 7, 42-52) zeigt eine changierende Position. Der Redner betont zwar, daß Gott nicht

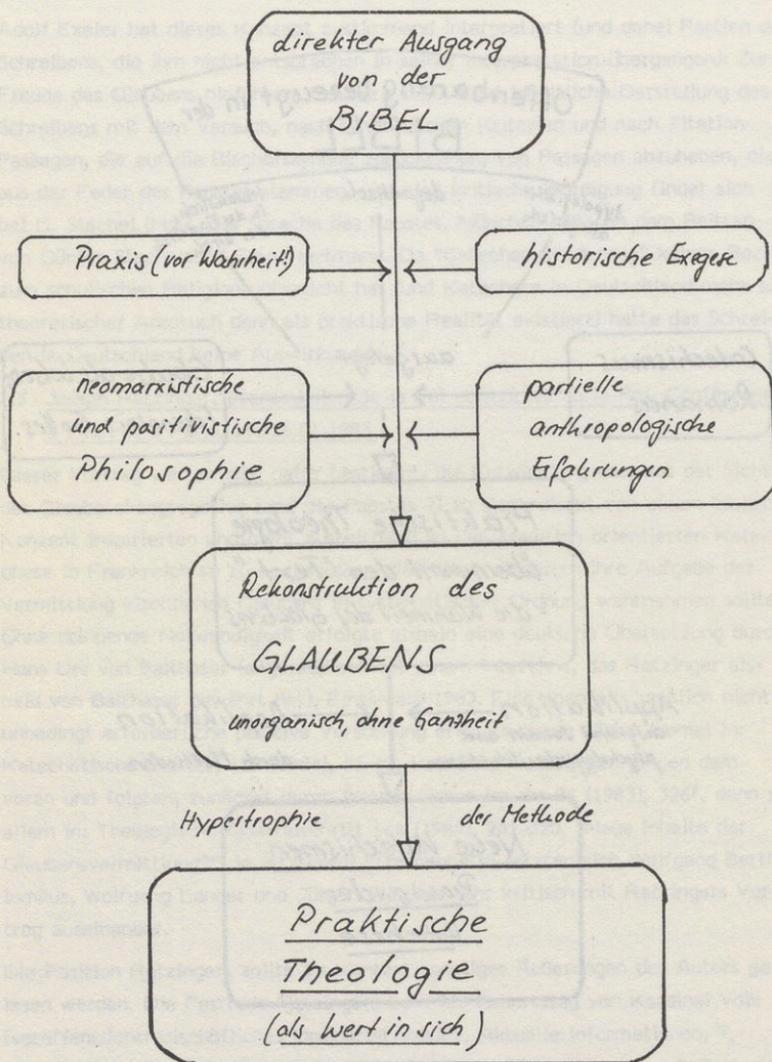
Die Quellen des Glaubens und der Katechese

(nach J. Ratzinger, *Transmission de la Foi et sources de la Foi*, 15.116. Januar 1983)



Die "Quellen" der "Krise der Katechese"

(nach J. Ratzinger, *Transmission de la Foi et sources de la Foi*,
15./16. Januar 1983)



Objekt der Theologie ist, jedoch ohne in seinen Ausführungen solche Objektivierung völlig vermeiden zu können. Er übt herbe Kritik am akademischen Theologiestudium (in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg), die sich eigentlich und vor allem gegen Theologie als "Lebensunterhalt" wendet, und lobt andererseits die Laientheologen. "Mir scheint, daß wir eigentlich erst nach dem 2. Weltkrieg und vollends nach dem 2. Vatikanischen Konzil dazu gekommen sind, daß Theologie pur akademisch studiert werden kann wie irgendein exotisches Objekt, von dem man sich Kenntnis erwirbt, deren Weitergabe dem Lebensunterhalt dient." - Wer studiert da Theologie für seinen Lebensunterhalt? Der Redner sagt: "Dies ist keinesfalls ein Angriff auf die Laientheologen, deren geistliches Leben oft genug uns Priester beschämt."

Ähnlich wenig Sachkenntnis (denn das geistliche Leben der Laientheologen ist nicht beschämend für die Priester) zeigt Ratzinger in seinen Äußerungen über Exegese und Katechese. Mündliche Äußerungen von ihm zeigen, daß er die Kompetenz eines Fachmanns für Religionspädagogik und Katechese auch nicht beansprucht. Dennoch seien die wesentlichen Positionen seines Vortrags kurz resümiert. Für die Krise der Katechese sind nach Ratzinger hauptverantwortlich:

1. die historisch-kritische Schriftauslegung;
2. der Primat der Praxis vor dem "Text" (= der Wahrheit) als Ergebnis neo-marxistischer und positivistischer Philosophie;
3. die Dominanz des Anthropologischen;
4. der Primat der Methode vor der Sache.

(Vgl. die beigegefügte graphische Darstellung dieser Kritik Ratzingers und seinen Gegenvorschlag unter den Überschriften "Die 'Quellen' der 'Krise der Katechese'", und "Die Quellen des Glaubens und der Katechese".)

1.4 Der "Katholische Erwachsenen-Katechismus" als Leistung von Walter Kasper

W. Kasper rezipiert die Einschätzung der Praktischen Theologie als "Vermittlungswissenschaft", anerkennt die Bedeutung des "Textes" und forciert die Rückkehr zu Vollständigkeit und Systematik (vgl. sein Referat, das er zur Vorstellung dieses Katechismus 1985 bei der Katholischen Akademie in Bayern hielt, veröffentlicht in: W. Kasper (Hg.), Einführung in den Katholischen ErwachsenenKatechismus, Düsseldorf 1985, 13-35; außerdem die Diskussion von W. Kasper u. J. Werbick in: Katechetische Blätter 110 (1985) 363-370 und 459-463).

Kasper vertritt

1. mit Ratzinger den Primat der Inhalte (des Kerygmas und Dogmas) vor der Methode (der Vermittlung, deren Reflexion der Religionspädagogik zukommt);
2. dies sei eine materialkerygmatische Wende, eine Rückkehr zum erkenntnistheoretischen Realismus;
3. es gebe eine "Vorrangigkeit der Dogmatik vor der Religionspädagogik";

4. das sei "ziemlich genau" die Intention Klafkis, der die Methoden den Zielen/Inhalten unterordnet;
5. wer von Normen und Zielen befreien will, wer die Praxis verabsolutiert, werde "totalitär und repressiv";
6. eine materialkerygmatische Wende sei nötig, um zur "rechten Glaubensvermittlung" zurückzukehren.

Werbick antwortet darauf:

1. Kasper hat nicht erkannt, was Klafki will. Klafki geht es darum, Inhalte und Ziele als das Thema der Didaktik herauszustellen und zur "Didaktischen Analyse" aufzufordern.
2. Kaspers Explikations-Applikations-Modell ist absurd. Religionspädagogik ist keine Anwendungsdisziplin der Dogmatik. Wahrheit kommt erst im Vollzug (der Applikation) zum Vorschein. "Wenn man vom Erkannten (Verstandenen) das Erkennen (Verstehen) abzieht, bleibt es eben unerkannt (unverstanden)" (461). Praxis kann also nicht der Wahrheit (Theorie) nachgeordnet werden.
3. Kein bekannter Religionspädagoge vertritt einen Primat der Praxis. Jedoch wird aufgrund von vorausgegangenen Vermittlungsprozessen an die Dogmatik rückgefragt. Diese Rückfragen sind auch für die Dogmatik wichtig, sie bleibt auf Kontakt mit der Praxis verwiesen, weil erst in ihr zum Vorschein kommt, wie Glaubenswahrheit verstanden wird und was sie bewirkt. Insofern ist die Dogmatik auf Praktische Theologie verwiesen: das "hermeneutische Feld" der Lebenspraxis (Vorverständnis!).
4. Erst durch die didaktische Analyse erfährt auch die Dogmatik, welche Ziele die Glaubenslehre anstreben soll.
5. Es gibt zwar keinen Primat der Dogmatik und keinen Primat der Praktischen Theologie und ihrer Praxis, aber einen Primat der Praxis Gottes für die Menschen (Schöpfung/Erlösung).
6. Nur wenn man Religionspädagogik in eine simple ("schlechte") Methodik abdrängt, kann Dogmatik "ihr gegenüber den Vorrang ... behaupten".

Der 1975 von der Deutschen Bischofskonferenz geplante Katholische Erwachsenen-Katechismus (KEK) wurde nach Vorüberlegungen als Auftrag an W. Kasper vergeben (in einer Kommission von fünf Bischöfen - davon vier ehemaligen Dogmatik-Professoren - und fünf Professoren - drei Dogmatikern und zwei Exegeten - ; bis Juli 1983 erfolgte eine katechetische Beratung durch A. Exeler). Der Text des KEK wurde im Frühjahr 1984 von der DBK verabschiedet. Nach Einarbeitung römischer Wünsche konnte das Buch 1985 erscheinen.

Deutlich ist das Bemühen erkennbar, die Theologie des Vatikanum II und der Heiligen Schrift, sowie die Tradition der kirchlichen Lehre (am Leitfaden des Credo)

bestimmend sein zu lassen. Die Hierarchie der Wahrheiten wird allerdings nicht angemessen berücksichtigt (vgl. die Aussagen zur "virginatis in partu", 175 und 177).

Die Sprache dieses Katechismus ist uneinheitlich und oft nicht adressatengemäß (fachsprachlich; simpel-belehrend; naiv). Die folgenden Zitate sprechen für sich selbst:

"Viele Zeitgenossen tun sich etwas darauf zugute, wenn sie Probleme, wie sie sagen 'undogmatisch' und 'pragmatisch' angehen" (54).

"Grundsätzlich ist aber auch der Reichtum, wenn er gerecht erworben wird, eine Gabe Gottes" (107).

"Evolution ist ein empirischer Begriff, der auf die Frage nach dem 'horizontalen' Woher und dem raum-zeitlichen Nacheinander der Geschöpfe eingeht. Schöpfung dagegen ist ein theologischer Begriff und fragt nach dem vertikalen Warum und Wozu der Wirklichkeit" (93f).

"Mose, der als Knäblein durch die Fürsorge Gottes aus dem Nilwasser gezogen wird" (102).

Im KEK wird das große Glaubensbekenntnis der Messe ausgelegt (hierzu haben sich G. Lange und G. Bitter positiv geäußert). Jedoch: wenn "Symbolon" dann auch Konzentration auf das Wesentliche, Hierarchie der Wahrheiten und Stil des "confiteri"! Das Credo wird für den Dogmatiker das, was der Dekalog für den Moral- und Pastoraltheologen ist, der einen Beichtspiegel verfaßt. Die Auslegung des Credo wird an bestimmten Stellen erweitert (z.B. "Sakramente" innerhalb des Glaubens an die Kirche). Es gelingt so, am Credo entlang die ganze katholische Dogmatik unterzubringen. Als Beispiel für das Bemühen um Vollständigkeit kontrolliere man die Ablass-Lehre, mit der Aussage (374), daß die für einen vollkommenen Ablass erforderliche Disposition "wohl sehr selten gegeben sein wird - es sei denn in der Stunde des Todes".

Die religionspädagogischen Rezensenten haben zu diesem Katechismus von teils zustimmend, teils vorsichtig-kritisch (G. Lange, G. Bitter) bis sehr kritisch (W. Langer, H. Zirker) Stellung genommen. Mit positiven Auswirkungen auf die Weitergabe des Glaubens kann insofern nicht gerechnet werden, als das Konzept Kaspers von einem überzogenen Erkenntnisrealismus und einem (behaupteten) Vorrang dogmatischer Wahrheiten vor der Praxis der Verkündigung ausgeht und als dem Autor die didaktische Erhebung von Inhalten und Zielen unbekannt ist, beziehungsweise Klafkis Ansatz mißverstanden wird und aus beiden Gründen der Katechismus häufig "Lehre doziert" statt sie in die Situation und den Verständnishorizont heutiger Menschen hinein zu verkünden. Theodor Schneiders "Was wir glauben" (Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Düssel-

dorf 1985) ist wesentlich problemreicher, moderner und im Umgang mit den Adressaten redlicher. Der Holländische Erwachsenen-Katechismus (1968) repräsentiert ein ganz anderes Ernstnehmen heutiger Menschen in ihrem Verstehenshorizont, ihren Fragen und ihrer Bereitschaft, sich vom Evangelium Jesu ansprechen und aufrufen zu lassen. Daß die Moral wegbleibt, halte ich - gegen Lange und Bitter - nicht für einen Verlust. Sie widersetzt sich dem, uniform und mit Anspruch auf Sicherheit vorgetragen zu werden (A. Auer).

2 Wozu überhaupt einen Katechismus?

2.1.1 Der Katechismus hat seinen lerntheoretischen Sinn

1. als kognitive Basis für Affekte und Praxis des Glaubens (Aronfreed: The quality of an affective state is determined by its cognitive housing);
2. zur Abgrenzung des eigenen Glaubens gegenüber dem "andern Glauben" = falschen Glauben; zur Selbstvergewisserung des kritischen Nachdenkens;
3. zur Verhütung kognitiver Abweichungen (Häresien);
4. auf der Basis der (lutherischen) Vorstellung, daß das Verharren im rechten Wort heilsbedeutsam ist.

2.1.2 Der Katechismus verliert seinen Sinn, wenn er bewirkt

1. daß in der Praxis die Möglichkeit intellektuellen Erfassens und satzhaften Aussagens sich vor die Unausprechlichkeit des Geheimnisses schiebt;
2. daß der "Besitz" einer Erkenntnis Gottes, seines Christus, der Kirche, des Heils die Tatsache in den Hintergrund treten läßt, daß Glaube vor allem Hoffnung auf Zukünftiges ist, eine Zukunft, der man, gestützt auf das Zeugnis der Väter, der Propheten und Christi, entgegenwandert (Hebr.);
3. daß Fixierung eintritt, daß Katechismus dogmatisch und sittlich prinzipiell festlegt und so eine neue "Knechtschaft" der Tora bewirkt, statt zu befreien;
4. daß die Dominanz des liturgischen "confiteri", der Liturgie, der Feier, des "Doxologischen" durch eine Katechismus-Statik überlagert wird.¹

2.2 Problematik von Katechismen nach dem Verlust der Einheit der Kirche

Katechismen, die nach dem Verlust der Einheit der Kirche vorgelegt werden, sind geeignet, zu verbergen, daß wir kein Recht mehr besitzen, unsere Aussagen als ökumenisch zu bezeichnen; sie sind vielmehr nur noch "römisch-katholisch". Die Zukunft wird das kirchenrechtliche, dogmatische und kirchengeschichtliche Problem ausführlich prüfen müssen, daß wir römischen Katholiken auf der Basis von Konzilien und päpstlichen Entscheidungen weitergedacht haben und noch wei-

1 In letzterem sind die Ostkirchen vorbildlich: Man vergleiche die Angelologie einer Generalaudienz (August 1986) mit der schauernd-ehrfürchtigen Anbetung der Engel im Gesang der Ostliturgie und auf der Ikonostase.

terdenken und dabei zu rechtlichen Fixierungen und Glaubensaussagen gelangt sind, die ökumenisch nicht anerkannt worden sind und (was den Jurisdiktionsprimat angeht) niemals anerkannt werden können. Während eine Interkommunion mit den Ostkirchen möglich ist, weil der gemeinsamen Feier nur wenig im Wege steht, sind Katechismen Orte kirchlicher Äußerungen, die der Kontroverse dienen. Römisch-katholische Katechismen entstehen auf der Basis des Totalanspruchs der zentralen Jurisdiktionsinstanz. Sie vernachlässigen dabei konsequenterweise die Pluralität des Glaubens in der kollegialen Einheit des gesamten Episkopats (dessen Äußerungen derzeit von der römischen Instanz jederzeit unterdrückt werden können) und des ganzen gläubigen Volks (dessen Glaube de facto nicht mehr interessiert). Die Reaktion von Lehrern und Schülern des "katholischen Glaubens" kann nur darin bestehen, sich gegenüber Katechismen reserviert zu verhalten. Wenn es um den "katholischen Reichtum" geht, so setzen Katechismen der römischen Kirche je zu niedrig an und greifen zu kurz.

3. Ein biblisches Inhalts- und Zielkonzept von Religionsunterricht und Katechese

Demgegenüber wird der umfassende katholische Glaube, in dem die Kirchen ihre Einheit finden können, in der Heiligen Schrift ausgesprochen und in ihrer Auslegung und Verkündigung lebendig bewahrt. Folglich stellen wir neben das Konzept einer vollständigen Darstellung der unverfälschten Lehre in einem Katechismus, das nicht einlösen kann, was es zu erreichen vorgibt - nämlich: den festen und wahren katholischen Glauben weiterzugeben - das Konzept "biblischer Kernaussagen", in denen die Offenbarung bezeugt wird. (Selbstverständlich handelt es sich hier um einen Vorschlag in einer Pluralität möglicher Vorschläge. Aber auch die Schrift selbst redet in verschiedenen Situationen verschieden!) In solchen Aussagen wird die Glaubenssprache gesprochen, die aus gelebtem Glauben kommt und zur Glaubenspraxis anstiften will. Hier begegnet nicht die allgemeingültige Glaubensaussage (unter Preisgabe des Konkreten); sondern das Bekenntnis und das Lob Gottes (doxologische Sprache) sind eingebettet in eine Geschichte des Bekenntnisses und Lobes; hier wird an einem "Sitz im Leben" verkündigt und zur Bekehrung aufgerufen.

Die biblischen Kernaussagen leiten zu Liturgie und Gebet weiter, ja sind selber liturgische und spirituelle Aussagen. Sie legen ferner die Praxis der Liebe und Gerechtigkeit grund. Ohne Gebet und Liebe werden sie gar nicht erkannt, sind also auch nicht wirklich (= wahr) ohne sie.

Als Paradigmen solcher Kernaussagen, die jeder, der mit der Bibel und der Liturgie lebt, ergänzen und vermehren kann, und die selber meist aus der Fülle ähnlicher Aussagen der Schrift ihr Gewicht gewinnen und in deren Kontext ihre volle Bedeutung entfalten, werden drei vorgestellt:

1. Eine Stelle aus 1 Joh: "... daß Gott Licht ist und keine Finsternis in ihm ist" (1,5). Dies ist eine symbolische Aussage, denn Licht ist eines der ursprünglichen Symbole. Sie ist metaphorisch, denn Gott ist nicht Licht im physikalischen Sinn oder als Licht eines Himmelskörpers, aber in diesem Bild wird sein Geheimnis angedeutet. Auch wird unsere Aufgabe sichtbar, selbst Licht zu werden, erleuchtet zu werden, ganz aus Gottes Licht zu leben, im Licht zu gehen, beziehungsweise zu "wandeln", aufgrund von Glauben in Söhne des Lichts verwandelt zu werden.

Gott als unvergängliches Licht preisen, sein Licht in Menschen und Dingen finden, vom Licht verwandelt zu werden: darin ist der Glaube, das Beten und die ethische Praxis der Glaubenden in der Tat umfassend und radikal ausgesprochen.

2. Das Jesusbekenntnis des Römerbriefs: "Wenn du mit deinem Munde das Wort bekennst, daß Jesus der Herr ist, und in deinem Herzen glaubst, daß ihn Gott auferweckt hat von den Toten, so wirst du gerettet werden." Im Gegensatz zum rettenden Wort der Tora, deren Ende Christus ist, formuliert Paulus das rettende Bekenntnis des Glaubens ebenfalls einfach und radikal: Gott hat den (gekreuzigten) Jesus als göttlichen Herrn (kyrios) eingesetzt, indem er ihn von den Toten auferweckt hat. Diese Formel von Röm 10,9 sollte im Kontext des urkirchlichen Bekenntnisses verstanden werden, das 1 Kor 15,3ff aufschreibt. Die Nennung des Namens "Jesus" erinnert an seinen Tod und an das Leben und Wirken eines "Menschen", das Menschen zerstören wollten, indem sie ihn getötet haben. Aber Gott hat ihn bestätigt und durch die Auferweckung nicht nur ihn, sondern für alle, die glauben, Rettung gewirkt. Das ist die Mitte christlichen Glaubens, deren rettenden Kraft von Paulus unbedingt ausgesagt wird. Religionsunterricht, Katechese, Tradierung des Glaubens sind inhaltlich an dieser unüberholbaren Zentralbotschaft zu orientieren.

3. Die Christusverkündigung von 1 Kor: Paulus grenzt seine eigene Bedeutung für die Gemeinde in Korinth darauf ein, "nichts zu wissen unter euch als Jesus Christus, und zwar den gekreuzigten". Gegenüber anderen Wissens- und Glaubenspositionen lautet seine Botschaft: "wir aber verkünden Christus, den gekreuzigten" (1,23). Die "Kontrastformel" (= Jesus gestorben und von den Toten auferweckt) wird in Röm 10,9 von der Auferweckung und göttlichen Herrschaft her entfaltet. Hier wird ihre historisch-menschliche Seite "gewußt" und "verkündet". Die Verherrlichung wird dadurch mitbekannt, daß dem Namen Jesu der Titel des Christus beigegeben wird. Jesus stirbt am Kreuz nicht für Gott, weil Gott diesen Tod als Sühne bräuchte, sondern er stirbt für uns, um unter uns die Einmaligkeit und Größe der erlösenden Tat Gottes aufzurichten. In diesem einmaligen und einzigen priesterlichen Opfer des Neuen Bundes ist ein für allemal Sühne und Erlösung geschehen (Hebr), und , indem wir an diesem Opfer teilhaben, ver-

mögen wir durch ein Leben der Hingabe alle als Priester Gott zu dienen mit einem unaufhörlichen Opfer des Leibes (Röm 12,1) und des Geistes (1 Petr 2,5). Der Glaube von 1 Kor 2,2 und 1,23 macht es erst möglich, in dieser Welt der ungerechten Leiden aufgrund des Mißbrauchs menschlicher Freiheit 'Gott zu glauben', das ist 'ihm zu vertrauen'. Das Kreuz zeigt Gott in einem neuen Licht, nämlich im Licht seiner (vermeintlichen) Schwäche und Torheit, die stärker und weiser ist als die Menschen. Der Gott des gekreuzigten Jesus ist der 'andere Gott'. Im Leben der glaubenden Gemeinde verleiht das Kreuz Kraft, Weisheit und priesterliche Würde. Es gibt dem Leben des Glaubenden einen unzerstörbaren Sinn. - Wer das Kreuz Jesu glaubend annimmt als eine messianische Tat, die Gott durch die Auferweckung bestätigt hat, hat den ganzen Glauben angenommen. Wer das Kreuz (und die Auferstehung) bezeugt und in Wort und Praxis weitergibt, hat den zentralen Glauben als ganzen Glauben weitergegeben. Alles Übrige ist Entfaltung dieser einen Glaubenswahrheit.

Andere Worte des Neuen Testaments, die aus dem gleichen Zentrum her kommen, sind ebenfalls geeignet, das Ganze zu bezeugen, zum Beispiel die Botschaft des synoptischen Jesus, daß die Gottesherrschaft nahe herbeigekommen ist; die Worte und Gleichnisse der Bergpredigt; die Christushymnen Phil 2,5-11 und Kol 1,13-20 (15-18) oder die Einsetzungsworte Jesu beim letzten Mahl mit seinen Jüngern (z.B. 1 Kor 11,23-25; Mk 14,22-25).

4. Schlußfolgerung

Alle diese Kernaussagen der Bibel, nämlich das NT auf dem Hintergrund des AT, wollen als Überzeugungen gelebt werden und als solche Überzeugungen bekannt, wie in Worten bezeugt und verstanden werden. Gott bleibt dabei letztlich "unbenannt" und "unerkannt" (denn er ist unbenennbar und unerkennbar), aber was er mit uns vorhat und von uns will, nämlich unser Heil, wird geoffenbart. Eine Religionspädagogik/Katechetik dieser Kernaussagen bezieht verstehende Weitergabe auf überzeugte Praxis. Eine solche Weitergabe des Glaubens ist auf die Mitte des Glaubens ausgerichtet und gewinnt von da aus einen sowohl unbegrenzten, wie radikalen Anspruch. Sie kann und soll das ganze Leben der Glaubenden in der Gemeinschaft des Glaubens verändern. Nur insofern sie das tut, ist sie im eigentlichen Sinn des Wortes glaubhaft.

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

EMILIO ALBERICH

HEUTIGE BEDEUTUNGEN EINES KATECHISMUS

Schlußbemerkungen zum VI. deutsch-italienischen Treffen in Benediktbeuern

1. Ausgangspunkt: Die Verschiedenheit der Situationen

Das Katechismusproblem, das beim jetzigen deutsch-italienischen Treffen beraten wird, weist in den Ländern, die Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit sind, unterschiedliche Eigentümlichkeiten auf.

1.1 In Deutschland und in Frankreich wird der Katechismus allgemein in eher negativem Licht gesehen, und zwar als das an die vorkonziliare Vergangenheit gebundene und der Übermittlung des Glaubens heute nicht mehr entsprechende katechetische Instrument. In der Tat wurde nach dem Konzil die Idee des Katechismus praktisch aufgegeben und andere katechetische Instrumente wurden ausgewählt und erarbeitet (wie: Arbeitsbuch "Glauben - Leben - Handeln", "Rahmenplan", "Zielfelderplan" - "Grundlagenplan", "Fonds obligatoire", "Parcours", "Adaptation", "Texte de référence", "Pierre vivantes", usw.; vgl. die Referate von U. Gianetto und E. Paul).

In der Bundesrepublik Deutschland erscheinen neue Katechismen aufgrund von Initiativen unter konservativen Vorzeichen von Seiten der Bischöfe von Augsburg und Essen ("Botschaft des Glaubens" 1979; gegenüber "Grundriß des Glaubens" 1980) oder des Gesamtepiskopats, jedoch ohne interessierte Anteilnahme der Katecheten und in eher polemischem Klima ("Katholischer Erwachsenenkatechismus" 1985).

In Frankreich veranlaßt lediglich der Druck von Seiten der römischen Instanzen die Bischöfe zur Erarbeitung eines Katechismus.

1.2 In Italien dagegen (und sinngemäß auch in Spanien) stellen die neuen Katechismen der Bischöfe gegenüber denjenigen der Vergangenheit einen Schritt nach vorn dar. Darum sind sie vor allem von konservativeren Gruppen und solchen, die sich der nachkonziliaren Erneuerung der Katechese in den Weg stellen, angefeindet worden. Wenn diese Katechismen mancherorts nicht den erhofften Erfolg gebracht haben, geht dies darauf zurück, daß sie zum Teil in ihrer Konzeption nicht richtig verstanden worden sind und daß die Benutzer das ihnen zu Grunde liegende katechetische Projekt weder zur Kenntnis genommen noch sich zu eigen gemacht haben.

1.3 Uns scheint, daß die genannte Verschiedenheit wenigstens teilweise auf eine verschiedenartige Auffassung des Wesens des Katechismus zurückgeht. Einerseits (Deutschland und Frankreich) ist der Katechismus vor allem als lehr-

haftes Kompendium des Glaubens konzipiert. Andererseits (Italien und Spanien) wird der Katechismus verstanden als Vermittlungsinstrument für das Wachstum im Glauben. So haben - um es konkret zu sagen - die neuen Katechismen in Italien absichtlich den Obertitel *Catechismo per la vita cristiana* erhalten; damit sollen ausdrücklich andere traditionellere Bezeichnungen ausgeschlossen werden, wie: "*Catechismo della dottrina cristiana*", "*libro della fede*" u.ä. (vgl. das Referat von U. Gianetto).

2. Ein Blick in die Geschichte

Die Hilfe der verschiedenen historischen Referate während dieser Tagung erlaubt einige, für unser Thema höchst nützliche Schlüsse zu ziehen:

2.1 Vor allem anderen kennzeichnet die Geschichte der Katechese und des Katechismus eine große Verschiedenheit von Epochen und von Situationen. In der Geschichte war die Katechese in sehr unterschiedlicher Weise und mit verschiedenen Instrumenten organisiert und praktiziert. Daraus ergibt sich wenigstens eine zweifache Konklusion:

- Der Katechismus kann nicht als ein unverzichtbares Mittel für die Katechese betrachtet werden. Es gibt Orte und Zeiten, an bzw. in denen es ihn nicht gab.
- Die Funktion der Katechismen wird in jedem Fall relativiert, insofern sie offen sind, sehr verschiedenen Ansprüchen und Bedingungen zu entsprechen.

2.2 Die Katechismen der Neuzeit sind entstanden, um die gravierende religiöse Ignoranz der christlichen Völker zu bekämpfen und zu überwinden; dies bringt sie notwendigerweise in eine etwas eingeschränkte Perspektive. Andererseits zeigen die Katechismen der Neuzeit - trotz ihrer besonderen Zielsetzung - eine relative Vielfalt an inneren und äußeren Formen (Handbücher für die Pfarrer, Kompendien für die Kleinen, lehrhafte Synthesen usw.).

2.3 Besondere Beachtung verdienen die Katechismen der neuesten Zeit (von K. Rahner "*plianische Epoche*" - von Pius VII. bis Pius XII. - genannt), weil es die uns unmittelbar vorangehende Epoche ist und vor allem, weil die Tatsache ihrer Überwindung eines der hervorstechendsten Ergebnisse des 2. Vatikanischen Konzils ist. Bezüglich der Katechismen der "*plianischen Epoche*" kann man ganz allgemein sagen:

- sie sind im Grunde lehrhafte Kompendien, neigen zur Abstraktion und sind fern vom Leben;
- sie sind konzipiert und herausgekommen in einem geschichtlichen und kulturellen Kontext, der gekennzeichnet ist durch das Christentum (das es so heute in Europa nicht mehr gibt), durch eine heute auf breiter Front überholte pädagogische und didaktische Konzeption und durch die sehr eingeschränkten Möglichkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation (mündliche und schriftliche Sprache, vor allem in Regionen, die einmal vom Analphabetismus stark betroffen waren,

vgl. das Referat von P. Stella);

- sie zeigen sich bzgl. ihrer Zielsetzung der Weitergabe des Glaubens und der Erziehung zum Glauben oft als ungeeignete, unwirksame Instrumente, manchmal auch mit gegenteiligem Effekt, wie viele kritische Stimmen von Zeitgenossen und von Historikern bezeugen.

2.4. In breiterer, aber für unsere Problemstellung besonders bedeutender Perspektive durchziehen die Geschichte der Kirche auch gleichbleibende Linien:

- ihre sprichwörtliche institutionelle Schwerfälligkeit und Unbeweglichkeit angesichts der pastoralen Herausforderungen der jeweiligen Zeit; dies macht die kirchliche Institution oft unfähig, die neuen Situationen anzunehmen und sich neuen Verhaltensweisen zu öffnen;
- eine Art historischen Gesetzes, demzufolge die Kirche auf Perioden der Krise christlichen Lebens hauptsächlich mit der Betonung der Lehre, der Vollständigkeit und der Orthodoxie antwortet (Referat von E. Paul).

3. Das grundsätzliche Problem des Katechismus: Einige folgenreiche Fragen und Entscheidungen

Bei der Lösung des Katechismusproblems spielen einige Grundfragen theologischer oder pädagogischer Art eine mehr oder weniger entscheidende Rolle; sie dürfen weder übergangen noch unterbewertet werden.

3.1 Da ist vor allem zuerst ein ekklesiologisches Problem bzgl. des Kirchenverständnisses im Spiel: welches Verständnis von Kirche steht am Ausgangspunkt der Katechismusfrage? Welches Bild einer zu schaffenden Kirche erscheint im Horizont der katechetischen Tätigkeit?

Man kann sagen, daß derzeit viele hartnäckige Stellungnahmen zur Bedeutung des Katechismus den - bewußten oder unbewußten - Willen verraten, ein präkonziliares Kirchenverständnis zu verewigen oder wiederzugewinnen; dies ist u.a. bestimmt durch

- das Übergewicht des juridisch-institutionalen Aspektes über den Gemeinschaftsaspekt von "Lumen Gentium";
- die noch sehr restriktive und pyramidale Sicht des kirchlichen Lehramts und seiner Ausübung;
- das sehr zentralistische Verständnis der Kirche; die Kirche engt Lokalkirchen ein und mißtraut häufig verschiedenen nationalen Episkopaten.

Man darf in diesem Zusammenhang an einen bedeutsamen Vorfall erinnern: während der Arbeit des Zweiten Vatikanischen Konzils wurde von der zuständigen Kommission ausdrücklich der Gedanke an die Erstellung eines Weltkatechismus zurückgewiesen; die konziliare Position lief auf die Forderung nach einem All-

gemeinen Katechetischen Direktorium hinaus (vgl. CD 14), das 1971 tatsächlich erschien. Dies vorausgeschickt, ist es zumindest eigenartig, wenn die Außerordentliche Bischofssynode 1985 den Vorschlag eines Weltkatechismus, den das Konzil selbst aufgegeben hatte, von neuem machte, ausgerechnet in dem Moment, in dem sie ihr Ja zum Konzil zum Ausdruck bringen wollte (auch wenn der Vorschlag der Synode sich im Wortlaut geringfügig vom ursprünglichen Vorschlag unterscheidet).

3.2 Im übrigen gibt es einige zentrale theologische Fragen, von deren Beantwortung größtenteils die Art und Weise, die Katechismusfrage anzugehen, abhängt. Wir nennen einige:

- Das Verständnis der christlichen Wahrheit und deren Weitergabe;
- Verständnis und Bedeutung des kirchlichen Lehramts und seines Bezuges zur Hl. Schrift und zur Überlieferung;
- Die Tragweite der historischen Dimension in Ausdruck und Bekenntnis des Glaubens;
- Die Rolle der systematischen Theologie für das pädagogische und pastorale Handeln der Glaubensweitergabe.

3.3 Hinzu kommen Probleme und Entscheidungen pastoraler Natur wie zum Beispiel:

- Die Kriterien und die Instrumente der Lektüre der aktuellen Situation;
- Die Art und Weise, wie der komplexe Prozeß heutiger christlicher Initiation reflektiert wird;
- Die Position, die man sich zu eigen macht bezüglich der Strategien und der Methoden der Evangelisation und der Katechese in der aktuellen Situation.

3.4 Schließlich sind schwerwiegende Entscheidungen pädagogischer und katechetischer Art zu nennen, die ebenfalls die Lösung des Problems beeinflussen. Besondere Bedeutung haben

- die Definition des epistemologischen Standortes der Religionspädagogik und der Katechetik und ihrer Beziehung zur systematischen Theologie;
- das Theorie-Praxis-Verhältnis im Verständnis und in der Verwirklichung von Erziehung und Katechese;
- das Verständnis der Katechese, ihrer Ziele und ihrer Handlungsbedingungen in der heutigen kulturellen Situation.

4. Der Katechismus heute: einige Schlußbemerkungen

Am Ende dieser Überlegungen seien einige Anmerkungen gestattet, die das zentrale Problem unseres Treffens direkt ansprechen:

Welche Bedeutung und welche Brauchbarkeit kann heute dem "Katechismus"

in der konkreten Praxis der Weitergabe des Glaubens zukommen? Schematisch kann man vielleicht sagen:

4.1 Die "Epoche des Katechismus" im vollen Sinne des Wortes ist vergangen. Unter "Epoche des Katechismus" verstehen wir jene lange Periode in der Geschichte der Kirche (vom 16. Jh. bis zum 2. Vatik. Konzil), während der der "Katechismus" im Mittelpunkt einer Katechese stand, die vor allem als Unterweisung über die christliche Lehre verstanden wurde. Diese Epoche scheint auf Grund der Veränderungen, die sich in unserer Zeit ereignet haben, endgültig vergangen, und mit ihr die Art der Katechese und der "Katechismen", die mit ihr verbunden waren.

Daraus ist zu schließen: wenn es auch heute noch Katechismen gibt, handelt es sich entweder um Überbleibsel der Vergangenheit ohne jegliche Bedeutung oder es handelt sich um neue katechetische Instrumente, die sich von den traditionellen Katechismen erheblich unterscheiden.

4.2 Die Katechese, der der Katechismus dient, zeigt sich heute in außerordentlich vielfältigen Formen und mit einem erheblich ausgeweiteten Verständnis ihres Auftrages.

Ich beziehe mich darauf, daß die Katechese heute

- sehr vielfältige Formen aufweist: systematisch/gelegentlich, kurz/ausführlicher, personal/gemeinschaftsbezogen, verbal/nonverbal usw.;
- ihr Selbstverständnis beachtlich ausgeweitet hat; sie begnügt sich nicht mehr mit Unterricht oder Unterweisung, sondern umgreift den ganzen erzieherischen Prozeß der Heranwachsenden im Glauben und der Aneignung von Glaubenshaltungen;
- untrennbar eingebunden in die großen Zusammenhänge von Evangelisation, christlicher Initiation und Glaubenszeugnis der Gemeinde.

4.3 Hat der Katechismus noch einen Sinn?

In der Logik des bisher Gesagten darf festgehalten werden:

- In der heutigen Situation kann der Katechismus noch eines von mehreren Instrumenten im Dienst der Weitergabe des Glaubens sein. Sein Beitrag ist jedenfalls partiell und gewichtet sich in Relation zu den jeweiligen Erfordernissen. Von daher scheint der Gedanke richtig, ein Katechismus könne angeboten, aber nicht vorgeschrieben werden.
- Es ist unvorstellbar, einen einzigen Katechismustyp zu konzipieren, weil unterschiedliche möglich sind, nach Art und Funktion (z.B. Katechismus "lehrhaftes Kompendium", Katechismus "Kurzformel!", Katechismus "Manifest", Katechismus

"Führer auf dem Weg des Glaubens", Katechismus "Übersetzung des Glaubens in heutige Sprache", usw.). Vor jeder konkreten Erarbeitung eines Katechismus ist darum die genaue Zielrichtung und die Funktion zu klären.

- In mehreren Beiträgen (insbesondere den Referaten von U. Gianetto und G. Stachel) sind legitime Ansprüche genannt worden, die die Benutzung eines Katechismus erfordern: die Wiederentdeckung des Wesentlichen des Glaubens; die Bewahrung der eigenen religiösen Identität, die Antwort auf mögliche Schwierigkeiten und Einwürfe, usw. Diese und ähnliche Erfordernisse können heute den Wunsch nach einem Katechismus begründen; freilich wird man fragen dürfen, ob die Erfordernisse wirklich immer den Rückgriff auf den Katechismus rechtfertigen oder ob sie nicht durch andere Hilfen, die sich in der Kirche finden, befriedigen lassen, wie die Hl. Schrift (vgl. die Überlegungen von G. Stachel über Kernaussagen der Bibel), die Glaubensbekenntnisse, die Arbeiten der Theologen und die Ausübung des ordentlichen kirchlichen Lehramtes.

- Ein Katechismus kann heute Brauchbarkeit und Effektivität garantieren, wenn er über die Rezeption der Aussagen einer guten, zeitgemäßen Theologie hinaus auch die der Glaubensvermittlung eigenen besonderen pädagogischen und katechetischen Postulate beachtet.

- Damit ein Katechismus den heutigen Ansprüchen genügt, wird man legitimerweise schlußfolgern können, daß er gewöhnlich das Ergebnis breiter Zusammenarbeit zwischen Pfarrern und Gläubigen, Theologen und Pädagogen, zwischen Experten der verschiedenen in Planung und Vollzug katechetischen Handelns implizierten Disziplinen sein muß.

Prof. Dr. Emilio Alberich S.D.B.
Pont. Università Salesiana
Piazza Ateneo Salesiano, 1
I-00139 Roma

(Übersetzung A. Gleißner)

DER KATECHISMUS EINE KÜNFTIGE FORM DER GLAUBENSUNTERWEISUNG?

Resümee der deutsch-italienischen Tagung in Benediktbeuern vom 29.9. - 2.10. 1986

Am Ende dieser äußerst fruchtbaren und informativen Tagung möchte ich Gedanken aufgreifen, die während dieser gemeinsam verbrachten Tage geäußert wurden und die sich wie ein roter Faden durch die Referate und Aussprachen hindurchzogen. Darüber hinaus werde ich einige offen gebliebene Fragen benennen, die vielleicht in der abschließenden Diskussion noch aufgegriffen werden können. Meine Ausführungen tragen deutlich persönliche Züge, was schon in der Auswahl und Akzentuierung der Gedankengänge erkennbar wird.

1. Überschaut man die wechselhafte Geschichte des Katechismus, so kommt zum Vorschein, daß sich im Laufe der Zeit vieles wiederholt, so daß man mit Skepsis die immer wieder aufgestellte Behauptung betrachten muß: Aus der Geschichte könne man lernen. Wenn gegenwärtig von kirchenamtlicher Seite der Katechismus als die gültige Form der Glaubensvermittlung mit Nachdruck empfohlen wird oder wenn im Zusammenhang mit der Katechismusfrage wieder die Vollständigkeit der Glaubenslehre eingeschärft wird, dann begegnen wir keineswegs einer neuen Forderung. Immer dann, wenn die Glaubensvermittlung in der Vergangenheit in eine Krise geraten war, besann man sich auf den Katechismus als das entscheidende Argument der Glaubensweitergabe und versuchte, ihm neue Geltung zu verschaffen. Der bekannte katholische Kirchenhistoriker Hubert Jedin hat mit einem Hauch von Resignation einmal festgestellt: "Mit ermutigender Regelmäßigkeit werden in der Geschichte die gleichen Fehler wiederholt." Dies gilt auch für den heute empfohlenen Rückgriff auf den Katechismus, der als Allheilmittel zur Überwindung der Tradierungskrise der Gegenwart betrachtet wird. So äußert Kardinal Höffner in seinem Vorwort zum Katholischen Erwachsenen-Katechismus die Hoffnung, daß dieser zur "Erneuerung der Kirche und zu einer neuen Blüte des Glaubens in unseren Diözesen beitragen werde."¹

2. Überblickt man noch einmal die vier Referate, die in diesen Tagen von italienischer und deutscher Seite gehalten wurden, dann stimmten sie alle in der einen Feststellung überein, daß angesichts der weltweiten Krise der Glaubensvermittlung der Katechismus nicht das einzige Mittel sein kann, um dieser Krise Herr zu werden. Aufschlußreich war für mich dabei das Referat von Pietro Stella, der Überzeugend nachweisen konnte, daß oft das einfache Volk sich resistent gegenüber der offiziellen Lehre der Kirche gezeigt hat und andere Formen der Hin-

1 Katholischer Erwachsenen-Katechismus, Kevelaer u.a. 1985, 8.

führung zum Glauben favorisierte, z.B. die gottesdienstlichen Riten oder das volkstümliche Brauchtum. Vermutlich sprachen diese einfachen Formen stärker das Gemüt der Bevölkerung an und machten für es den Glauben sinnhaft erfahrbar.

3. Schon daraus läßt sich ersehen, daß der Katechismus als an Texte gebundenes Instrumentarium der kirchlichen Verkündigung, das vornehmlich die kognitiven Schichten im Menschen anspricht, nur eine Form der Glaubensweitergabe ist und durch andere Formen ergänzt werden muß. Gerade in unserem audiovisuellen Zeitalter schwächt sich die Bedeutung des geschriebenen Wortes erheblich ab, zumal dieses immer schon an ein bestimmtes geistiges und kulturelles Niveau gebunden ist und beispielsweise für Analphabeten und Lernbehinderte denkbar ungeeignet ist. Überschätzen wir nicht überhaupt das Medium der Sprache und der Reflexion bei der Weitergabe des Glaubens? Die Kritik des Psychoanalytikers A. Lorenzer an der Umgewichtung der Liturgie hin zur Wortverkündigung, ja sogar zu didaktischen Texten hin - er spricht von einem "Vandalismus des II. Vatikanischen Konzils" -, sollten wir ernst nehmen, trifft er damit doch eine gegenwärtig vorherrschende Tendenz in der westlichen Glaubensverkündigung, wozu auch die Liturgie zählt². Wir müssen die der Sprache vorausliegende Schicht der präsentativen Symbole wieder ernstnehmen³; dazu gehört innerhalb des Gottesdienstes beispielsweise das Kirchengebäude, die Ausschmückung der Kirche, der Gesang, die Riten und Gesten, aber auch das Brauchtum, dessen verkündigenden Wert wir wieder neu zu entdecken beginnen. Wenn im Symbol sich gemeinsame Erfahrungen verdichten und so kommunikabel werden, dann gehört der Umgang mit Symbolen zu den elementaren Formen der Glaubensvermittlung, die sich nicht in der Gestalt des Katechismus erschöpfen kann. Sie bedarf vielmehr einer reichen Palette von Kommunikationsformen des Glaubens.

4. Der Katechismus kann verschiedene Funktionen erfüllen; er dient nicht nur dem Versuch der Kirchenleitung, die Selbstbestimmung des aufgeklärten Menschen zu verhindern, der die rettende und befreiende Kraft des Evangeliums erleben will, wie einige Kritiker in der Gegenwart mutmaßen.⁴ Ein Katechismus kann sowohl positiven wie auch negativen Zielen dienen, wie die Geschichte der Glaubensunterweisung lehrt. Es ist durchaus legitim, daß die Glaubensgemeinschaft

2 A. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*, Frankfurt 1981, 179-212.

3 D. Funke, *Im Glauben erwachsen werden. Psychische Voraussetzungen religiöser Reifung*, 3. Kap.: Wege aus dem Paradies. Kirche und Gemeinde als 'Spiel-Räume.'

4 W. Bartholomäus, *Zurück zum 'alten Katechismus'?*, Römische Offensive gegen die neue Religionspädagogik, in: N. Greinacher/H. Küng, *Katholische Kirche - Wohin? Wider den Verrat am Konzil*, München/Zürich 1986, 134f.

der Kirche sich des Katechismus bedient zur "Sicherung der Identität der Glaubensinhalte"⁵. Ein so verstandener Katechismus dient dem Suchenden als Orientierungsrahmen, der wissen möchte, wem er sich anvertraut und was er glauben soll. Der geschichtliche Rückblick deckte auch andere positive Aspekte des Katechismus auf, so antwortete er u.a. auf die Herausforderungen des Jansenismus. Wann immer der Katechismus oder das katechismusartige Buch auf die Bedürfnisse der Adressaten einzugehen versuchte, wie beispielsweise der Katechismus von C.Fleury⁶, dann konnten von ihm auch positive, den Glauben stärkende Impulse ausgehen.

5. Der Beschluß der außerordentlichen Bischofssynode in Rom 1985, einen Weltkatechismus in Auftrag zu geben, hat die Diskussion über die Sinnhaftigkeit eines Welteinheitskatechismus neu aufleben lassen. Wenn wir als Glaubensvermittler das Evangelium Jesu Christi mit dem Selbst- und Weltverständnis des Menschen vermitteln wollen, dann müssen wir immer auch die sehr unterschiedlichen Verstehensvoraussetzungen der Adressaten des Katechismus im Auge behalten. Diese wiederum sind nach Alter, Situation, Kultur und Milieu höchst unterschiedlich. Aus dieser Rücksichtnahme heraus haben die französischen Bischöfe zwischen 1970 und 1980 eine Vielzahl von Katechismen für ihr Land herausgegeben, die den unterschiedlichen geistigen und religiösen Möglichkeiten der Kinder entsprechen sollten. Als gemeinsame Klammer war der "Fonds obligatoire" von 1967 gedacht. Aus diesen Erfahrungen sind leider auf Weltebene keine Lehren gezogen worden.

6. Wenn der Katechismus ein hilfreiches Instrumentarium für die Weitergabe des Glaubens sein will, muß er sich der doppelten Treue verpflichtet wissen, sowohl gegenüber der Offenbarung, wie sie uns aus der Überlieferung entgegenkommt, als auch gegenüber den Menschen einer bestimmten Zeit und Kultur. Das aber bedeutet:

6.1 Kein Katechismus kann beim Nullpunkt ansetzen, immer schon steht er in einer fast zweitausendjährigen Tradition. Stets ist er an Vorgaben gebunden, über die er sich nicht willkürlich hinwegsetzen kann. Er ist auch auf die Auslegung durch die Glaubensgemeinschaft angewiesen, deren Glauben er übersetzen und neu auslegen will. Ein Katechismus muß so immer auch im Dienst der Kontinuität und Identität der Glaubensüberlieferung und Glaubensgemeinschaft stehen.

6.2 Die Treue zum Menschen, für den der Katechismus bestimmt ist, gebietet es zugleich, daß die Verstehensvoraussetzungen des jeweiligen Adressatenkreises bedacht werden, und dies gelingt nur im Gespräch mit den Humanwissenschaften,

5 J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Einsiedeln 1983, 38.

6 C. Fleury, Grand catéchisme historique, Paris 1679.

insbesondere im Hinblick auf die Sozialwissenschaften, auf deren Beitrag die Verfasser von Katechismen angewiesen sind.

Bedenkt man die gewandelten Verstehensvoraussetzungen des heutigen Menschen, dann muß man sich mit den Überlegungen K. Rahners auseinandersetzen, der sich Gedanken über einen Katechismus der Zukunft gemacht hat: "Wenn man sich die verschiedenen Kurzformeln des christlichen Glaubens, die heute versucht werden" anschaut "und die bei allem Respekt vor der bleibenden Lehrverpflichtung des apostolischen Glaubensbekenntnisses doch offenbar der Meinung sind, man könne und müsse die eigentliche Substanz des christlichen Glaubens anders aussagen, von anderen Ansatzpunkten als früher her, unter anderen Perspektiven, mit Deutlichmachung von Voraussetzungen, die früher selbstverständlich waren und deswegen gar nicht reflektiert werden mußten, dann kann man sich doch denken, daß ein Katechismus der Zukunft ganz anders sein wird als die bisherigen Katechismen."⁷

7. Die Reflexion K. Rahners führt zu der Frage, die auch während der Tagung immer wieder erörtert worden ist, inwieweit die traditionelle Struktur des Symbolums überhaupt heute noch geeignet sei, den Glauben an die nachwachsende Generation zu vermitteln. Birgt die starke Bindung an das Symbolum (sei es an das Apostolikum oder an das nicänokonstantinopolitanische Glaubensbekenntnis) und an die anderen drei Hauptstücke nicht die Gefahr in sich, den christlichen Glauben deduktiv ableiten zu wollen und ihn einer Systematik zu unterwerfen, die dem konkreten Leben übergestülpt wird? Damit erhält die Systematik den Vorrang vor den existentiellen Fragen und Erfahrungen des Menschen. Seit der anthropologischen Wende in der Theologie und Religionspädagogik kann man jedoch dieser Frage nicht mehr ausweichen.

Joseph Ratzinger ist der gegenteiligen Ansicht: "Zwar sei der Katechismus als Buch erst im Zeitalter der Reformation üblich geworden. Aber eine aus der Logik des Glaubens entwickelte Grundstruktur der Glaubensvermittlung sei so alt wie die Kirche selbst. Sie folge aus dem Wesen ihres Auftrags und sei daher unverzichtbar."⁸ Er äußert die Sorge, daß die Absage an eine strukturierte, aus dem Ganzen der Überlieferung schöpfende Grundgestalt der Glaubensvermittlung der Beliebigkeit Vorschub leisten werde und die einzelnen Inhalte aus dem Zusammenhang gelöst werden und zufälligen Charakter erhalten.⁹ Je vollständiger aber der Glaube bis in seine kleinsten Verästelungen dargestellt wird, desto mehr entfernt

⁷ K. Rahner, "Grundriß des Glaubens" - Ein Katechismus in unserer Zeit, in: KatBl 105 (1980) 547.

⁸ J. Ratzinger (s. Anm. 5), 15.

⁹ Ebd.

er sich vom Leben der Glaubenden und kann diesem nicht mehr dienen. Gilt dies nicht auch vom neuen Katholischen Erwachsenen-Katechismus, der beziehungsweise ohne die christliche Sittenlehre veröffentlicht werden konnte?

8. Ein künftiger Katechismus kann sich auch nicht der Frage verschließen, die K. Rahner hellseherisch und sensibel für die geistigen Entwicklungen unserer Zeit aufgeworfen hat: "Wie man einem Menschen in einem atheistischen Zeitalter, das bleiben wird, den Glauben und die lebendige individuelle Erfahrung Gottes vermitteln kann, ist doch für einen Katechismus der Zukunft fundamental".¹⁰ Er meint, wir benötigen "eine Mystagogie in ein lebendiges Verhältnis zu einem Gott, der die absolute Unbegreiflichkeit und doch anredbar ist". Mit anderen Worten: Ein Katechismus der Zukunft muß mehr erfahrungsorientiert sein, er darf nicht an den vielschichtigen Erfahrungen der zeitgenössischen Menschen vorbei entwickelt werden. Diesem Anliegen versuchte der bis heute unvergessene und unübertroffene Holländische Katechismus gerecht zu werden. Bedauerlicherweise stieß dieser Versuch bei den römischen Behörden auf kein wohlwollendes Echo, im Gegenteil auf starke Kritik.

Wie schwer fällt es doch der offiziellen Verkündigung, den Glauben in Beziehung zu den Erfahrungen der Menschen zu setzen. Dies ist bis zur Stunde das ungelöste Problem der Glaubensverkündigung, besonders wenn sie in den Händen der Verantwortlichen in der Kirche liegt.

9. Bei der Arbeit an einem Katechismus der Zukunft sieht man sich mit zwei Problemen konfrontiert: mit dem Problem der Sprache und der Notwendigkeit einer Konzentration der vielen Glaubensinhalte.

9.1 Wenn das Grundmodell der Glaubensweitergabe die Gleichnisreden Jesu sind, der in Bildern und Gleichnissen die Botschaft vom Reiche Gottes seinen Hörern erschlossen hat, dann muß die Glaubenssprache eine erzählende Struktur haben.¹¹ Die uns aufgegebene narrative Form der Hinführung zum Glauben muß sich daher stärker als bisher an der Bibel orientieren und sich von ihr inspirieren lassen. Immer deutlicher erweist sich die gegenwärtige Tradierungskrise des Glaubens als eine Sprachkrise. M.L. Kaschnitz hat in einem ihrer Tutzinger Gedichte den Verfall kirchlicher Sprachverkündigung eindringlich geschildert: "Die Sprache, die einmal ausschwang, Dich zu loben, zieht sich zusammen, singt nicht mehr in unserem Essigmund. Es ist schon viel, wenn wir die Dinge in Gewahrsam nehmen, einsperren in Kästen aus Glas wie Pfauenaugen und sie betrachten am Feiertag. Irgendwo anders hinter sieben Siegel stehen deine Psalmen neuerdings aufge-

¹⁰ K. Rahner (s. Anm. 7), 547.

¹¹ Vgl. E. Feifel, Symbol und Glaube, in: Lebendige Seelsorge 37 (1986) Heft 2/3, 75f.

schrieben. Landschaft als Logarithmen, Wälder voll Unbekannter, Wurzel der Schöpfung, Gleichung Jüngster Tag. Unsere gelähmten Zungen sind Dir lieber als die tanzenden Flammen Deines Pfingstwunders." Wenn unser Sprechen stärker an der Bibel Maß nehmen soll, dann bedeutet das nicht, hier und da aus dem Zusammenhang gerissene Zitate aus der Bibel einzustreuen, wie es auch im Katholischen Erwachsenen-Katechismus nicht selten geschieht, vielmehr muß es versuchen, aus dem Geist biblischen Sprechens heraus eine für unsere Zeit adäquate Sprachgestalt zu finden. Es sollte uns doch zu denken geben, daß die moderne deutschsprachige Dichtung stark von der Bildwelt der Bibel geprägt ist. Als Beispiel sei nur die Lyrikerin Ulla Hahn genannt, die als eine der talentiertesten Lyrikerinnen in der Bundesrepublik gilt und von sich bekennt, "dieses Denken in Bildern, wie es und die Bibel vormacht - das ist eine wunderbare Sprache, die mich immer wieder fasziniert. In meinen Gedichten habe ich einige dieser schönen Sprachfiguren aufgegriffen".¹² Wenn Dichter und Schriftsteller unserer Tage aus der Bilderwelt der Bibel schöpfen, muß dann nicht auch unsere offizielle Glaubensverkündigung aus dieser Kraftquelle stärker ihre Nahrung beziehen?

9.2 Die Diskussion um die "Hierarchie der Wahrheiten" und um die "Kurzformeln des Glaubens" hat dazu geführt, daß wir uns Gedanken machen müssen über die Konzentration der vielen Glaubensaussagen auf wenige zentrale Gehalte. Von diesem Zentrum her lassen sich die anderen sekundären Glaubenswahrheiten behandeln und ins rechte Licht rücken. In der neueren Religionspädagogik, vornehmlich unter evangelischen Kollegen, wird diese Problematik unter dem Stichwort "Elementarisierung" behandelt, sie spielt aber auch in der allgemeinen Pädagogik seit W. Klafki eine nicht unerhebliche Rolle.¹³

Auf katholischer Seite wird die Diskussion um die Elementarisierung von Glaubensinhalten und biblischen Inhalten noch sehr zögernd geführt, dabei erweist sich die Frage nach einer Konzentration der Glaubenswahrheiten als äußerst dringlich, wenn wir dem in einer nachchristlichen Gesellschaft aufwachsenden Menschen einen Zugang zum christlichen Glauben eröffnen wollen. Die nächste Zusammenkunft von italienischen und deutschen Religionspädagogen könnte sich dieser Thematik annehmen, es wäre eine Fortführung und Vertiefung der Diskussion um den Katechismus als einer Form der Glaubensvermittlung.

10. Wenn wir die Aussage ernst nehmen, daß alle Getauften Subjekte der Glaubenstradierung, "lebendige Steine" der Kirche als Tradierungsgemeinschaft sind, dann

12 Schreiben, um die Sehnsucht wachzuhalten. Karl-Josef Kuschel im Gespräch mit Ulla Hahn, in: Publik-Forum, Nr. 17, 22.8.1986, 18.

13 Vgl. Chr. Salzmann, Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr- und Lernprozesses, in: Pädagogische Rundschau 36 (1982) 535-556.

dürfen wir sie nicht nur als "Adressaten" der Glaubensverkündigung betrachten, sondern sollten sie auch, wo sich die Möglichkeit anbietet, an der Erarbeitung eines Glaubensbuches mitbeteiligen.

Bei der Herausgabe des Holländischen Katechismus wurden die Fragen der Gläubigen in die Endfassung miteingearbeitet. Ebenfalls hat die Rottenburger Diözesansynode 1985/86, die sich mit der "Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation" befaßt hat, im Vorfeld die Gläubigen in die Beratung einbezogen, auch die Jugendlichen, so daß ohne deren Gebete und Anregungen diese Synode nicht denkbar gewesen wäre und nicht diesen Verlauf genommen hätte. Der vom D.K.V. projektierte sog. "Katechismus für Schlosserlehrlinge" möchte gleichfalls von Anfang an auszubildende Jugendliche an der Erarbeitung dieses Glaubensbuches beteiligen.¹⁴ Es hat sich allerdings bereits in der Anfangsphase gezeigt, wie schwierig es ist, Jugendliche für diese Aufgabe zu gewinnen. Die für eine der ersten Redaktionssitzungen eingeladenen Jugendlichen erschienen nicht, sie hatten andere Termine als dringlicher erachtet.

11. Es muß neu überlegt werden, worin die Rolle des kirchlichen Lehramtes bei der Erarbeitung und Approbation von Katechismen besteht, vor allem dann, wenn die Glaubensbücher an der Basis entstehen. Mit der Approbation durch das ordentliche Lehramt erhält das Buch eine Bedeutung für einen größeren Kreis von Gläubigen und kann somit zur Identität der kirchlichen Gemeinschaft beitragen. Die Sorge für die Kontinuität und Identität der Glaubenstradition liegt vor allem in den Händen des Bischofs, bzw. der Bischöfe einer Region oder gar eines Landes. Auf der anderen Seite muß bedacht werden, daß es neben dem ordentlichen Lehramt auch den "Glaubenssinn der Gläubigen" gibt, aus dem ebenfalls Gottes heiliger Geist spricht. In der gegenwärtigen restaurativen Phase der Kirchengeschichte droht dieser Aspekt der Glaubensstradierung in Vergessenheit zu geraten, auf den das II. Vatikanische Konzil aufmerksam gemacht hatte. Man gewinnt den Eindruck, als ob die kirchliche Hierarchie den "Glaubenssinn des gläubigen Volkes" immer noch zu wenig ernst nimmt. Hier scheint ein Umdenken auf seiten der Inhaber des kirchlichen Lehramtes erforderlich zu sein.

12. Das Glaubensbekenntnis muß zum Gotteslob hinführen. Auf diesen Zusammenhang weist nicht nur das lateinische Wort "confiteri" hin, sondern auch der geschichtliche Ursprung des Symbolums, das aus der Tauf liturgie hervorgegangen ist. Am Anfang stand beim Untertauchen die dreifache Frage nach dem Glauben an den Vater, den Sohn und den Hl. Geist. Das Apostolische Glaubensbekenntnis ist eine erweiterte Fassung des altrömischen Taufbekenntnisses, das seit der karolingischen Reform im Westen vorherrschend wurde, während die Ostkirchen das

¹⁴ Vgl. J. Quadflieg, Neue Aktivitäten zu einem alten Projekt, in: unterwegs, 1. Quartal 1986, Nr. 1, 1f.

nizänisch-konstantinopolitanische Glaubensbekenntnis verwenden. Dieses ist vermutlich aus dem Taufbekenntnis der Jerusalemer Gemeinde erwachsen. Wenn wir heute in der Meßfeier das Credo beten, dann hat es neben der bekennenden Funktion immer auch eine hymnische.¹⁵

Wer den Glauben an den dreifaltigen Gott bekennt, bekennt sich lobend und preisend zu Gott, der alles ins Dasein gerufen, und der sich in Jesus Christus der Menschheit erbarmt und ihr dauerndes Leben verheißen hat. Daher muß der Grundzug eines Glaubensbuches die lobpreisende Verkündigung sein; denn die "lex orandi" ist der Maßstab für die "lex credendi" und nicht umgekehrt.

13. Bei der Auslegung des überkommenen Glaubensbekenntnisses muß die Ich-Form des Credo beachtet werden. Im Symbolon heißt es "Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen. ... Ich glaube an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn." Damit bringt der Glaubensverkündiger seinen persönlichen Glauben zum Ausdruck und spricht nicht distanziert über das, woran er glaubt, wozu die herkömmliche Katechismusform verführen kann. Zu Recht fragt Papst Paul VI. in seinem Apostolischen Schreiben "Evangelii nuntiandi": "Wird es je eine andere Form der Mitteilung des Evangeliums geben als die, in der man einem anderen seine eigenen Glaubenserfahrungen mitteilt?"¹⁶ Der Weg wird "immer von der Person" ausgehen, "und dann stets zu den Beziehungen der Personen untereinander und mit Gott fortschreiten"¹⁷. Der Glaubensvermittler kann nicht objektiv über den Glauben informieren und dabei seine eigene Glaubensgeschichte ausschalten, immer werden auch seine Erfahrungen mit Gott, mit Jesus Christus und der Kirche darin einfließen.

Aus dieser Überzeugung heraus hat D. Emeis jüngst einen "Kleinen Katechismus" verfaßt, in dem er erläuterte, was der Glaube für ihn hier und heute meint, warum er bereit ist, dem Gott und Vater Jesus Christus sich anzuvertrauen. Zugleich will er "im Austausch mit anderen Glaubenden" stehen, so daß in sein Bekenntnis auch das Bekenntnis anderer eingehen und damit der Glaube der Kirche vergegenwärtigt wird; denn keiner glaubt als Christ allein, sondern immer in lebendiger Verbindung mit der Gemeinschaft der Glaubenden, der er seinen Glauben verdankt.¹⁸ Der Katechismus kann dann einen hilfreichen Beitrag zur Weitergabe des Glaubens leisten, wenn der Katechet bzw. die katechetische Gruppe die in diesem Buch zusammengefaßten und entfalteten Glaubensaussagen in ihr eigenes Leben über-

15 Vgl. A. Adam / R. Berger, Pastoralliturgisches Handlexikon, Freiburg 1980, 176f.

16 Paul VI., Evangelii nuntiandi, 1975, Nr. 46.

17 Ebd. Nr. 20.

18 D. Emeis, Anleitung zum Glaubensbekenntnis. Ein kleiner Katechismus, Freiburg²1986, 11f.

setzt und neu durchbuchstabiert haben. Kein Katechismus kann daher den Katecheten bzw. die katechetische Gruppe ersetzen, insofern bleibt er immer nur ein Hilfsmittel.

14. Unsere Tagung war der Frage gewidmet, ob und in welchem Rahmen der Katechismus eine angemessene Form für die Weitergabe des Glaubens in unserer Zeit sein kann. Der historische Überblick über die wechselvolle Geschichte des Katechismus machte deutlich, daß dies keineswegs erst eine neuere Fragestellung ist, sondern diese Frage hat immer wieder die Gemüter in der Kirche bewegt. Wie ein roter Faden zog sich durch alle Referate und Gespräche in den Gruppen und im Plenum die Einsicht, daß die in der Vergangenheit dominierende Rolle des Katechismus in der offiziellen Glaubensverkündigung heute in Frage gestellt ist; selbst in der Vergangenheit hat sich dieses Instrumentarium nicht immer als fruchtbar für die Glaubensvermittlung erwiesen. Der Katechismus wird künftig ein Medium neben anderen sein, wenn es um die Tradierung des Glaubens geht. Die überkommene Gestalt des Katechismus (als Symbolum) erweist sich als wenig zukunftsfruchtig, wenn mit seiner Hilfe die gegenwärtige tiefe Glaubenskrise überwunden werden soll. So weist vieles darauf hin, daß der Katechismus der Zukunft eine andere Gestalt annehmen muß, will er den Menschen einen Zugang zur Welt des Glaubens erschließen. Ein Einheitskatechismus ist wohl am wenigsten geeignet, aus der Krise herauszuführen, er wird sie eher noch verstärken. Vielmehr müssen die verschiedenen Katechismen, die im Blick auf die unterschiedlichen Kulturen, Milieus und Altersstufen verfaßt werden sollen, in ein umfassendes pastorales Gesamtkonzept eingebettet sein, das den ganzen Menschen mit seinen jeweiligen Verstehensvoraussetzungen und Sprachebenen ernst nimmt und ihn als Subjekt der Glaubensverkündigung betrachtet.

Prof. Dr. Ralph Sauer
Brenner Str. 9
2848 Vechta

GIOVANNI CRAVOTTA

HYPOTHESE FÜR EINEN "NARRATIVEN KATECHISMUS"

1. Der Katechismus als kulturelles Phänomen

Ein Buch wie der "Katechismus", das unter Menschen zirkuliert in der Absicht, Mitteilungen, Erkenntnisse, Gebräuche, Formeln weiterzugeben, hat zweifellos den Charakter eines "kulturellen Vehikels". Es reflektiert und sucht zu vermitteln

- a) einen bestimmten Begriff von Gott, von Jesus Christus, von Heil
- b) einen bestimmten Begriff vom Menschen (als Person und als soziales Wesen), von der Geschichte, von der Zukunft, von der Zeit
- c) eine bestimmte pädagogische Auffassung: Werte, Modelle für den Reifungsprozess, Leitfäden für das Wachstum.

Um sein Ziel zu erreichen, strebt der Katechismus auf seine Weise an, Kommunikation zu ermöglichen und die Weitergabe der Werte, die er verbreiten möchte, zu erleichtern. Da es sich um einen "Katechismus" handelt, ist die Art und Weise, vermittels derer christliche Werte verbreitet werden, im Bezug auf die Glaubensinhalte nicht ohne Belang.

Die Katechese ist Dienst an der Offenbarung: Offenbarung ereignet sich in der Einheit untereinander eng verbundener Taten und Worte. Taten und Worte konstituieren nicht nur das Faktum der Offenbarung, sondern auch die Art und Weise, in der Gott sich offenbart. Die Tat bezeichnet das Ereignis, den Vorfall, die Geschichte, den früheren und den aktuellen Dialog zwischen Gott und seinem Volk; das Wort bringt die Heilsbedeutung der Tat zum Ausdruck. Sich an vergangene Taten zu erinnern, wie im Fall der biblischen Geschichte, interessiert im Heute dank der Heilsbedeutung, die die Taten haben. Die vergangenen Ereignisse sind nicht wiederholbar; wohl aber ihre Heilsbedeutung, die sich in den heutigen Ereignissen aktualisiert und sich in der verheißenen Zukunft vollends erfüllen wird.

Die Katechese als Dienst an der Offenbarung oder am Wort Gottes, erzählt die Taten und interpretiert sie gemäß ihrer Heilsbedeutung. Taten und Bedeutung finden in Jesus Christus ihre Einheit: Jesus ist eine Tat, ein Ereignis und ist zugleich das Wort, das das Ereignis auslegt.

Die Katechese kann nicht Heilsbedeutung auseinandersetzen ohne die Taten zu erzählen: sie würde sonst in ein - wenn auch geordnetes - System von Ideen, ein ideologisches System münden; desgleichen kann sie keine Taten, losgelöst von ihrer Heilsbedeutung, erzählen: sie fiel auf das Niveau von Novellen.

Andererseits müssen die in der Katechese erzählten Taten eine Beziehung zu den Hörern haben: die Beziehung ist um so enger, je stärker sie mit dem Leben der Hörer verbunden ist. Zum Leben gehört ganz offensichtlich nicht nur das Heute der Existenz, sondern auch seine geschichtliche Verwurzelung, sein Erinnerungsvermögen, seine Traditionen: alles was zur kulturellen Entwicklung gehört und als Matrix der aktuellen kulturellen Kondition dient. Das Gesagte erlaubt uns die Hypothese eines Katechismus, den wir als "narrativ" bezeichnen.

2. Die narrative Katechese

Damit der Mensch Gott, der sich offenbart, begegnen kann, vermittelt ihm die Gesellschaft die geschichtliche Gotteserfahrung:

- vermitteln heißt beteiligen: teilhaben mit anderen, teilgeben an einer Erfahrung;
- die Erfahrungen sind Fakten, Ereignisse, Hinweise der Heilsbegegnung Gottes mit dem Menschen.

Inhalt der katechetischen Vermittlung werden nicht so sehr die dogmatischen oder moralischen Formeln (die Wahrheit über Gott oder über den Menschen) sein, wenn sie auch zum kulturellen Erbe des gelebten Glaubens gehören; vielmehr wird es die Wirklichkeit der Offenbarung selbst sein: die Taten und die Ereignisse, die in ihrer Ursprünglichkeit in Erinnerung gerufen, in die "Fassungskraft" oder das "Gefühl" von heute übersetzt (hier legt die von der Katechese geforderte kulturelle Inkarnation) und entsprechend ihrer Heilsbedeutung erzählt werden.

Die katechetische Kommunikation (oder die "Weitergabe des Glaubens") geht so nach Art der Heilsgeschichte, die in der Bibel erzählt wird, vor: eine bewegende Erzählung von Fakten und Bedeutungsgehalten. Die Fakten bestehen aus den geschichtlichen Erlebnissen der Völker, der Gruppen oder der Einzelpersonen. Im biblischen Verständnis der Ereignisse ist Gott nicht getrennt von den Erlebnissen des Abraham, des Joseph oder des hebräischen Volkes in seinem Verlangen nach Freiheit: er ist so sehr eingeschlossen, daß man in allen Erlebnissen von Einzelnen oder von Völkern seine Hand erspüren kann, diejenige eines getreulichen Begleiters menschlicher Erfahrung, sei sie traurig oder freudvoll. Gottes Gegenwart wird zum Maßstab der Existenz, ist Verheißung des Lebens in Fülle, ist Hilfe auf dem Weg.

Die Heilsbedeutung ist also nicht getrennt von den Fakten und den menschlichen Ereignissen. Gott als Schöpfer von Raum und Zeit, und folglich als Schöpfer der Geschichte, ist der gleiche Gott der Erlösung, der den Menschen durch die Geschichte hindurch zu seinem Ursprung zurückführt: Fülle des Lebens, Herr über die Schöpfung, Ebenbild des Schöpfers.

Gott am Werk zu sehen gebührt den Weisen. Denen, die reinen Herzens sind, die den endgültigen Sinn ihres Lebens und des ganzen Universums einzig in Gott finden, ist es gegeben, die Werke Gottes zu betrachten: dies sind die geistlichen Menschen, die sich vom Geist, der zur vollen Wahrheit führt, leiten lassen, die Propheten und die Weisen.

Die Katechese ist deshalb Erzählung der Werke Gottes, der sich im alltäglichen Ablauf des Lebens offenbart. Die den Fakten innewohnende Heilsbedeutung wird von den geistlichen Menschen gesehen; dies sind für uns heute die biblischen Propheten (AT und NT), Menschen des Glaubens (heutige Propheten), heldenhafte Bekenner in der Geschichte der Kirche.

Eine solche Vermittlung von Wahrheit baut auf Sicherheit, ist aber auch immer offen auf eine Wahrheit hin, die noch gesucht werden muß. Die Sicherheit resultiert aus der Wahrhaftigkeit (= Treue) Gottes; die immer neu zu suchenden Wahrheiten folgen aus den tausenderlei menschlichen Unzulänglichkeiten, in denen sich die ewige Treue Gottes offenbart. Der Glaube sucht immer nach dem aktuellen Wirken Gottes. Dabei helfen die immer gleichbleibenden Formeln wenig, denn das Neue begegnet uns ständig, ergibt sich aus der Neuheit der menschlichen Vorkommnisse selbst, in denen derjenige, der der Treue ist, heute zu seinen Kindern spricht. Die früheren, geschichtlichen Ereignisse stellen den Hintergrund für die neue, heutige Treue Gottes dar.

Die Formulierung des Glaubens muß folglich ständig neu geschehen auf diachronische und synchronische Weise: der gläubige Mensch, vertraut mit den Gesetzen wachsender Reifung, achtet auf neue Äußerungen des Geistes, ist fähig seine Zeit zu verstehen und fähig zum prophetischen Dienst.

Garant der Einheit des Glaubens ist der gleiche Geist, der zur gemeinsamen Feier des Glaubens führt. Gemeinsam gefeierter Glaube ist Teilhabe an den glaubensbegründenden Ereignissen entsprechend ihrer Heilsbedeutung und - zugleich - prophetischer Dienst für heute: eine feiernde Gemeinde ist eine Gemeinde, die gelernt hat, die sozialen, öffentlichen oder privaten Ereignisse im Sinne Jesu Christi zu verstehen.

Die liturgischen Formeln (vom Wesen her doxologisch) drücken den gemeinsamen Glauben in der Feier selbst aus. Sie stellen die genaueste "lehrhafte Synthese" der Katechese dar. Andererseits können auch auf katechetischem Weg geprägte Glaubensformeln in die Liturgie eingehen: die liturgische Sprache kommt von der katechetischen Sprache und wird durch sie bereichert.

3. Der narrative Katechismus

Prüfen wir die Kriterien für die Erstellung eines "narrativen Katechismus"!

a) Kriterium der geschichtlichen Memoria

Ein Defizit an gemeinsamer Erinnerung zwingt ein Volk, sich auf die Suche nach einem Sicherheitssystem zu begeben, dessen es unbedingt bedarf. Bei dieser Suche droht die Wahrheit in die Krise zu geraten: alles wird bezweifelt, die Zukunft erscheint verschleiert und in der Gegenwart lebt man ängstlich: als Ausweg wird die zum Lebenssystem erhobene Individualität betrachtet.

Eine gemeinsame Erinnerung haben bedeutet, sich der Begebnisse zu erinnern, die zum Heute geführt haben, nicht um das gleiche noch einmal zu wiederholen, sondern um in ihnen die für heute gültige Heilsbedeutung zu finden, die auch für die Zukunft Hoffnung geben kann. Die gemeinsame Memoria macht aus Individuen ein Volk.

Um welche Begebnisse handelt es sich?

Aus der Vergangenheit kennen wir einige Ereignisse, die fundamentale Bedeutung haben, denn sie sind von wesentlichem Gewicht. Für die Hebräer waren dies die Erlebnisse des Abraham, der Befreiung aus Ägypten und das Geschehen der Schöpfung. Die von Gott gewirkte Heilsbedeutung dieser Ereignisse bildeten das Glaubensbekenntnis des frommen Hebräers.

Das Christusereignis ist die Fülle der Offenbarung. Es ist das fundamentale Ereignis, das jedes andere Ereignis interpretiert, auch die Erlebnisse des Abraham, den Exodus, die Schöpfung: desgleichen die Erfahrungen der Urgemeinde und der späteren christlichen Gemeinden.

Der narrative Katechismus muß eine wohlüberlegte Reihe dieser Grunderfahrungen enthalten.

Die geschichtliche Memoria erinnert sich auch an andere Vorkommnisse: diejenigen aus dem Leben eines Volkes. Der Katechismus muß die Geschichte des Volkes einer Region, eines Ortes, einer Gemeinde enthalten und sie im Lichte der Grunderfahrungen deuten.

Aus was setzt sich die Geschichte eines Volkes zusammen?

Hier werden unterschiedliche Elemente benannt werden können; gerade diese Unterschiedlichkeit ist es, die verschiedene Katechismen für verschiedene Zielgruppen möglich macht.

Zur Geschichte eines Volkes gehören: seine Widerfahrnisse, Handwerk, Kunst, Glaubensrichtungen und Riten, Arbeit und Beruf, das Haus, die Beziehungen zu anderen Völkern, Erzählungen und Geschichten, die Poesie für die verschiedenen Situationen des Lebens, die Organisation der Gemeinschaft, Hoffnungen und Wünsche, Bemühungen um mehr Menschlichkeit, schlechte Erfahrungen, Helden und Verbrecher ...

Der Katechismus müßte die Geschichte des Heilshandelns Gottes in der

menschlichen Geschichte eines Volkes erzählen. Maßstab für die Deutung einer solchen Geschichte ist das Christusereignis in seiner ganzen Breite: AT, NT, eschatologische Erfüllung.

b) Kriterium des Projekthaften

Die Geschichte eines Volkes, einer menschlichen Gemeinschaft, scheint oft die Geschichte von Eroberern und Eroberten zu sein, von Siegern und Opfern, die häufig nur passive Verteidigungsversuche unternehmen: eine Geschichte kultureller Zwänge, dämonischer oder fatalistischer Angst. Ein Katechismus, der die Geschichte eines Volkes unter dem Aspekt des Heils erzählt, strebt eine Erzählung in Richtung auf ein Projekt der Befreiung an. Dieser projekt-hafte Bedeutungsmaßstab betont besonders die örtlichen Heiligen, Volksfeste, Gebräuche der Volksfrömmigkeit, religiöse und kirchliche Ereignisse, die das soziale Leben der Städte und der Dörfer bestimmen.

c) Kriterium des Missionarischen

Dieses Kriterium ergibt sich aus dem Selbstverständnis einer christlichen Gemeinde. Die Erzählung der Ereignisse und deren Heilsbedeutung in der Geschichte eines Volkes kann nicht nur die Christen angehen; die Erfahrungen eines Volkes betreffen alle, Christen oder Nichtchristen, und die Christen können das Heil, das in diesen Erfahrungen am Werk ist und das dem heutigen Leben wieder Formung der Zukunft Sinn verleiht, nicht für sich allein behalten.

Die Erzählung der Geschichte eines Volkes wird zur Evangelisation für die Nichtchristen und für die anderen Völker, mit denen die Christen in Kontakt treten. Die christliche Gemeinde wird die Taten Gottes, des Erlösers und Befreiers, erzählen und sie mit Liedern, Riten, Gebeten, die dem kulturellen Leben jener Gemeinde eigen sind, feiern.

Zusammenfassung

Ein Katechismus enthält nicht die Katechese: Katechese ist ein lebendiger, kreativer Akt, so wie jede Begegnung zwischen Personen, die zu mehr Reife führen soll, kreativ ist. Ein Katechismus müßte in Gesamtstruktur und konkreter Ausformulierung enthalten:

- a) die Erzählung der ganz größten Ereignisse und ihre Interpretation unter dem Aspekt ihrer Heilsbedeutung; dies sind die fundamentalen Ereignisse, biblische und kirchliche.
- b) die Erzählung der - im Verständnis eines Volkes - wichtigsten (d.h. für ein Volk bedeutungsvollen) Geschehnisse der Region und der einzelnen Orte (Ortskirchen); sie interpretiert die Heilsbedeutung des Geschehens in der

lebendigen christlichen Gemeinde in der Sicht der Weisen und der Propheten jener Gemeinde, der vom Heiligen Geist erfüllten Menschen.

c) die Erzählung der täglichen Ereignisse im Laufe eines menschlichen Lebens (Geburt, Kindheit, Schule, Bezugspersonen, Arbeit, Politik, Krankheit, Erfolg, Mißerfolg, Tod ...), gesehen unter dem Blickwinkel eines Weisen.

Der Katechismus wäre so das "Glaubensbuch": das Buch, in dem die Treue u und die Wahrhaftigkeit Gottes, das Fundament für die Verwirklichung des Versprechens eines neuen Himmels und einer neuen Erde, in der lebendigen Geschichte der Menschen erzählt wird. Die notwendige lehrhafte Synthese (oder "Formulierung des Glaubens") bilden die liturgischen Formeln.

Das ist ein Katechismus, der erzieht, indem er erzählt, und evaγγελisiert, indem er erzieht.

Prof. Dr. Giovanni Gravotta S.D.B.
Istituto Teologico "S. Tommaso d'Aquino"
Via del Pozzo, 43
I-98100 Messina
(Übersetzung A. Gleißner)

AUS DEN ARBEITSKREISEN DER DEUTSCH-ITALIENISCHEN TAGUNG IN
BENEDIKTBEUERN

PIETRO DAMU

Zusammenfassung der Gruppenarbeit des 2. Arbeitskreises

Wesensmerkmale des Katechismus und Bedingungen für seinen positiven Einfluß auf die kirchliche Erneuerung

Die Arbeit des 2. Tages setzte diejenige des 1. Tages - Thema: "Der Einfluß des Katechismus auf die kirchliche Erneuerung" - fort und entwickelte einen besonderen Aspekt.

1. Man verständigte sich über das Verständnis des Begriffes "Katechismus". Die weite Interpretation "Gesamtheit der Medien für die Weitergabe des Glaubens" wurde ausgeschlossen zugunsten des engeren Verständnisses "Buch für die Weitergabe des Glaubens". Diese Auffassung ergibt sich u.a. aus dem neuen Codex Juris Canonici, der vom Katechismus spricht als einem vom Bischof und/oder den nationalen Bischofskonferenzen erlassenen Text (vgl. Can. 775) und aus Catechesi Tradendae; dort ist der Katechismus die geordnete und erschöpfende Darlegung des Glaubens (vgl. Nr. 49).
2. Es wurde sofort mit Nachdruck unterstrichen, daß der Katechismus als Buch nur ein Instrument für die Weitergabe des Glaubens ist, nicht aber das einzig . Er muß sich also mit anderen Instrumenten verbinden. Insbesondere stellt sich die Aufgabe, daß der Katechismus durch den Katecheten vermittelt wird und daß er eingebunden wird in den Lebenskontext der Katechesegruppe. Katechet und Katechesegruppe bilden die wesentlichen Teile jenes "lebendigen katechetischen Milieus" (wofür die Franzosen den treffenden Ausdruck "lieu catéchétique" verwenden), in dem verschiedene "parcours" realisiert werden können.
3. Damit das Buch "Katechismus" auf personaler Ebene bildenden Wert haben und positiven Einfluß auf die kirchliche Erneuerung ausüben kann, müssen bei seiner Erarbeitung verschiedene Grundsätze beachtet werden; u.a. werden genannt:
 - a) Der Adressat ist sorgsam zu berücksichtigen. Das bedeutet:
 - eine Sprache, die ihn wirklich anspricht (ansprechen vor allem im Sinn der Übereinstimmung mit der gemeinsamen oder unterschiedlichen Sensibilität des heutigen Menschen);
 - das ausführliche Einbringen der Grundprobleme und der Erfahrungen des Menschen unserer Zeit und deren Vertiefung bis hin zur Begegnung mit der religiösen Antwort: konkret, bis zur Begegnung mit dem heilbringenden Christus (Die "christliche Antwort muß als bedeutsam für das Leben erscheinen, für seine volle Verwirklichung oder sein Gelingen, und dies verstehen als Heil!"). In der Fort-

führung dieses Gedankenganges wird klar, daß das Gesamt der "Grenzen" oder der "Schwierigkeiten" des heutigen Menschen seinen bezeichnendsten Ausdruck in der Unfähigkeit zu unmittelbaren Erfahrungen zu haben scheint (Der heutige Mensch wird überrollt von der Lawine mittelbarer Erfahrungen, vor allem durch die Massenmedien). Auch das Buch "Katechismus" mußte und könnte einen Beitrag - natürlich in Grenzen, aber trotzdem bedeutsam - liefern zur Einübung in Grunderfahrungen (humane, religiöse, genuin christliche), mit denen sich die Katechese beschäftigt (Einübung zielt auf "unmittelbar", "nicht vermittelt"). Von erstrangiger Wichtigkeit sind dabei die Pädagogik und die Didaktik des Symbols.

b) Außerdem ist zu beachten,

- die Ausrichtung der christlichen Botschaft auf ihre wesentlichen Inhalte oder ihre Elementarisierung (nicht gleichbedeutend mit ihrer Reduktion);
- die enge Verbindung mit der biblischen Darstellung derselben Botschaft;
- die Einbeziehung der Ebene des Gemütes und der Feier. (Die Auffassungen von U. Gianetto und G. Stachel über das Wesen des "Katechismus" werden von der Gruppe geteilt).

Don Pietro Damu S.D.B.
Centro Catechistico Salesiano
I-10096 Leumann (To)

(Übersetzung A. Gleißner)

ARBEITSKREIS: DIE DARSTELLUNG DER EUCHARISTIELEHRE IN KATECHISMEN/ GLAUBENSBÜCHERN FÜR ERWACHSENE

Es wurden analysiert und miteinander verglichen:

- a) Glaubensverkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des Holländischen Katechismus, Freiburg ¹⁰ 1978, 374-390 ("Eucharistie")
- b) Katholischer Erwachsenen-Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Herausgegeben von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1985, 343-363 ("Die Eucharistie")
- c) Theodor Schneider, Was wir glauben. Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Düsseldorf 1985, 399-419 ("Gemeinschaft der Heiligen")

Der nachfolgende synoptische Überblick dokumentiert zusammenfassend Ergebnisse der Analyse und des Vergleichs der untersuchten Texte.

Holländischer Katechismus

Gesamtintention: Glaubensverkündigung für Erwachsene als Hilfe für den Glaubensvollzug, als Ermutigung und Weiterführung auf dem Weg einer lebendigen Glaubenspraxis.

Katholischer Erwachsenen-Katechismus

Gesamtintention: Vollständige und zuverlässige Darstellung der Glaubenslehre der Kirche in ihrem systematischen Zusammenhang als Orientierung für die in der Glaubensverkündigung/Glaubensunterweisung Tätigen.

Was wir glauben

Gesamtintention: Versuch einer theologisch reflektierten Glaubensinterpretation für Erwachsene mit dem Ziel, ein angesichts heutiger verstehensvoraussetzungen und -schwierigkeiten verantwortbares und tragfähiges Glaubensverständnis zu gewinnen.

Die Gliederung folgt einem heilsgeschichtlichen Aufbau. Das Thema "Eucharistie" begegnet innerhalb des vierten Teils ("Der Weg Christi") im Anschluß an die Themen "Das Gebet des Christen", "Der Tag des Herrn", "Worte des ewigen Lebens".

Die Gliederung folgt dem Aufbau des Großen Glaubensbekenntnisses. Das Thema "Eucharistie" begegnet innerhalb des dritten Teils ("Das Werk des Heiligen Geistes") in dem der Sakramentenlehre reservierten vierten Kapitel ("Die sieben Sakramente") im Anschluß an die Darstellung der Taufe und der Firmung.

Die Gliederung folgt dem Aufbau des Apostolischen Glaubensbekenntnisses. Das Thema "Eucharistie" begegnet als Auslegung des Bekenntnisses zur "Gemeinschaft der Heiligen" innerhalb des dritten Glaubensartikels.

Inhaltliche Akzente: Konzentration auf die Beziehung des einzelnen zur Eucharistiefeyer der Gemeinde und die Aspekte, die in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam sind.

Spirituelle Ausrichtung: Suchende Annäherung im Wissen um die Grenzen sprachlich-begrifflicher Eindeutigkeit im Hinblick auf das nie ganz einholbare Mysterium, das von immer neuen Blickwinkeln her betrachtet und erwohnen wird ("mystagogische" Momente).

Sprache: Schlichtheit und Nüchternheit der Sprache. Dominanter Schriftbezug. Auf eine theologische Fachsprache wird fast vollständig verzichtet. Fragend - suchende Denkbewegung und Argumentation, die den Leser einlädt zu einem gemeinsamen Bedenken und Erwägen (dialogische Struktur).

Inhaltliche Akzente: Bemühen um eine systematisch geordnete und vollständige Darstellung der verschiedenen Momente der Eucharistielehre mit einem Schwerpunkt beim Verständnis der eucharistischen Gegenwart (Realpräsenz) und des Opfercharakters der Eucharistiefeyer.

Spirituelle Ausrichtung: Zahlreiche Hinweise und Anknüpfungen an die Heilige Schrift, ohne daß jedoch immer der Kontext der einzelnen Schriftstellen ausreichend entfaltet wird. Die vorherrschende Form der Darstellung hat zur Konsequenz, daß das Sprechen "über" den Glauben dominiert.

Sprache: Es herrscht eine theologische Fachsprache vor mit einer bisweilen redundanten Begriffsverwendung (vgl. etwa den Gebrauch des Begriffes "Gegenwart", 347-352). Oft dichte Formulierungen abstrakter Sachverhalte. Objektivierende Darstellung und Entfaltung.

Inhaltliche Akzente: Versuch einer Zusammenschau der christologischen, ekklesiologischen und anthropologischen Aspekte in einem umfassenden theologischen Verständnis der Eucharistie.

Spirituelle Ausrichtung: Besondere Sensibilisierung für den Gemeinschaftsbezug der Eucharistie und der Eucharistiefeyer.

Sprache: Individuelle Sprachgestalt mit bisweilen ungewohnten sprachlichen Verfremdungen, die Impulse setzen. Beispiel eines in kontrollierten argumentativen Teilschritten geführten theologischen Diskurses.

Ausgang von konkreten Fragen und Problemen der Leser. Abbau von Mißverständnissen und Ängsten mit dem Ziel, einen verstehenden und unbelasteten Mitvollzug der Eucharistie zu fördern.

Der Text kann auch von einem theologisch nicht vorgebildeten Leser verstanden und nachvollzogen werden.

Problemorientierte Entfaltung der einzelnen Teilthemen. Schrittweise Erweiterung und Anreicherung der eingeführten Begriffe und des gewonnenen Verständnisses. Verknüpfung der Vielfalt der Bedeutungen und Einladung zu einer von diesen verschiedenen Perspektiven her gewonnenen Gesamtsicht. Informationen: so viele wie nötig, so schlicht wie möglich.

Es dominiert die affirmative Darstellung von Sachverhalten. Eine Auseinandersetzung mit Anfragen und Motiven der Adressaten findet kaum statt. Der Bezug auf die Erfahrungswelt der Leser erfolgt in vielfach knappen 'Anknüpfungen' und 'Anwendungen'.

Vorausgesetzt wird ein theologisch informierter Leser, der über Kenntnisse des biblischen und theologischen Kontextes verfügt.

Umfassende, informierende und belehrende Darbietung in einer weniger prozeß- und mehr produktorientierten Weise. Dies führt vereinzelt zu einer raschen Aufeinanderfolge verschiedener Teilinhalte. Längere geschichtliche Entwicklungen werden auf wenige Stationen reduziert.

Der direkte Erfahrungsbezug beschränkt sich fast ausschließlich auf kirchenbezogene Gottesdienst-erfahrung. Doch findet sich in der theologischen Reflexion ein struktureller Bezug auf die Modi neuzeitlichen Erfahrungsgewinns in einer anthropologisch verankerten Denk- und Argumentationsweise.

Vorausgesetzt wird ein theologisch gebildeter Leser, der mit dem Rekurs auf theologische Quellen und mit der kontextbezogenen Interpretation dieser Quellen vertraut ist.

Fragend-reflektierende Entfaltung in gegliederten Teilschritten einer prozeßorientierten theologischen Argumentation. Die tragenden Begriffe werden argumentativ erschlossen. Ausgewählte exemplarische Texte werden im geschichtlichen und gegenwärtigen Verstehenskontext interpretiert und entfaltet.

NORBERT METTE

"TRADIERUNGSKRISE" ALS HERAUSFORDERUNG FÜR RELIGIONS-
PÄDAGOGISCHE THEORIE UND PRAXIS

Günter Stachel zum 65. Geburtstag

1. Der Religionsunterricht im Prozeß schleichender Erosion

Ihren Überblick über den Wandel der "Konzeptionen des Religionsunterrichts" im Verlauf dieses Jahrhunderts schließt G. Miller mit folgendem Fazit: "'Windstille' bestimmt die Situation. Es gibt Lehrpläne für alle Schularten und Schulstufen. Es gibt Wagenladungen von Schulbüchern, meist gestalterisch von bester Qualität, ideenreich und vielfältig. Es fallen im Fach Religion nicht mehr Stunden aus als in anderen Fächern auch. Die Abmeldezahlen halten sich in Grenzen; fast in allen Bundesländern gibt es ein Ersatzfach. Die Gegner des RU in der Schule schweigen. So scheint alles in bester Ordnung. Es wird sogar eingesehen, daß weder Pläne, noch Bücher noch Paragraphen einen guten RU garantieren; die Bedeutung des Religionslehrers ist erneut in den Blick gekommen. Seine Persönlichkeit, sein Zeugnis sind gefragt. Und dennoch ist es eine beunruhigende Ruhe. Der 'Glaube verdunstet' (A. Exeler) weiterhin in unserer Gesellschaft. Die Religionspädagogik aber sucht kaum neue Wege, diesem Problem wirksam zu begegnen."¹

Nur selten begegnet in religionspädagogischen Beiträgen eine dermaßen illusionslose Einschätzung der Situation, in der sich momentan der Religionsunterricht befindet: Auf der einen Seite erscheint dieses Schulfach in einem Maße konsolidiert zu sein, wie es vor Jahren noch undenkbar erschien; auf der anderen Seite ist mittlerweile nicht zu übersehen, daß nicht nur immer weniger selbst die als "bescheiden" deklarierten Zielsetzungen des Religionsunterrichts eingelöst zu werden vermögen, sondern daß darüber hinaus zunehmend seine Legitimationsbasis zu verschwinden droht. Die Situation des Religionsunterrichts ist somit alles andere als eindeutig. Von einer manifesten Krise dieses Faches kann jedenfalls nicht gesprochen werden. Von politischer Seite her ist dieses Fach weiterhin garantiert; es wird von ihm ein Beitrag für das Zusammenleben in Staat und Gesellschaft erwartet, der anderweitig nicht geleistet werden kann, nämlich eine tragfähige Basis für Sinn- und Lebensorientierung zu vermitteln und eine geistige Auseinandersetzung darüber zu ermöglichen.²

1 G. Miller, Konzeptionen des Religionsunterrichts, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2, München 1986, 432-440, hier 439f.

2 Vgl. zuletzt E. Teufel, Ursprung der Freiheit. Religionsunterricht zwischen Staat und Kirche, in: EvKom 20 (1987) 25-27.

Auf Seiten der Eltern ist eine Nachfrage nach dem Religionsunterricht zu verzeichnen, und sei es daß damit lediglich das eigene Versäumnis an religiöser Erziehung der Kinder kompensiert werden soll.³ Und schließlich ist empirischen Untersuchungen zufolge dieses Schulfach im Urteil der betroffenen Schüler und Schülerinnen besser als sein Ruf⁴; jedoch liegen darüber, wie groß der Anteil innerhalb der Schülerschaft ist, der vom Religionsunterricht erreicht wird, keine exakten Angaben vor. Allerdings muß auch festgestellt werden, daß die Teilnahme an diesem Fach für die wenigsten Betroffenen mit nachhaltigen Wirkungen verbunden ist.⁵ Dies deckt sich mit dem Befund der neueren Jugendforschung, daß explizite Religiosität und Kirchlichkeit für die Lebensführung junger Leute in der Regel keinerlei Rolle mehr spielen; lediglich bei unmittelbar Kirche und Religion betreffenden Aspekten wirkt sich noch die Konfessionszugehörigkeit aus.⁶ Dabei wird in den Einstellungen und in den Verhaltensformen der jungen Generation nur manifest, was sich bereits seit einiger Zeit vollzieht und mit dem gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß zusammenhängt: die Tatsache nämlich, daß Religion und Glaube gesellschaftlich zunehmend marginalisiert und in den privaten Lebensbereich abgedrängt werden, was mit einem wachsenden Verlust dieser Bereiche an Relevanz und Plausibilität sowie ihrer nachlassenden Motivationskraft für das soziale Handeln einhergeht. Nicht zu Unrecht wird von einem tiefreichenden, ja epochalen Traditionsbruch des Christentums in der modernen Gesellschaft im Vergleich zu seinen früheren Beständen und damit verbundenen Wirkmöglichkeiten gesprochen. Nur muß gesehen werden, daß es sich bei diesem Traditionsbruch nicht um eine auf einen bestimmten Zeitpunkt fixierbare Zäsur handelt, sondern daß er als langwieriger Prozeß vonstatten geht, während dessen gleichzeitig teils mehr, teils weniger vom Traditionsverlust bereits betroffene Phänomene nebeneinander bestehen. Genau das bedingt u.a. jenen so charakterisierten schleichenden Erosionsprozeß, dem momentan der Religionsunterricht unterworfen ist. Dieses Fach wird zwar nicht offen in Frage gestellt; aber unweigerlich stellt es sich infolge seiner

3 Vgl. u.a. Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (Hg.), Eltern reden über Religion und Kirche, Zürich 1986, 25 ff, 61 ff, 67 ff, 267 u.ö.; vgl. auch den Hinweis auf eine Umfrage des Allensbacher Instituts von U.Fr. Schmälzle, Schule als Weg zum Menschen, in: Katholische Glaubens-Information (Hg.), Erfahrungen mit Randchristen, Freiburg 1985, 109-125, bes. 114.

4 Vgl. A. Feige, Erfahrungen mit Kirche, Hannover 1982, bes. 24 ff.

5 Vgl. ebd.; vgl. auch K.E. Nipkow, Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht, in: EvErz 36 (1984) 131-147, bes. 131ff.

6 Vgl. zusammenfassend N. Copray, Jugendliche im Test. Ein Literaturbericht über neuere Jugendforschungen, in: KatBl 111 (1986) 399-404, bes. 402f.

inneren Aufzehrung aufgrund des Verlustes an christlichen Traditionsbeständen in der aufwachsenden Generation mehr und mehr selbst in Frage.

2. Der Ruf nach einer Revision religionspädagogischer Konzeptionen

Je weniger sich die Tatsache der Tradierungskrise des Christentums in der gegenwärtigen Gesellschaft leugnen läßt, desto zahlreicher werden die Stimmen, die zwar die Ursachen dafür nicht den bisherigen religionspädagogischen Vermittlungsversuchen zuschreiben, jedoch diese als durchaus mitverantwortlich ansehen, daß dieser Krise nicht nachhaltig genug begegnet worden ist und wird. Der Religionspädagogik und -didaktik wird vorgeworfen, sie hätten in den letzten Jahren sich zu ausschließlich um das "Wie", also um die didaktische und vor allem methodische Seite des Glauben-Lernens gekümmert und das "Was", also die materialen Lerngegenstände, die Glaubensinhalte vernachlässigt.⁷ So sei es vielfach zu einer Didaktik ohne Lehre gekommen. Die wachsende Entfremdung zwischen Gesellschaft und Christentum sei um vermeintlicher Plausibilität willen durch eine Funktionalisierung von Glaubensinhalten oder nur vage formulierter Traditionsbestände auf individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Interessen hin zu überbrücken versucht worden, und zwar auf Kosten der Frage nach dem Glaubensgrund, die zu thematisieren als inopportun gelte. So sei - wie es in der programmatischen Einführung zu einer ab 1986 neu erscheinenden religionspädagogischen Zeitschrift heißt, die im Untertitel entsprechend einen Beitrag zur vernachlässigten "theologischen Urteilsbildung" leisten möchte - "in der Religionspädagogik eine Auffassung vom Christentum entstanden, die sich in einer Ausrichtung auf Handlungsmotivierung und -orientierung zu erschöpfen"⁸ drohe. Nach G. Sauter sind für diese Entwicklung eine Reihe von Theoremen, die in der Religionspädagogik axiomatischen Status gewonnen hätten, namhaft zu machen.⁹ Zum einen sei die Religion von gelebter Tradition auf Traditionsbestände und damit zum Gegenstand reflexiver Distanzierung reduziert worden; sie werde so zu einem frei konvertiblen Traditionsgut relativiert. Damit gehe zum anderen einher "die Suche nach einem möglichst allgemeinen Nenner für Sachverhalte, die als 'religiös' identifiziert und, ... mit Hilfe eines Generalnenners, mit anderen Sachverhalten in Beziehung gesetzt werden

7 Die auf katholischer Seite insbesondere durch J. Kard. Ratzinger und W. Kasper in Gang gesetzte Diskussion kommentiert R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen, in: RpB 18/1986, 152-172, - Im folgenden werden Beiträge vornehmlich aus dem evangelischen Raum herangezogen.

8 G. Besier u.a., Glaube und Lernen. Einführung der Herausgeber, in: Glaube und Lernen 1 (1986) 2 - 11, hier 6.

9 Vgl. G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: EvTh 46 (1986) 127-148.

sollen"¹⁰. Und schließlich werde der Glaube mit allgemein aufweisbaren Verhaltensweisen und Handlungsanweisungen, die erlernt, ausgebildet und umgebildet werden können, vertauscht; er werde also auf Ethik reduziert. Wolle die Religionspädagogik nicht solche Reduktionen weiterbetreiben und damit ihre Einbindung in die Kirche und die Theologie schließlich aufgeben, müsse sie sich auf den doxologischen Grundimpuls, die lebenspraktische Verwurzelung und den konfessorischen Charakter des christlichen Glaubens zurückbesinnen. Worum es geht, bezeichnen die Herausgeber von "Glaube und Lernen" als "Lernen aus dem Glauben und auf den Glauben hin"¹¹: Es stammt aus der "Einstimmung in das, was Gott an Welt und Menschheit tut"¹², und zielt auf Übereinstimmung, auf Konsens, "in dem die Gemeinschaft des Glaubens ihren zeichenhaften Ausdruck findet"¹³. Dabei handelt es sich nicht bloß um einen Vorgang der Aneignung, sondern um einen kritischen Prozeß, in dem um die Wahrheit des Glaubens gerungen wird und dessen Kern in theologischer Urteilsbildung besteht.

Der Religionsunterricht hat sich nach Sauter "als Einführung und Wegbegleitung des Glaubensgesprächs für eine bestimmte Situation und Entwicklungsphase"¹⁴ zu verstehen. "Religionspädagogik könnte darauf vorbereiten, Gesprächsmöglichkeiten so zu erkunden, daß man sich auf Gespräche wirklich einläßt, statt Gesprächssituationen künstlich zu erzeugen: daß Lebenszusammenhänge ernst genommen werden, in denen sich unsere Gesprächspartner bewegen, aber daß dabei nicht undeutlich bleibt oder gar undeutlich wird, in welchem Zusammenhang man selber steht. Manche Widerstände im Religionsunterricht entstehen dadurch, daß das, was gesagt werden muß, nicht richtig oder vielleicht überhaupt nicht gesagt wird - und andererseits kann auch Wesentliches von jemandem verstanden werden, der damit nicht einverstanden ist ..."¹⁵

Daß das hier vorgestellte Problem einer theologischen Revision religionspädagogischer Theorien - bei aller überzogenen Polemik, ungeachtet ihres allzu pauschalen Verdikts der religionspädagogischen Reformbemühungen der letzten Jahre - bedenkenswerte Aspekte erhält, z.B. wenn es an die theologisch angemessene Zuordnung von Glauben und Lernen erinnert oder

10 Ebd. 130.

11 Besier u.a. (s. Anm. 8), 9.

12 Ebd. 8.

13 Ebd.

14 Sauter (s. Anm. 9), 148.

15 Ebd.

daran, daß mit der Frage nach der Mittelbarkeit des Glaubens unweigerlich die Frage nach der Kirche gestellt ist, soll nicht bestritten werden. Ob es aber dem komplexen Beziehungsfeld "Schule - Theologie - Kirche", in dem nach Meinung Sauters "die strittigsten Fragen für die nächste Zukunft gestellt sind"¹⁶, Rechnung trägt, ist zu bezweifeln. Es zielt vornehmlich auf die Bildung und Verständigung der schon Gläubigen - Voraussetzungen also, die im schulischen Religionsunterricht so nicht mehr antreffbar sind und selbst im kirchlich-gemeindlichen Leben eher zu den "Glücksfällen" zählen. Reicht es dann aber, mit dem Verweis auf 2 Thess 3,2 zu konstatieren, daß solcher Glaube "nicht jedermanns Sache" sei?¹⁷

Eine kritisch-ablehnende Haltung gegenüber solchen Rufen nach einer theologischen Revision religionspädagogischer Konzepte nimmt F. Rickers ein.¹⁸ Bewußt stellt er sich einem nach seinem Dafürhalten in der religionspädagogischen Landschaft der letzten 10 Jahre zu beobachtenden Trend entgegen, sich allzu bereitwillig auf die allgemeine gesellschaftliche Wende einzulassen und ehemals viel diskutierte Reformkonzepte einfachhin zu vergessen. Zur momentanen Situation notiert er: "Wie auch immer - der Schwerpunkt religionspädagogischer Arbeit hat sich heute verlagert von der glaubenskritisch bestimmten Legitimationsfrage religiöser Erziehung (besonders in der säkularen Schule) auf das Problem, wie es auf dem Wege von Konvergenz, Korrelation oder auch durch Symbolerschließung aus gegenwärtiger Lebenserfahrung zur hilfreichen und Lebenssinn bestimmenden Erfahrung des Glaubens und seiner existentiellen Aneignung kommen kann, wie moderat und

16 G. Sauter, Zu diesem Heft, in: EvTh 46 (1986) 111 f, hier 111.

17 Vgl. Besier u.a. (s. Anm. 8), 9f - R. Englert bemerkt zu diesen Beiträgen: "Hier wird offensichtlich aus der Tradition der 'Dialektischen Theologie' heraus argumentiert; wesentliche Züge deren religionspädagogischer Rezeption in der 'Evangelischen Unterweisung' sind, so scheint es, auch im Konzept von 'Glaube und Lernen' lebendig: Aufgabe der Theologie ist die 'Entfaltung eines der Welt gegenüberstehenden Kerygmas' ..., religiöse Unterweisung wird eher im Zusammenhang mit gemeindlich-kirchlicher Verkündigung als mit säkularer Schule gesehen, im Vordergrund steht nicht die kritische Reflexion von Glaubensinhalten, sondern die Einübung in den Glauben als eine in Kirche lebendige Praxis ..., der Glaube wird als 'Werk Gottes im Menschen' (G. Sauter), nur mit großen Einschränkungen als lehr- und lernbare Haltung verstanden. Ein Versuch wie jener der Korrelationsdidaktik, den Glauben als ursprünglich aus Erfahrungen herausgewachsenen Haltung eines Gott-Vertrauens zu 'rekonstruieren', oder Bemühungen, das stufenweise Werden und Wachsen von Glaubensvorstellungen zu erforschen und zu fördern, die vielfältigen biographisch und gesellschaftlich bedingten Verstehenshindernisse des Glaubens aufzuarbeiten usw., müssen jedenfalls als an der Sache des Glaubens vorbeizielende leere Betriebsamkeit erscheinen, wenn man der Ansicht ist, daß Glauben ... 'aus dem Nichts (vgl. Röm 4,17f), allein auf Gottes Wort hin' beginne..." (R. Englert, Vor einer neuen Phase materialkerygmatischer Erneuerung?, in: KatBl 111 (1986) 887f, hier 888).

18 Vgl. F. Rickers, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985, in: ThPr 21 (1986) 343-368.

zurückhaltend diese Erwartung immer ausgesprochen sein mag.¹⁹ Dazu passe, daß anders akzentuierte didaktische Konzepte wie etwa Unterricht über Religion, gesellschaftskritische Konzepte, therapeutische Ansätze immer weniger gefragt seien. Selbst der problemorientierte Ansatz werde weithin nur noch akzeptiert, wenn er bessere Grundbedingungen für die Glaubensvermittlung bereitzustellen vermöge.²⁰

Von Emanzipation als religionspädagogischer Leitidee spreche niemand mehr; das Interesse habe sich deutlich auf Glaube, Theologie und Kirche verlagert. Damit einhergehe, daß man auf die Aufklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit verzichte und den Blick auf die individuell bestimmten Lernprozesse richte; statt einer kritischen Sozialisationstheorie hätten nunmehr Lern-, Entwicklungs- und Religionspsychologie Hochkonjunktur innerhalb der religionspädagogischen Theoriediskussion. Insgesamt hat es für Rickers den Anschein, daß sich die Religionspädagogik mehr und mehr in ein kirchliches Getto zurückziehe. Damit handle sie sich jedoch einen folgenreichen gesellschaftlichen Wirklichkeitsverlust ein; sie entfremde sich der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, und von daher sei es nicht verwunderlich, daß sie diese mit ihren theologischen Interpretationen immer weniger zu erreichen vermöge. Aber selbst vor diesem "äußerst beunruhigenden brutum factum des (schuldlos!) glaubensentfremdeten Menschen"²¹ verschließe die gegenwärtige Religionspädagogik ihre Augen. "Bewegt wird sie derzeit im wesentlichen von der Frage, wie 'Lern-Wege religiöser Erziehung' gefunden werden können, bzw. wie der Zusammenhang von 'Glaube und Identität' behauptet werden kann. So kunstvoll und sachkundig diese Arbeiten im einzelnen ausgeführt sind, so wenig scheint doch in ihnen das wirklich gnadenlose Faktum kalkuliert zu sein, daß es allen guten Bemühungen zum Trotz den Kirchen und ihrer religiösen Erziehung immer weniger gelungen ist, den christlichen Glauben glaubhaft zu vermitteln, und ehrlicher Weise kann man für die Zukunft nichts Günstigeres voraussagen. Daß Religionspädagogen vor dieser harten Erkenntnis die Augen heute mehr oder weniger verschließen, ist nur zu verständlich. Denn nähme man sie ernst, müßte man sich wohl ganz anders und grundsätzlicher mit dem Problem herumschlagen, ob es heute überhaupt noch möglich ist, offenbarungstheologisch definierten Glauben verstehbar zu machen, wie gegenwartsbezogen und lebensbezogen das auch immer geschehen mag."²²

19 Ebd. 366.

20 Vgl. ebd. 350.

21 Ebd. 365.

22 Ebd. 365f.

Soweit erkenntlich geht Rickers Plädoyer dahin, die Diskussion um eine emanzipatorisch intendierte Religionspädagogik wieder aufzunehmen. In ihrem theoretischen und praktischen Engagement für die Befreiung des Menschen könne ihr eine tragfähige Vermittlung biblischer Traditionen mit der neuzeitlichen Weiterfahrung gelingen - selbst wenn sie sich damit vordergründig quer zu dem vorherrschenden Bewußtsein in Gesellschaft und Kirche stelle.²³

So sehr auch die beiden hier vorgestellten divergierenden Positionen gewissermaßen die beiden Ränder des gegenwärtigen Diskussionspektrums innerhalb der Religionspädagogik repräsentieren, so verbindet sie doch in formaler Hinsicht eine nicht unproblematische Gemeinsamkeit: Sie operieren mit Alternativen, die zumindest fragwürdig sind, etwa wenn auf der einen Seite eine inhaltsleere Didaktik einer theologischen Urteilsbildung gegenübergestellt oder auf der anderen Seite die Konzeption einer unkritischen Einweisung in das kirchliche Leben von einer emanzipatorisch orientierten Religionspädagogik abgehoben wird. Gilt dem einen eine theologische Integration der Religionspädagogik als unverzichtbar, so erblickt der andere darin eine Tendenz zu bloßer Affirmation und Anpassung; ähnlich lauten die gegenseitigen Unterstellungen und Vorwürfe umgekehrt. Nicht selten stehen die negativen Abgrenzungen dermaßen im Vordergrund, daß der positive Ertrag der eigenen Position und ihr Vorzug gegenüber der anderen kaum erkenntlich wird.

Fragt man danach, stößt man leicht auf eine Reihe von Ungereimtheiten und Unstimmigkeiten: so wird beispielsweise emphatisch die Notwendigkeit einer theologischen Urteilsbildung beschworen; aber wer ihre Subjekte sind und in welchen Situationen sie sich vollzieht, bleibt ungeklärt. Ähnlich zeugt der Appell, sich der "Lebenswirklichkeit der Jugendlichen so auszusetzen, wie sie wirklich ist"²⁴, nicht gerade von einem hermeneutisch geschulten Bewußtsein. Angesichts solcher weiterer Nachprüfungen im Detail kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß zur Profilierung der eigenen Position nicht selten auch Schein-Alternativen herhalten müssen. Mit dieser Feststellung soll allerdings nicht behauptet werden, die Lösung liege in einer bloßen Vermittlung der divergierend erscheinenden Positionen. Zu unterschiedlich sind ihre theologischen, pädagogischen und politischen Optionen.²⁵

23 Vgl. ebd. 345 ff.

24 Ebd. 359.

25 Während F. Rickers von seinem Vorbehalt gegenüber dem "Trend zur Wende", dem die Religionspädagogik allzu bereitwillig erliegen sei, keinen Hehl macht, bringt G. Sauter seine gegenläufigen Voten insbesondere in den einleitenden Bemerkungen seines Beitrages (s. Anm. 9) 127f, deutlich zum Ausdruck.

3. Der Ruf nach einer Revision des Bildungsbegriffs

Auch wenn Rickers' Vorwurf, die Religionspädagogik sei dem Trend zu der vielzitierten gesellschaftlichen "Wende" erlegen, zu pauschal ausfällt, macht er auf einen Vorgang aufmerksam, dem innerhalb der Diskussion dieses Faches bisher zu wenig Beachtung geschenkt worden ist, nämlich daß bei den religionspädagogischen Standortbestimmungen nicht nur der jeweilige kirchliche und theologische, sondern auch der gesamte sozioökonomische, kulturelle und insbesondere der jeweilige bildungspolitische Kontext eine Rolle spielt.

Die neuere wechselvolle Debatte über die Konzeptionen des Religionsunterrichts bildet dafür ein instruktives Beispiel.²⁶ Wie sehr unterschiedliche religionspädagogische Konzeptionen mit (bildungs-)politischen Zielvorstellungen zusammenhängen, kann besonders exemplarisch an der um den emanzipatorischen Bildungsbegriff geführten Kontroverse studiert werden.

Mittlerweile hat sich die pädagogische und bildungspolitische Landschaft erheblich verändert. Wer zu "Mut zur Erziehung" aufruft, begibt sich in keine Außenseiterposition mehr.²⁷ Radikaler noch wird inzwischen die These vertreten, das Programm der wissenschaftlichen Aufklärung pädagogischer Prozesse sei endgültig gescheitert und es gelte darum, nach Alternativen zur modernen Erziehungswissenschaft - und zwar sowohl ihrer theoretischen Grundannahmen als auch ihrer praktischen Konsequenzen - Ausschau zu halten.²⁸ Verwiesen sei nur auf D. Lenzens Programm einer "Mythologie der Kindheit", in dem Mythen der Erziehung bzw. Mythen der Kindheit als "alternative alltägliche Form erzieherischen Wissens"²⁹ empfohlen werden, "Orientierungen also, mit denen die Aufklärungspädagogik so gern aufgeräumt hätte, wenn sie nicht selbst mythischen Ursprungs gewesen wäre"³⁰.

Dieser Ansatz einer "postmodernen Pädagogik" wird deswegen hier angeführt, weil er sich nach Lenzens Meinung als Grundlage auch für religionspädagogische Praxis anbietet und ihre Verengungen und Einseitigkeiten, die sich infolge ihres Rückgriffs auf die erfahrungswissenschaftlich akzentuierte Erziehungswissenschaft eingestellt haben, vermeiden oder überwinden hilft.

26 Vgl. Miller (s. Anm. 1), bes. 435ff.

27 Vgl. Mut zur Erziehung, Stuttgart 1979.

28 Vgl. die Diskussion um eine "postmoderne Pädagogik" mit Beiträgen von K. Mollenhauer, J. Oelkers, D. Lenzen, D. Benner/K.-F. Göstemeyer in: ZfPäd 33 (1987) Heft 1.

29 D. Lenzen, Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung?, in: EvTh 46 (1986) 159-170, hier 165.

30 Ebd. - Vgl. ders., Mythologie der Kindheit, Reinbek 1985.

Handle es sich doch gerade bei religiöser Erziehung um einen mythischen Prozeß, "der mit den wissenschaftlichen Kategorien gar nicht erfaßt werden"³¹ könne, sondern der sich im alltäglichen rituellen und symbolischen Zusammenhang, der den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen kennzeichne und in dem auch hergebrachte Mythen ihre Wiederholung fänden, vollziehe. Zu fragen ist, ob innerhalb der Religionspädagogik mit ihrer gegenwärtigen Hochkonjunktur der Symboldidaktik, des Narrativen sowie des Mythos nicht gewisse Affinitäten zu diesem Programm zu verzeichnen sind.³²

Mit dieser Anfrage ist nicht beabsichtigt, entsprechende religionspädagogische Bemühungen und Ansätze in Bausch und Bogen zu verdammen. Sie will allerdings auf die Dringlichkeit hinweisen, sich kritisch ihres Stellenwerts innerhalb der aktuellen bildungstheoretischen und politischen Landschaft zu vergewissern. Wo Religion als Verbündete gesucht wird, um das Programm wissenschaftlicher Aufklärung gänzlich zu verabschieden und jegliche Kritik zu desavouieren, wo sie zur Hilfe genommen wird, um ein fragloses Einverständnis mit dem Bestehenden zu erzielen, ist spätestens Einhalt geboten; denn hier steht ihr eigenes Selbstverständnis - zumindest das Verständnis des christlichen Glaubens - zutiefst in Frage, ja auf dem Spiel.³³

Die Diskussion über eine "postmoderne Pädagogik" ist ein Reflex jener "neuen Unübersichtlichkeit", von der J. Habermas mit Blick auf die gesellschaftliche Lage, in der wir uns befinden, spricht.³⁴ Verbreitet ist der diffuse Eindruck, im Übergang von der bisherigen Epoche der Moderne in einen noch nicht genauer festzumachenden neuen Zustand zu stehen. Man ahnt nur, daß das menschliche Zusammenleben unter dem Vorzeichen einer immer mehr Bereiche erfassenden technischen Intelligenz, die das normale menschliche Fassungsvermögen weit übersteigt, erheblich anders aussehen wird. Die Steuerungsmechanismen der gesellschaftlichen Teilsysteme und das Funktionieren des Ganzen werden immer undurchschaubarer und von menschlichen Eingriffen unabhängiger. Woraufhin und wie soll in einer solchen

³¹ Lenzen, Religionspädagogik (s. Anm. 29), 167.

³² In diese Richtung zielt die Kritik von D. Zilleßen, Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik, in: EvErz 36 (1984) 626-642 - Wichtige Differenzierungen finden sich bei H. Zirker, Neue Zuflucht beim Mythos?, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, Mainz 1987, 197-211.

³³ Nach Fertigstellung des Manuskripts stieß ich auf den für die folgenden Überlegungen wichtigen Beitrag von A. Grözinger, Der Streit um die Moderne und der Ort der Praktischen Theologie, in: ThPr 22 (1987) 5-20.

³⁴ Vgl. J. Habermas, Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985 - Vgl. zum Folgenden F.X. Kaufmann, Kirche für die Gesellschaft von morgen, in: H. Erhardt/R. Schwarzenberger (Hg.), Kirche in gemeinsamer Verantwortung, Wien 1987.

Situation allgemeiner Ratlosigkeit angesichts des unheimlich gewordenen Fortschritts erzogen und gebildet werden? Sind bisherige Leitvorstellungen wie Mündigkeit, Aufklärung u.ä. nicht überholt? Gilt es also, der Grundüberzeugung der neuzeitlichen Pädagogik, der Mensch könne sich als schaffendes und verantwortliches Subjekt sowohl seiner individuellen Lebensgeschichte als auch der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bewußt werden, den Abschied zu geben und statt dessen auf das "Andere der Vernunft" zu setzen, etwa "auf weibliche oder androgyne Ursprünge, auf die Allgegenwart des Emotionellen, auf die analoge, nur auf das Jetzt bezogene Komponente von Kommunikation, schließlich auf das Archaische"³⁵, auf den Mythos?

So kurzschlüssig es ist, für die gegenwärtige Krisenerfahrung die moderne Erziehungswissenschaft verantwortlich zu machen, so illusionär ist die Erwartung, alles mit einer Neuorientierung der Pädagogik ändern zu können. Daß von den krisenhaften Tendenzen der Gegenwart der Prozeß der Erziehung in besonderer Weise, ja in seinem Kern betroffen ist, wird damit keineswegs abgestritten. Wie der nachwachsenden Generation Leben auf Zukunft hin ermöglicht werden soll, wo die Zukunft der Gesellschaft überhaupt in Frage steht - diese Problematik kann und soll nicht verdrängt werden. Dann darf man aber auch nicht darauf verzichten, die Ursachen für diese krisenhafte Zuspitzung des Generationsverhältnisses aufzuspüren und zu analysieren. Erziehung und Bildung sind ja keine autarken Bereiche, sondern stehen in Wechselbeziehung zu den übrigen gesellschaftlichen Teilsystemen, unter denen Politik und Ökonomie faktisch eine vorrangige Bedeutung einnehmen und von daher auch die Sozialisationsbedingungen stark beeinflussen.

Es kann hier keine umfassende Analyse des Modernisierungsprozesses und seiner Auswirkungen auf den sozialisatorisch-pädagogischen Bereich vorgenommen werden.³⁶ Mit Blick auf Tendenzen innerhalb des ökonomischen Systems, der internationalen Politik oder des kulturellen Systems erscheint die Feststellung H. Peukerts plausibel, daß wir in eine geschichtlich wirklich neuartige Situation geraten sind, die er wie folgt charakterisiert: "Die 'selbstläufig' sich beschleunigenden und intensivierenden Veränderungsprozesse, die von ihrer Struktur her auf begrenzte Ausbreitung angelegt sind, stoßen nun offensichtlich an Grenzen, so daß unerwünschte Folgewirkungen zunehmend nicht mehr nach 'außen' oder nach 'vorn' abgeleitet oder ohne

35 K. Mollenhauer, Korrekturen am Bildungsbegriff?, in: ZfPäd 33 (1987) 1-20, hier 3.

36 Vgl. u.a. Kaufmann (s. Anm. 34), ders., Im Spannungsfeld der Verweltlichung, in: HK 41 (1987) 84-90, bes. 86 ff.; H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: FH-extra 6 (1984) 129-137; ders., Tradition und Transformation, in: RpB 19/1987, 16-34.

Risiko 'innen', also sozial oder psychisch, verarbeitet werden können. Die Folgewirkungen schlagen vielmehr von den erreichten Grenzen, in der Rückschlagsbewegung gegenseitig sich verstärkend, auf die Handelnden so zurück, daß sie Störungen und Ungleichgewichte erzeugen und schließlich Handlungs- und Funktionszusammenhänge zerstören. Die geschichtliche Entwicklung scheint einen Grenz- und Wendepunkt erreicht zu haben: Der Gesamtzusammenhang droht selbstdestruktiv zu werden.³⁷

Anders als die Vertreter einer "postmodernen Pädagogik", die angesichts dieser Situation empfehlen, sich in die Reservate archaischen Bewußtseins und mythischer Ursprünglichkeit zurückzuziehen, plädiert H. Peukert für eine konsequente Fortführung des Programms einer systematischen Erziehungstheorie in bewußter Anknüpfung an die insbesondere seit der Aufklärung in Gang gekommene Diskussion um den Bildungsbegriff. Nach seinem Dafürhalten stellt die neuartige Situation eine Herausforderung und Chance dar, ein Prinzip von Bildung auszumachen, das die Bedingungen der Genese von Subjekten in Freiheit angibt, und zwar nicht bloß angesichts individueller Gefährdungen, sondern der katastrophalen Bedrohung der Menschheit insgesamt. Der Neuartigkeit der gegenwärtigen Situation wird also nur ein Verständnis von Bildung gerecht, "das den Erwerb von Identität und situationsbezogener Handlungsfähigkeit an den Willen zum Aufbau einer kommunikativen Lebenswelt gebunden sieht".³⁸

In diesem Zusammenhang verdient der Hinweis Peukerts Beachtung, daß ein konsequentes Bemühen um kommunikative Realisierung möglicher Freiheit, wie es ein dem genannten Bildungsprinzip entsprechendes pädagogisches Handeln auszeichnen würde, höchst verletzlich ist, insofern es "auf mehr setzen muß als das, worüber es real verfügt"³⁹. Nicht bloß auf die eigene Existenz bedacht zu sein, sondern den anderen als freies Subjekt anzuerkennen, über ihn nicht manipulativ zu verfügen, sondern im Gegenteil ihn in der Wahrnehmung seiner Freiheit zu fördern, ist riskant, insofern nicht vorweggenommen werden kann, wie er sich mir gegenüber verhält. Grenzerfahrungen können sich einstellen und haben sich im Verlauf der bisherigen Menschheitsgeschichte immer wieder eingestellt, die radikal fragen lassen, ob sich für eine solche Praxis unbedingter Achtung voreinander und vorbehaltloser Liebe zueinander überhaupt ein tragfähiger Beweggrund angeben läßt. Sich solche Fragen nach einem letzten Grund und umfassenden Hori-

37 Peukert, Tradition und Transformation (s. Anm. 36), 23.

38 Ders., Zukunft von Bildung (s. Anm. 36), 134.

39 Ders., Tradition und Transformation (s. Anm. 36), 31f.

zont menschlicher Freiheit nicht ausreden zu lassen, sie zumindest offen zu halten, gehört nach Peukert zu einem Verständnis von Bildung, wie er es skizziert hat, unverzichtbar hinzu.

4. Die Bedeutung "produktiver Antitraditionen" im Bildungsprozeß

Von daher erscheint es sich nahezulegen, ausdrücklich Überlieferungen, in denen das Ringen früherer Generationen mit solchen Erfahrungen und Fragen seinen Niederschlag gefunden hat, in Bildungsprozessen zu thematisieren. Allerdings gilt es dann, die Eigenart dieser Traditionen zu berücksichtigen und zur Geltung kommen zu lassen. Wer sie für bestimmte Interessen strategisch-manipulativ einzusetzen versucht, verfälscht sie, insofern ihnen ihre freiheitsstiftende Kraft genommen wird. Daß der Rückgriff auf religiöse Traditionen in der Erziehung zum Zwecke der Legitimation des faktisch Bestehenden und der Herstellung affirmativen Bewußtseins mißbraucht worden ist und wird, ist ein immer wiederkehrender Vorgang, der zu selbstkritischer Erinnerung und Aufmerksamkeit Anlaß gibt.

Allerdings hat sich die Situation inzwischen grundlegend verändert, insofern einerseits nur noch die wenigsten - vor allem aus den Reihen der nachwachsenden Generation - mit religiösen Überlieferungen im Sinne eines massiv einengenden Eingriffs in ihre persönliche Lebensführung in Berührung kommen und andererseits darüber hinaus ein Bewußtsein vorherrschend geworden ist, für das die Erinnerung an die eigene Vergangenheit entbehrlich geworden zu sein scheint. Die Begrenzungen menschlicher Machbarkeit aufgrund geschichtlicher Bedingungen sind weitgehend gesprengt worden, so daß darauf in Prozessen des Steuerns und Planens von Gesellschaft keine Rücksicht mehr genommen werden muß und Geschichte als Raum der Existenzhaltung und gemeinsamen Verständigung zu einer Sache für Liebhaber geworden ist.

Erst wenn man sich diese mit dem Modernisierungsprozeß einhergehenden ambivalenten Folgen vergegenwärtigt - auf der einen Seite werden die Menschen aus den Traditionen als Zwangs- und Verblendungszusammenhängen befreit, auf der anderen Seite droht der gänzliche Abschied von der Geschichte und damit der beherrschende Zugriff auf die Zeit als einem überraschungsfreien Kontinuum -, wird man sich des ganzen Ausmasses der zur Zeit vielbeschwoeren "Tradierungskrise" bewußt. Es geht, wie J.B. Metz es formuliert hat, längst nicht mehr nur um Prozesse der Entmächtigung und Auflösung des Menschen, wie er uns bisher vertraut und anvertraut war. "Immer weniger, so scheint es, ist der Mensch noch sein eigenes Gedächtnis, immer mehr nur noch sein eigenes Experiment. Alles wird technisch reproduzierbar, am Ende

auch der produzierende Mensch selbst. Eine Beobachtung scheint jedenfalls schon ohne jeden kulturpessimistischen Überschwang verallgemeinerungsfähig zu sein: die europäischen Modernisierungsprozesse machen, wo sie sich undialektisch einem vermeintlichen Stufengang des Fortschritts überlassen, dem Menschen in seinem Subjektsein, in seinen zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeiten und seinem Geschichtsbewußtsein nicht eigentlich stärker, sondern schwächer. Das Waren- und Tauschprinzip dieser Zivilisation hat inzwischen über den ökonomischen Bereich hinaus längst die seelischen Grundlagen unserer Gesellschaft erreicht und die Herzen der Menschen auf seine Weise kolonialisiert: Alles erscheint austauschbar, auch die zwischenmenschlichen Beziehungen, und auch bei unseren geschichtlichen Erinnerungen regiert immer weniger die moralische Verantwortung, immer mehr hingegen die als Objektivität ausgegebene Unschuld. Die rasende Beschleunigung, in der wir leben, der überstürzte Wechsel im Verbrauch und in den Moden, auch den kulturellen, gewährt kaum mehr sinnhafte Anschauung; weil wir den Menschen und Dingen zumeist nur nachblicken, gewissermaßen nur in den Rücken schauen können. So wird der Einzelne immer mehr auf Anpassung an eine abstrakt-unanschauliche, unübersichtliche Welt dressiert. Auch der Rekurs auf die Phantasien seiner Kindheit scheint verlegt, weil wir die mit unseren (Spiel-)Automaten erstickt haben, ehe sie sich entfalten konnten.⁴⁰ Es scheint also, als seien die durch das Ende der Übermacht der Traditionen entstandenen Lücken und Leerstellen schon längst mit einer Überfülle an Daseinsdeutungen und Heilsangeboten unterschiedlichster Herkunft ausgefüllt, die dem Individuum zwar mehr Freiheiten verheißen, es faktisch jedoch auf die Erfordernisse der Gegenwart zurechtstutzen und seinen Erfahrungshorizont auf das Gegebene und Machbare einschränken. Geschickt verschleiert wird das lediglich durch die rasch aufeinanderfolgenden "Modewellen auf dem Markt der Bewußtseinsurrogate". Die gegenwärtige "Tradierungskrise" besteht also darin, daß das Bestehende immer weniger - insbesondere für die nachwachsende Generation - motivierend wirkt, als eine Lebensform ergriffen zu werden, die weiterzuführen sich lohnt; die Ressourcen, auf deren Ausnutzung es zu seinem Fortbestand angewiesen ist, scheinen allmählich zu versiegen. Deutlich wird, daß das Reservoir der unbelebten Natur ebenso wenig unausschöpflich ist wie das Reservoir an kulturellem und individuellem Sinn. Sollen Erziehung und Bildung sich nicht auf die Herstellung eines affirmativen Bewußtseins beschränken, sondern an ihrem Anspruch festhalten, Leben

40 J.B. Metz, Suchbewegungen am Ende des zweiten Jahrtausends, in: HK 40 (1986) 588-595, hier: 590.

auf Zukunft hin zu ermöglichen und zu einer entsprechenden humanen Praxis zu befähigen, stellt sich die Frage, wo sie das Potential zu gewinnen vermögen, um zum dafür notwendigen Prozeß einer schöpferischen Transformation "bisheriger, tief in psychischen Strukturen und gesellschaftlichen Mechanismen verankerter Lebensformen"⁴¹ zu motivieren und ihn anzustoßen. Hier könnten sich mittlerweile fremd gewordene Überlieferungen als eine - wie Peukert formuliert hat - "positive Antitradition" erweisen, insofern in ihnen Verheißungen aufgehoben sind, deren Einlösung noch aussteht, die das Gegebene mit Hoffnungen und Lebensentwürfen aus einer vergangenen Zeit konfrontieren und dazu einladen, sich der eigenen verborgen gehaltenen Hoffnungen und Wünsche zu erinnern und sie zur Sprache zu bringen, Hoffnungen und Wünsche, die die Menschen aus ihrer Gefangenschaft in den eigenen geläufigen Selbstwiederholungen herauszuführen vermögen, kurz: die die vorherrschenden Selbstverständlichkeiten produktiv stören und unterbrechen.⁴² Die produktive Kraft solcher Antitraditionen besteht darin, daß sie gegenwärtiges Bewußtsein mit "subversiven Erinnerungen" (J.B. Metz) in Berührung bringen, die nicht aus der Geschichte herausführen und auf archaische Verhaltensmuster regredieren lassen, sondern gerade in die Geschichte einweisen und zur Wahrnehmung der Verantwortung für sie anhalten. Solche Traditionen sind alles andere als abgeschlossene Überlieferungsbestände, die in fixierter Form weitergereicht werden; das Erzählen vergangener Ereignisse und Erfahrungen hält vielmehr dazu an, solche Geschichten in der eigenen Praxis weiterzuschreiben, also z.B. nicht nur eine prophetische Traditionen zu zitieren, sondern selbst den Mut zu prophetischer Kritik zu bekommen. Überlieferungen werden zu produktiven Antitraditionen, wenn sie neu - schöpferisch-innovierend - zu denken, zu lernen und zu tun geben.

Daß die zentralen Inhalte der jüdisch-christlichen Überlieferung das Potential für eine solche produktive Antitradition in sich bergen, ist seit einiger Zeit in Gefolge einer politisch aufgeklärten (nachidealistischen) theologischen Reflexion wieder bewußt geworden. Thesenartig umreißt J.B. Metz den Kern des Glaubens als ein den Menschen rettendes Gedächtnis: "Wer dem Dahinschwinden des Menschen widerstehen will, wer den uns vertrauten und anvertrauten Menschen retten will, seine subjekthafte Identität, seine Verständigungsmöglichkeiten, sein Gedächtnis und seinen ungesättigten Hunger

41 Peukert, Tradition und Transformation (s. Anm. 36), 16.

42 Vgl. ebd., bes. vgl. auch F. Steffensky, Konzeptionelle Perspektiven des Religionsunterrichts in der BRD, in: Die Christenlehre 39 (1986) 295-298, bes. 296f.; G. Otto, Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986, 96ff.

und Durst nach Gerechtigkeit, der kann das, wenn es zum Schwure kommt, nur aus der Kraft des Gottesgedächtnisses. Und was die auf den Tod des Menschen eingeschworene Noch- oder Nachmoderne in Rechnung zu stellen hätte, ist die Subversion dieses Gottesgedächtnisses, das uns auch heute noch von Humanität und Solidarität, von Entfremdung, Unterdrückung und Befreiung reden und gegen himmelschreiende Ungerechtigkeit, gegen Verelendung und zerstörerische Armut kämpfen läßt."⁴³

5. Auf der Suche nach Trägern und Vermittlern produktiver Antitradition

Soll allerdings das Christentum in diesem Sinne als produktive Antitradition zur Geltung kommen können, ist viel davon abhängig, ob es in der gelebten Praxis der Christen und ihrer verschiedenen Gemeinschaftsformen als solche erfahrbar wird. Daß es möglicherweise daran mangelt, könnte einer der maßgeblichen Faktoren sein, durch die die momentan viel beschworene "Tradierungskrise des Glaubens" im engeren Sinne bedingt ist. Die Frage ist also, ob und inwiefern die Christen selbst daran beteiligt waren, daß die transformatorische und innovatorische Kraft ihres Glaubens erlahmt ist und seine motivträchtige Weitergabe kaum mehr gelingt.

Erhellend und weiterführend sind in diesem Zusammenhang die verschiedentlich von F.-X. Kaufmann gegebenen Hinweise, daß die Christen und die Kirchen stärker in dem die Gesellschaft insgesamt bestimmenden Prozeß der Modernisierung verflochten sind, als es bei oberflächlicher Betrachtung den Anschein hat.⁴⁴ Zwar kann wohl zuallerletzt von der katholischen Kirche behauptet werden, daß sie aufseiten des Programms der Moderne gestanden und es vorangetrieben habe; das Gegenteil dürfte zutreffender sein. Aber dennoch trifft die lakonische Feststellung Kaufmanns zu, daß so wie das Christentum insgesamt auch die katholische Kirche "kein exemter Bereich der Moderne"⁴⁵ seien, sondern sowohl an deren Erfolgen als auch an deren Gefahren teilhätten. Auf der einen Seite ist von verschiedenen Seiten aus auf ideengeschichtliche und andere Zusammenhänge zwischen dem Christentum und dem Aufkommen der Moderne, auch wenn diese sich mittlerweile von ihrer christlichen Herkunft gelöst hat, aufmerksam gemacht worden. Auf der anderen Seite haben die mit dem Programm der Moderne einhergehenden sozialstrukturellen Veränderungen der Neuzeit nicht zuletzt für

⁴³ Metz, Suchbewegungen (s. Anm. 40) 93.

⁴⁴ Vgl. neben den gen. Beiträgen von F.-X. Kaufmann (Anm. 34 und 36) ders., Kirche begreifen, Freiburg 1979; ders., Religion und Modernität, in: J. Berger (Hg.), Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt, Sonderband 4, Göttingen 1986, 283-307.

⁴⁵ Kaufmann, Spannungsfeld (s. Anm. 36) 88.

den gesellschaftlichen Ort des Christentums erhebliche Auswirkungen gezeitigt. Kaufmann hat dies mit seiner These der "Verkirchlichung des Christentums" auf den Begriff zu bringen versucht.⁴⁶ Der damit gemeinte Vorgang der zunehmenden Konzentration des christlichen Momentes in der kirchlichen Organisation zeitigt im Hinblick auf seine Tradierung problematische Folgen: Zum einen nehmen mehr und mehr Menschen eine konsumierende Haltung gegenüber der 'Amtskirche' ein, von der sie die Erfüllung bestimmter Dienstleistungen erwarten. Eine dieser Erwartungen bezieht sich auf die religiöse Erziehung der nachwachsenden Generation, auf die in der Regel durchaus noch Wert gelegt wird, die zu leisten jedoch als Sache von dafür zuständigen Experten (Priester, Religionslehrer etc.) angesehen und an sie delegiert wird. Nur schwerlich dürfte eine auf diese Weise vermittelte Religion zur lebensbestimmenden Kraft werden; eher wird die Beziehung zur Kirche als eine Rolle unter vielen anderen sozialisiert.⁴⁷ Zum anderen ist die Kirche vor allem auf organisatorischer Ebene strukturell dermaßen mit dem modernen Gesellschaftssystem verwoben, daß sie sich mit den ohne Zweifel damit verbundenen Vorteilen nicht unbeträchtliche Nachteile einhandelt, insofern sie sich den Gesetzmäßigkeiten einer Dienstleistungsorganisation nicht mehr entziehen und tendenziell in Widerspruch zu ihrem eigenen Auftrag geraten kann. Man denke nur an die Ambivalenz, die mit der Partizipation der Kirchen am Wohlstand der modernen Gesellschaft verbunden ist. Daß eine solche strukturelle Verflechtung Auswirkungen bis hin zum inhaltlichen Selbstverständnis des Christentums zeitigen kann, dafür sei hier nur auf die unter dem Stichwort "bürgerliche Religion" geführte Debatte verwiesen.⁴⁸ Daß das Konsequenzen hat für die Möglichkeiten, das Christentum als produktive Antitradition zur Geltung zu bringen, liegt auf der Hand. Kurzschlüssig und trügerisch wäre es allerdings, zu meinen, die Kirchen und die Christen könnten und sollten sich gewissermaßen aus dem Prozeß der Moderne "ausklinken" und sich etwa als "Kontrastgesellschaft" dazu etablieren. Auch muß vor romantisierenden Verklärungen jener Situationen und Regionen gewarnt werden, in denen das Christentum - noch - nicht in dem Maße wie bei uns von den Modernisierungsprozessen und seinen Auswirkungen betroffen ist. Das hieße nämlich, die Augen davor zu verschließen, daß der

46 Vgl. bes. Kaufmann, Kirche begreifen (s. Anm. 44) 100ff.

47 Vgl. ebd. sowie 133ff; vgl. auch ders., Kirche für die Gesellschaft von morgen, (s. Anm. 34); ders./G. Stachel, Religiöse Sozialisation, in: F. Böckle u.a. (Hg.), Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Teilband 25, Freiburg 1980, 117-164.

48 Vgl. u.a. Concilium 15 (1979) Heft 5: Christentum und Bürgertum; J.B. Metz, Jenseits bürgerlicher Religion, München-Mainz 1980.

Modernisierungsprozeß längst die Grenzen Europas und Nordamerikas überschritten, daß die ihn vorantreibende technologische Rationalität die Welt Herrschaft angetreten hat.⁴⁹ Von daher besteht die spezifische Verantwortung der Christen und Kirchen in Europa und Nordamerika darin, sich an "Suchbewegungen" (H. Peukert) zu beteiligen, wie die angesichts der neuen Situation erforderlich gewordenen tiefgreifenden Veränderungen unseres Bewußtseins praktisch angestoßen werden können.⁵⁰ Plakativ könnte man dies als genau jene Befreiungspastoral und -theologie bezeichnen, die hier zu entwickeln wäre.

Es muß also bewußt werden, daß angesichts der gegenwärtigen "Tradierungskrise" mehr auf dem Spiel steht als die Zukunft des Christentums insbesondere in seinen herkömmlichen institutionellen Erscheinungsformen. Es geht - wie aufgezeigt - um die Frage nach der Ermöglichung eines Lebens auf Zukunft hin überhaupt, und zwar sowohl für den einzelnen als auch für die Menschheit insgesamt. Wer um die Zukunftsfähigkeit des Christentums im hiesigen gesellschaftlichen Kontext besorgt ist, ist nach F.-X. Kaufmann dazu angehalten, sich nicht nur kritisch auf den eigenen Glauben zu besinnen, sondern sich auch und gerade mit den Schwierigkeiten auseinanderzusetzen, in die unsere Zivilisation aufgrund ihrer immanenten Entwicklungstendenzen geraten ist und gerät und von denen sie "als Mitmenschen von Immer-weniger-Glaubenden mit diesen gemeinsam"⁵¹ betroffen sind. "Diese Verhältnisse müssen als solche erkannt und durchschaut werden, in denen es aufgrund ihrer Auswirkungen auf unsere alltägliche Lebenswelt und unsere mitmenschlichen Beziehungen immer schwerer fällt, religiöse Grunderfahrungen zu machen und jene Fähigkeiten zur Sympathie (wörtlich: mitleiden) und zur Nächsten- und Gottesliebe zu entwickeln, die den Kernbestand der christlichen Botschaft ausmachen."⁵² Sollte es wirklich so sein, wie Kaufmann dafürhält, daß Christen aufgrund ihres Glaubens und Hoffens auf eine Vollendung, die nicht an die "kleine Zukunft" des modernen Gesellschaftstyps gebunden ist, "stärker als andere Menschen die Möglichkeit einer gesteigerten Sensibilität genau für diese Probleme der Moderne" haben, "ohne gleich in Verzweiflung oder die Suche nach 'totalen Alternativen' zu ver-

49 Vgl. J.B. Metz, Theologie im Kontext von Kulturen und gesellschaftlichen Verhältnissen, in: Zentralkomitee der Deutschen Katholiken (Hg.), Dein Reich komme. 89. Deutscher Katholikentag Aachen 1986, Paderborn 1987.

50 Peukert, Zukunft von Bildung (s. Anm. 36) 137.

51 Kaufmann, Kirche für die Gesellschaft von morgen (s. Anm. 34).

52 Ebd.

fallen"?⁵³ Hoffnungsvolle Ansätze gibt es durchaus.⁵⁴ Nur fristen sie in den etablierten kirchlichen Strukturen und Mentalitäten hierzulande - im Unterschied zu anderen Bereichen der Weltkirche und Ökumene - eher ein Randdasein.

6. Auf der Suche nach Perspektiven für die religionspädagogische Praxis Erwartungen, die vorgelegten Diagnosen und Interpretationen zum Umfeld dessen, was aktuell unter dem Stichwort "Tradierungskrise" verhandelt wird, ließen sich in ein Programm umsetzen, das angibt, wie die "Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation"⁵⁵ gewährleistet werden kann, können nicht eingelöst werden. Der Grund dafür liegt nicht nur darin, daß sich - wie G. Miller es in Ihrem eingangs zitierten Text resigniert-vorwurfsvoll festgestellt hat - die Religionspädagogik bislang zu wenig mit dieser umfassenden Problematik beschäftigt hat.⁵⁶ Sondern angesichts der komplexen Situation von Gesellschaft und Kirche in der Gegenwart muß man sich damit abfinden, daß niemand mehr fertige Lösungsmuster versprechen und anbieten kann. Worauf es ankommt, ist, daß gemeinsam "Suchbewegungen" unternommen werden.⁵⁷ Als solche tastenden Versuche, Rahmenorientierungen für religionspädagogisches Handeln zu gewinnen, verstehen sich die folgenden thesenartig zur Diskussion gestellten Postulate:

1.

Zunächst gilt es, sich ohne Beschönigung mit der Tatsache zu konfrontieren, daß der überwiegende Teil der Bevölkerung eine religiöse Erziehung im herkömmlichen Verständnis nicht mehr zu den für das spätere Leben erforderlichen Grundausrüstungen, die durch die Erziehung zu vermitteln sind, zählt.⁵⁸ Nachdem ein seiner messianischen Spitze beraubtes bürgerlich

53 Kaufmann, Spannungsfeld (s. Anm. 36) 89.

54 Verwiesen sei vor allem auf den von Gruppen und Bewegungen in Gang gesetzten "konziliären Prozeß" in Richtung auf eine "gegenseitige Verpflichtung (Bund) für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung".

55 So lautet das nicht unproblematisch formulierte Rahmenthema für die Beratungen und Entscheidungen der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86; vgl. Bischöfliches Ordinariat Rottenburg (Hg.), Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86, Ostfildern 1986.

56 Vgl. dazu den ausgezeichneten "Lagebericht" von W. Simon, Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984-1986, in: *KatBl.* 112 (1987) 20-29; weiterführende Hinweise, aber keine konzeptionellen Neuentwürfe finden sich in den beiden neuen religionspädagogischen Handbüchern (G. Bitter/G. Miller (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2 Bde., München 1986; W. Böcker u.a. (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*. 2 Bde., Düsseldorf 1987).

57 Vgl. Kaufmann/J.B. Metz, *Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum*, Freiburg 1987.

58 Vgl. R. Köcher, *Religiös in einer säkularisierten Welt*, unveröffentl. Manuskript des Instituts für Demoskopie Allensbach, bes. 42ff.

gewordenes Christentum seit längerem bereits sowieso nur noch vielfach zur Verzierung eines aus anderen Quellen gespeisten Sozialisationsprozesses erhalten mußte, scheint es inzwischen für die meisten überhaupt entbehrlich geworden zu sein.

Bevor über die vermeintlichen selbstzerstörerischen und gesellschaftsdestruierenden Folgen einer "religiösen De-sozialisation" lamentiert wird⁵⁹, gebietet es die Redlichkeit einzugestehen, daß auch Menschen, die nicht an Gott glauben, ihr Leben in dieser Welt für sinnvoll erachten und sich für eine bessere, menschenwürdigere Welt einsetzen können.⁶⁰ Und umgekehrt kann nicht geleugnet werden, daß durch die religiöse Erziehung nicht gerade selten das Gegenteil dessen erreicht worden ist.⁶¹

Daß momentan Einstellungsveränderungen in der Bevölkerung zu verzeichnen sind, die die moralischen Stabilitätsgrundlagen des modernen Gesellschaftszusammenhanges zu unterminieren drohen, ist unbestreitbar ein alarmierender Befund.⁶² Aber angesichts dessen greift ein Ruf nach Religion als vermeintliches "Allheilmittel" zu kurz, jedenfalls solange nicht in den Blick genommen wird, daß die moderne Gesellschaft es ja auch ist, die grundlegende Voraussetzungen für eine religiöse Bindung eher verhindert als begünstigt.

Die Kirchen Ihrerseits erwecken - nicht zu Unrecht - häufig den Eindruck, zu sehr sich mit dem status quo arrangiert zu haben, als daß sie glaubwürdige Alternativen zu geben vermöchten. Wo religiöse Erziehung lediglich als der an die nachwachsende Generation "herangetragene Anspruch einer bürokratischen Institution"⁶³ begenet, vermag sie kaum motivträchtig zu wirken.

2.

Die gegenwärtige Situation kann und muß als Chance begriffen werden, sich neu auf den Grund und das Ziel religionspädagogischen Handelns zu besinnen. Eine bemerkenswerte Leitperspektive einer am Evangelium orientierten Erziehung im Kontext bedrohten Menschseins und einer gefährdeten Welt findet sich im

59 So z.B. der überwiegende Tenor der Beiträge in W.F. Kasch (Hg.), *Entchristlichung und religiöse Desozialisation*, Paderborn 1978.

60 Vgl. E. Schillebeeckx, "Worauf können wir hoffen?", in: *Publik Forum* vom 7.11.86, 34; vgl. auch ders., *Weil Politik nicht alles ist, Von Gott reden in einer gefährdeten Welt*, Freiburg 1987.

61 Vgl. zuletzt E. Ringel/A. Kirchmayr, *Religionsverlust durch religiöse Erziehung*, Wien 1985.

62 Vgl. Kaufmann, *Spannungsfeld* (s. Anm. 36) 87.

63 J. Werbick, *Religiöse Erziehung*, in: U. Ruh u.a. (Hg.), *Handbuch religiöser Gegenwartsfragen*, Freiburg 1986, 400-405, hier: 402.

Dokument der Dritten Generalkonferenz des Lateinamerikanischen Episkopats in Puebla (1979): "Die Erziehung humanisiert und personalisiert den Menschen, wenn sie es zustande bringt, daß dieser sein Denken und seine Freiheit zur vollen Entfaltung bringt, so daß er zu einem Verhalten gelangt, das vom Verständnis und der Gemeinschaft mit der gesamten realen Ordnung erfüllt ist. Durch dieses Verhalten humanisiert der Mensch selbst seine Welt, bringt Kultur hervor, verändert die Gesellschaft und gestaltet die Geschichte (vgl. GS 55). Die evangelisatorische Erziehung nimmt den Begriff der befreienden Erziehung an und vervollständigt ihn, denn sie muß zur Umkehr des gesamten Menschen beitragen, nicht nur, was sein tiefstes und individuelles Ich angeht, indem sie dieses Ich von Grund auf zu einer echten christlichen Befreiung hinführt, die den Menschen für die völlige Teilhabe am Mysterium des auferstandenen Christus öffnet, d.h. für die brüderliche Gemeinschaft mit allen Menschen, seinen Brüdern (vgl. EN 27, 29, 30, 33; Medellín, Erziehung, II,8)." (Puebla 1025 f)⁶⁴

Ein vom christlichen Glauben her orientierter Beitrag zur Erziehung besteht also darin, entschieden für die Subjektwerdung jedes einzelnen und aller Menschen einzutreten und engagiert um die Ermöglichung eines Lebens auf Zukunft hin besorgt zu sein⁶⁵. Ein solches erzieherisches Handeln besteht grundlegend in der Vermittlung gegenseitiger vorbehaltloser Bejahung und Anerkennung, die den anderen frei werden läßt. Es stiftet an und ermutigt zu einem Umgang miteinander, der den benötigten Freiraum für die Entscheidung eröffnet, wer die Beteiligten für sich und die anderen sein können und wollen. Es vollzieht sich wenigstens tendenziell in einer Praxis "intersubjektiver bzw. intergenerativer Kreativität", die ernstnimmt, daß ein Leben auf Zukunft hin für den einzelnen nur noch möglich ist, wenn es für alle anderen ermöglicht wird. Es macht darum sensibel gerade für jene, deren Subjektsein aufgrund von Leid, Not und Unterdrückung elementar gefährdet ist, und zielt auf die Befähigung zu einem befreienden kommunikativ-solidarischen Handeln. Kurz: Eine solche Erziehung widersetzt sich den Bestrebungen, daß der Mensch von früh an auf seine

64 Zur Relevanz von dem neueren Verständnis von "Evangelisierung" als dem Identitätsmerkmal christlich-kirchlichen Handelns insgesamt für die religionspädagogisch-katechetische Praxis vgl. u.a. G. Bitter, Religionsunterricht. in: U. Ruh u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Gegenwartsfragen (s. Anm. 63), 395-400; K.H. Schmitt, Evangelisierung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I (s. Anm. 56), 170-174; N. Mette/M. Blasberg-Kuhnke, Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000, Düsseldorf 1986, bes. 155-160; R. Zerfuß/H. Poensgen, Predigt/Verkündigung, in: Chr. Bäumlner/N. Mette (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen, Düsseldorf/München 1987; W. Simon, (s. Anm. 56), bes. 2f.

65 Vgl. zum Folgenden auch N. Mette, Erziehung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I (s. Anm. 56), 52-60.

gesellschaftlich erwünschten Verhaltensmuster reduziert wird, daß sein Leben in all seinen Bezügen banalisiert zu werden droht; dem drohenden Zerfall und den Bemühungen, dies etwa mit Hilfe einer Regression auf archaische Bewußtseinsmuster noch zu kaschieren, tritt sie entschieden entgegen.

3.

Religiöse Erziehung im engeren Sinn besteht dann in der ausdrücklichen Erschließung jener produktiven Antitradition, von der eine befreiende Erziehungspraxis im christlichen Verständnis seine Inspiration gewinnt. Sie ist darauf gerichtet, daß die Beteiligten entdecken und lernen, "die Wahrheit des Glaubens als Herausforderung zu einer schlechthin verheißungsvollen, befreienden Lebenspraxis wahrzunehmen und die den Menschen von Gott angebotenen und in Jesus mit letzter Deutlichkeit offenbar gewordenen neuen Lebensmöglichkeiten zu ergreifen"⁶⁶. Für solche Lernprozesse ist es entscheidend, daß die Inhalte des Glaubens, die zu vermitteln versucht werden, in der Weise, wie sie intersubjektiv mitgeteilt werden, einen erfahrbaren Anhaltspunkt ihrer Glaubwürdigkeit gewinnen⁶⁷.

4.

Um einen lebendigen Tradierungsprozeß handelt es sich, wenn Heranwachsende und Erwachsene gemeinsam fähig werden und beginnen, mit der jüdisch-christlichen Erfahrungstradition eigene Erfahrungen zu machen, und auf diese Weise einen Verständigungshorizont für die Gestaltung ihres Lebens auf Zukunft hin gewinnen. Voraussetzung dafür ist die personale Begegnung mit gelebter Tradition, sei es mit einzelnen "Vorbildern" und "Identifikationspersonen"⁶⁸, sei es mit kleinen Gruppen, Initiativen, Bewegungen o.ä., die bewußt Lebensformen zu entwickeln versuchen, in denen aus dem Glauben heraus "zeichenhaft entscheidende Schwächen moderner Lebensführung diagnostiziert und überwunden werden"⁶⁹.

5.

Wo die Gehalte der jüdisch-christlichen Tradition so ins Heute hinein übersetzt werden, daß der Blick für bestehende Armut, Not, Ungerechtigkeit und Unterdrückung geöffnet wird, daß Befreiungsprozesse in Gang gesetzt werden, daß Subjektwerdung ermöglicht und solidarische Gemeinschaft gestiftet wird, ereig-

66 J. Werbick, *Religiöse Erziehung*, (s. Anm. 63), 403.

67 Vgl. ebd. 402; vgl. auch G. Stachel, *Glaubensvermittlung*, in: U. Ruh u.a. (Hg.), *Handbuch religiöser Gegenwartsfragen*, (s. Anm. 64), 150-155.

68 Vgl. F.-X. Kaufmann, *Kirche für die Gesellschaft von morgen*, (s. Anm. 34), - Vgl. auch R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß*, München 1985, bes. 323-346.

69 F.-X. Kaufmann, *Kirche für die Gesellschaft von morgen*, (s. Anm. 34).

net sich Kirche, wird Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen, als Nachfolge- und Lernbewegung in gemeinsamer Teilhabe und Verantwortung. Nicht daß Experten möglichst optimale Lehrpläne erstellen und perfekte Bildungsprogramme organisieren, wird für die weitere Tradierung des Glaubens entscheidend sein, sondern daß Leute, von ihren eigenen Nöten getrieben, sich unter Gottes Wort versammeln, die Bibel in die Hand nehmen und gemeinsam entdecken, was der Wille Gottes für sie heute ist.⁷⁰ R. Zerfuß und K. Roos ist zuzustimmen, wenn sie - nicht ohne sarkastischen Unterton - eindringlich mahnen: "Solange das Arrangement der Verkündigung in der Predigt, im Gottesdienst, in der Erwachsenenbildung ständig die Sprachohnmacht der Gläubigen, den Analphabetismus im Glauben zementiert, statt ihn zu überwinden, indem auch das Wort von Laien (Kindern, Frauen, Nichttheologen, Nichtakademikern) zu den zentralen Fragen des Glaubens (und nicht nur im administrativen Bereich!) ernstgenommen wird, können wir in unseren Gemeinden nicht lernen, wer Gott ist und zu welcher Einsicht und Freiheit er uns berufen hat (Röm 8,21; Eph 1,8; Phil 1,9; 1 Kor 14,26)"⁷¹.

6.

Notwendig ist es, stärker als bisher auf eine Integration der verschiedenen christlich-kirchlichen Vermittlungsformen bedacht zu sein, ohne damit ihre wünschenswerte Pluralität unterbinden zu wollen. Aber "nur das Zusammenwirken von Familie und Gemeinde, von Schule und Gleichaltrigengruppe kann die lebenswerte 'Religion' und 'christlich Glauben' in einer verschärften Diasporasituation erfahrbar, erziehbar und lebbar werden lassen"⁷². Indem die verschiedenen Lernorte nicht länger in einem konkurrierenden Neben- und Gegeneinander stehen, sondern in ein beziehungsreiches Miteinander gebracht werden und sich so gegenseitig zu korrigieren und zu ergänzen vermögen, wird damit begonnen, daß die bisherige "weithin pädagogisierte und informationsorientierte Tradierungsform des Lebens und Glaubens der Christen zugunsten einer kommunikativen und evangelisierenden Vermittlungs-

70 Zur Bedeutung von "Gemeinde" als Lernort des Glaubens vgl. ausführlicher N. Mette, Die Aufgaben der kirchlichen Gemeinde im religiösen Lernprozeß, in: Concilium 20 (1984) 329-334; R. Zerfuß/K. Roos, Gemeinde, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I, München 1986, 132-142.

71 Ebd. 138. - Hier sei an das immer noch aktuelle Programm A. Exelers einer "Theologie des Volkes" erinnert: vgl. A. Exeler/N. Mette (Hg.), Theologie des Volkes, Mainz 1978; vgl. auch Concilium 21 (1985) Heft 4: Die Lehrautorität der Gläubigen.

72 G. Bitter, Religionsunterricht, (s. Anm. 64), 396; nähere Ausführungen dazu finden sich ebd., bes. 396ff. Vgl. auch N. Mette, Kirchliche Strukturen und Vermittlung des Glaubens, in: E. Feifel/W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987.

form"⁷³ überwunden wird.

7.

Zu einer solchen kommunikativen und evangelisierenden Vermittlungsform gehört auch, daß bei allen Bemühungen, zur Vermittlung der für den christlichen Glauben grundlegenden und befreienden Erfahrung beizutragen, daß Leben gelingt, indem der Mensch sich auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes einläßt⁷⁴, bewußt bleibt, daß sie im Horizont der gegenwärtigen zugespitzten Bildungsproblematik stattfinden und darin unweigerlich verweben sind. Von daher muß die Religionspädagogik darauf bedacht sein, auch weiterhin als Gesprächspartner bei Diskussionen und Entscheidungen, die das gesamte Bildungswesen betreffen, beteiligt zu sein.⁷⁵

7. Der Religionsunterricht - ein Erprobungsfeld der "Zukunftsfähigkeit des Christentums" (J.B. Metz)

Von hierher liegt es nahe, die Überlegungen abschließend auf den Religionsunterricht als konkretem Bewährungsfeld religionspädagogischer Theoriebildung zurückzulenken; hatten sie doch von der Beobachtung, daß dieses Schulfach einem schleichenden Erosionsprozeß und einem damit unweigerlich einhergehenden allmählichen Legitimationsverlust ausgesetzt sei, ihren Ausgang genommen. Angesichts der Tatsache, daß - soweit erkenntlich - von dieser institutionell abgesicherten und äußerlich noch weitgehend intakten Vermittlungsinstanz von Religion und christlichem Glauben keine gravierenden Einflüsse auf den in Breite zu verzeichnenden Traditionsverlust ausgehen, werden mittlerweile auch innerhalb der Religionspädagogik Zweifel laut, ob der ganze Aufwand, der in den letzten Jahren vor allem in Bezug auf den Religionsunterricht geleistet worden ist, überhaupt noch lohnt. Soll man,

73 G. Bitter, "... damit Leben und Glauben im Gespräch bleiben..." Umriss einer katechetisch orientierten theologischen Erwachsenenbildung, in: ... österlichem Optimismus. Zur Religionspädagogik von Gottfried Bitter, Bonn 1986, 183-192, hier: 191.

74 Formuliert im Anschluß an die oberste Zielbestimmung des katechetischen Wirkens, wie sie im Arbeitspapier der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland "Das katechetische Wirken der Kirche" unter A. 3 vorgenommen worden ist. Vgl. grundlegend dazu G. Bitter, Christlicher Glaube zwischen Zuspruch und Anspruch, in: *KatBl* 103 (1978) 923-933.

75 Es stimmt in diesem Zusammenhang bedenklich, daß der Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland "Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich" innerhalb der Religionspädagogik kaum Beachtung gefunden hat. - Einen weiterführenden religionspädagogischen Beitrag zur bildungstheoretischen Diskussion hat zuletzt R. Englert (Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, (s. Anm. 68) vorgelegt. Vgl. auch K.E. Nipkow, Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, in: *ThP* 21 (1987) 98-119.

so wird gefragt, die Kräfte nicht lieber anderswo einsetzen?

So verständlich solche Zweifel sind, so ist doch zu bedenken, ob sich die Kirchen mit einem Rückzug aus dem schulischen Bereich nicht allzu leicht einer - zwar nicht prinzipiell gegebenen, ihnen aber doch historisch zugewachsenen - Möglichkeit begeben, sich am Streit um die Bildung des Menschen und um die Konstitution seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit zu beteiligen und kritisch gegen die auch im Bildungswesen durchschlagenden Prozesse zur Auflösung und Entmächtigung des Menschen als verantwortlichem Subjekt für die Gestaltung der Geschichte Einspruch zu erheben. Wo die Zukunft von Leben so elementar bedroht ist wie in der Gegenwart, kann der Kirche die Situation der nachwachsenden Generation, die davon am härtesten betroffen ist, nicht gleichgültig bleiben. Sie hat - wie es die lateinamerikanische Teilkirche in vorbildlicher Weise getan hat⁷⁶ - neben einer vorrangigen Option für die Armen auch eine vorrangige Option für die Kinder und Jugendlichen zu treffen. Natürlich muß geprüft werden, ob dem der Religionsunterricht in seiner momentanen organisierten und inhaltlichen Ausgestaltung gerecht zu werden vermag oder ob hier nicht konsequent Veränderungen vorgenommen werden müssen. Auch darf der grundsätzlichen Frage nicht ausgewichen werden, ob es in der Schule, so wie sie sich heute darstellt, überhaupt möglich ist, Religion sinnvoll zur Sprache zu bringen, oder ob damit nicht eher das Gegenteil dessen bewirkt wird, was beabsichtigt ist. Aber das verweist doch nur auf die Notwendigkeit, daß die Religionspädagogik über den Religionsunterricht hinaus die gesamte Schule in den Blick nehmen muß; Bemühungen um die Sensibilität für die aktive Gestaltung von Schulkultur weisen in diese Richtung.⁷⁷ Darüber hinaus sind verstärkt die Chancen wahrzunehmen, die für die Kirchen aufgrund ihres großen Engagements im schulischen Bereich gegeben sind, nämlich daß von ihnen jene Reformprozesse vorangetrieben und daß sie in den in ihrer Trägerschaft befindlichen Schulen exemplarisch realisiert werden, die der Utopie einer schülergerechten Schule näher-kommen und diese auch gegen gegenläufige Interessen z.B. aus Wirtschaft und Verwaltung verteidigen und durchsetzen.⁷⁸ So begrenzt bei Fehlen eines entsprechenden Umfeldes die Möglichkeit des schulischen Religionsunterrichts auch sind, so sind diese jedoch nicht als völlig aussichtslos zu veranschlagen.

76 Vgl. dazu N. Mette, "Vorrangige Option für die Jugendlichen", *Ekklesiologische und pastorale Konkretionen einer Kirche der Jugend - eine lateinamerikanische Herausforderung*, in: H. Hanusch/G. Lämmermann (Hg.), *Jugend in der Kirche zur Sprache bringen*, München 1987, 228-235.

77 Ein Beispiel dafür gibt das Unterrichtswerk für das 1.-4. Schuljahr von H. Halbfas (Düsseldorf 1983-1986).

78 Vgl. auch F.-X. Kaufmann, *Spannungsfeld*, (s. Anm. 36), 90.

In Anknüpfung an den Diskussionsstand um die Zielbestimmung des Religionsunterrichts⁷⁹ seien insbesondere folgende Aspekte hervorgehoben⁸⁰:

- In der Begegnung mit der jüdisch-christlichen Tradition, den darin aufbewahrten Visionen vom gelungenen Leben, aber auch den gemachten Erfahrungen des Scheiterns werden die Schüler eingeladen, den eigenen Lebenswünschen und -hoffnungen auf die Spur zu kommen, ihre Sehnsüchte nicht länger im Verborgenen zu halten, sondern sich darüber untereinander zu verständigen.
- In der Entdeckung der ihnen in der Regel fremden biblischen Traditionen stoßen die Schüler auf Gegenworte und Gegenerzählungen zu den ihnen geläufigen Erfahrungen, daß es sich nicht lohnt, sich für eine Sache, von der man überzeugt ist, einzusetzen, weil man sich damit doch nur Nachteile einhandelt, daß man sich also mit dem Gegebenen abfinden muß. Den Heranwachsenden wird eine Sprache und werden Interpretationsmuster angeboten, die es ihnen erlauben, ihre im Alltag gemachten Entfremdungserfahrungen zu artikulieren und gegen sie zu protestieren. "Die gegenwärtigen Befürchtungen, Wünsche, Leiden, Konflikte der Kinder und der Gesellschaft sind der hermeneutische Rahmen, in dem die Tradition ausgelegt und aktualisiert wird."⁸¹
- In dem Treffen auf das ihnen Fremde und Neue der Tradition sowie auf ihre aktuellen Über-setzungen in einzelnen Lebenszeugnissen und unterschiedlich akzentuierten Nachfolgebewegungen wird die Eindimensionalität und Provinzialität vorgestanzter Lebensschablonen, mit denen viele Heranwachsende heute groß werden, auf tiefere Dimensionen und größere Weiten hin gesprengt.
- Indem eine Identifikation mit der christlichen Tradition und ihrer institutionellen Vermittlungsinstanz nicht zwingend auferlegt, sondern ein Raum für spielerische Annäherung und kreative Übertragungen eröffnet wird, erleben die Kinder, wie heilsam es ist, wenn man frei von unmittelbaren Absichten miteinander umgehen kann. Sie bekommen konkret etwas von der Freiheit der Kinder Gottes zu spüren.

79 Vgl. dazu zusammenfassend W. Langer, Religionsunterricht, in P. Eicher (Hg.), Handbuch theologischer Grundbegriffe. Bd. 4, München 1985, 58-67, bes. 64f.

80 Anregungen zu den folgenden Überlegungen gaben vor allem F. Steffensky, Konzeptionelle Perspektiven, (s. Anm. 42), bes. 296f; G. Bitter, "Kommt und seht". Überlegungen zu einem einladenden Religionsunterricht, in: ... in österlichem Optimismus, (s. Anm. 73), 202-215, bes. 210ff., sowie Beiträge in der Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium. Themenfolge 77 (Anfragen. Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien), Erlangen 1986.

81 F. Steffensky, (s. Anm. 42), 298. - Beispielhafte Konkretisierungen finden sich insbesondere bei I. Baldermann, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht, Neukirchen-Vluyn 1983; ders., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986; M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984) 3-28.

- Nicht ausgeblendet werden dürfen allerdings jene Ausformungen innerhalb der Wirkungsgeschichte der jüdisch-christlichen Tradition, in der unter Berufung auf sie Menschen in Unfreiheit, Ausbeutung und Sklaverei gehalten, ja in ihrer Existenz vernichtet worden sind. So kann ein notwendiges kritisches Gespür für mögliche Pathologien auch religiöser oder sich als religiös deklarierender Systeme ausgebildet werden.

Zusammenfassend bemerkt F. Steffensky: "Der Religionsunterricht ist in einer zweck-rational agierenden Gesellschaft oft die einzige Stelle, an der Kinder und Jugendliche einer systematischen Vorstellung großer Lebensgesten und solchen Dramatisierungen der Hoffnung in Bildern und Geschichten begegnen."⁸² Indem er sich so vorbehaltlos als Diakonie am Leben der jungen Menschen vollzieht, betreibt er im höchsten Maße das, wozu die Kirche gesandt ist, nämlich zum "Dasein für andere".⁸³ Und gerade in der Begegnung mit den Kindern und Jugendlichen, die den Kirchen und ihren Traditionen fremd gegenüberstehen, besteht die Möglichkeit, im Hören auf ihre Auslegungen und Übersetzungen damit konfrontiert zu werden, wie sehr einem das Evangelium bisher verschlossen geblieben ist, wie sehr also alle im Glauben noch Anfänger sind und die Umkehr noch vor sich haben.⁸⁴

Insofern kann der Religionsunterricht zu einem höchst konkreten Erprobungsfeld für die Zukunftsfähigkeit des Christentums werden. Ob und inwiefern dafür allerdings sein Status als obligatorisches Schulfach und damit seine Eingebundenheit in die "Leistungsschule" günstig sind, muß ernsthaft gefragt werden. Zumindest zu prüfen wäre also, ob seinem offenen und einladenden Charakter durch andere Formen - etwa Arbeitsgemeinschaften - besser entsprochen werden könnte.

Damit ist die Problematik der gemeinsamen - kirchlichen und staatlichen - Verantwortung für dieses Schulfach tangiert. Für die Kirchen könnte der Religionsunterricht zum Testfall werden, ob sie die gegenwärtige "Traditionskrise" als "Kairos" zu begreifen lernen, in dem unter Rückbesinnung auf ihr genuines Erbe von ihnen ein substantieller Beitrag zu den erforderlich gewordenen Lernschritten, um überhaupt noch Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen, auszugehen hätte.⁸⁵ Daß das in einer Zeit, in der sich zunehmend ein mit der jüdisch-

⁸² F. Steffensky, (s. Anm. 42), 297.

⁸³ Vgl. Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule, bes. 2.6.

⁸⁴ Vgl. R. Zerfaß/H. Poensgen, Predigt/Verkündigung, (s. Anm. 64).

⁸⁵ Programmatisch dazu die materialreiche Untersuchung von R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, (s. Anm. 68).

christlichen Tradition nur noch locker in Verbindung stehendes New-Age-Bewußtsein ausbreitet⁸⁶, nur noch in einer ökumenischen Anstrengung geleistet werden kann, muß immer noch eigens betont werden.⁸⁷

Mit Blick auf die staatliche Verantwortung für dieses Fach ist F. Steffensky zuzustimmen, wenn er schreibt: "Das Problem, das sich eine Gesellschaft einhandelt, indem sie christlichen Religionsunterricht in den Schulen zuläßt und fördert, ist, daß die Grundtexte des Christentums höchst parteilich sind.

Das Christentum ist keine neutrale Welterklärung und allgemeine Weisheitslehre. Daß es zu einer solchen gemacht werden kann, hat die Geschichte bewiesen. Aber die Dokumente des Christentums zeigen Gott als einen Gott der Armen, der Entrechteten, der im Leben zu kurz gekommenen. Wo das Christentum ohne Verfälschung im Religionsunterricht erklärt wird, da werden auch immer 'gefährliche Erinnerungen' (Metz) beschworen. Die Parteilichkeit des Christentums macht Konflikte im Religionsunterricht fast unausweichlich."⁸⁸

Prof. Dr. Norbert Mette
Liebigweg 11a
44 Münster

86 Vgl. H.-G. Stobbe, Hoffnungslos mental? Zum angeblichen Anachronismus der 'kleinen' Ökumene im Wassermann-Zeitalter, in: *Una Sancta* 41 (1986) 267-284.

87 Vgl. dazu die zum Stichwort "ökumenisches Lernen" in Gang gekommene Diskussion: vgl. H.-G. Stobbe, Ökumenische Erziehung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I (s. Anm. 56), 307-312; K. Goßmann, Ökumenische Erziehung, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung. Bd. 1, Düsseldorf 1987, 267-278.

88 F. Steffensky, (s. Anm. 42), 197.

HARTMUT HEIDENREICH

KIRCHLICHE JUGENDARBEIT – AUF DER SUCHE NACH EINER THEORIE UND THEOLOGIE? ZU EINIGEN NEUEREN BÜCHERN.

Einerseits gab es in den letzten fünf Jahren nahezu einen Boom an Veröffentlichungen zur kirchlichen Jugendarbeit, jedenfalls im Vergleich zu früheren Jahren. Dabei ist nicht die Rede von Praxis- und Methodenbüchern; die haben offenbar stets Konjunktur. Erstaunlich viele Veröffentlichungen zur Konzeption und Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit, einige Dissertationen und eine Habilitation sind anzuzeigen.¹

Andererseits werfen nicht nur innerkirchliche Kritiker der Jugendarbeit ein Theologiedefizit vor, zumindest das der jeweils erwarteten Theologie. Auch aus den zuständigen Fachdisziplinen wird ein Theoriedefizit festgestellt und zugleich bedauert und angemahnt,

- daß die Religionspädagogen sich fast ausschließlich mit dem Religionsunterricht wissenschaftlich befaßten (vgl. BIEMER 1984, 198),
- daß, wenn diese sich mit kirchlicher Jugendarbeit beschäftigten, die Gefahr einer Vereinnahmung zur einbahnigen Verkündigung bzw. zu subordinierender Integration und pädagogischen Reduktion der Beziehung Kirche-Jugend bestehe (vgl. FUCHS 1986, 195f),
- daß es an keinem praktisch-theologischen Institut einen Forschungsschwerpunkt kirchliche Jugendarbeit sowie kaum theoretisch-systematische und theoriefähige Monographien gebe (vgl. STEINKAMP 1984, 17).

In dieser Situation kann man gespannt sein, ob der o.g. relative Veröffentlichungsboom der Entwicklung einer Theorie und Theologie kirchlicher Jugendarbeit neue Aufmerksamkeit und Impulse verschafft. Unter dieser Perspektive soll die zur Besprechung vorliegende Literatur betrachtet werden - in grob erscheinungschronologischer Reihenfolge.

Diesen Publikationen sachlich und chronologisch voraus liegt als Grundlagendokument für die katholische Jugendarbeit der Synodenbeschluß 'Ziele und Auf-

1 Daneben haben auch die Fachzeitschriften das Thema wiederentdeckt, so z.B. die *KatBl* ihr drittes Standbein *Kirchliche Jugendarbeit neben Religionsunterricht und Gemeindekatechese*; oder: diese Zeitschrift ist mit ihrem Thema 'Jugend und Kirche' (*RpB* 14/1984) auch über den kirchlichen und theologischen Bereich hinaus beachtet worden, z.B. in: *deutsche Jugend* 33 (1985) 89f.

gaben kirchlicher Jugendarbeit' (1975)². Evangelischerseits ist dies vor allem die sogenannte Polarisierungsdebatte, zu der u.a. eine Zusammenstellung wichtiger Grundlagentexte evangelischer Jugendarbeit (vgl. AFFOLDERBACH (Hg.) 1982) Einblick gibt. Im folgenden liegt, schon zahlenmäßig, der Schwerpunkt auf katholischer Jugendarbeit. Es gibt freilich einige ähnlicher Grundsatz- und Theoriefragen in beiden Konfessionen, und etliche evangelische Veröffentlichungen sind hier einbezogen.

I. Auf dem Weg zu einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit?

Als Ausgangspunkt für eine Betrachtung der Entwicklung der konzeptionellen Diskussion nach dem Synodenbeschuß 1975 legt sich nicht nur aus chronologischen Gründen nahe:

BÄUMLER Christof, *Unterwegs zu einer Praxistheorie. Gesammelte Aufsätze zur kirchlichen Jugendarbeit 1963-1977*, München 1977.

So gibt der Titel des Bandes bereits die Richtung an: *Unterwegs zu einer Praxistheorie*. Welche Wegstrecke die kirchliche Jugendarbeit aus der Sicht Bäumlers bereits hinter sich hat, zeigen die Aufsätze aus vierzehn Jahren. Dort spielen schon früh immer noch aktuelle Fragen um die Professionalisierung, den Gemeindebezug, Generationenprobleme, der Bezug zu anderen Formen der Verkündigung, die Theoriebedürftigkeit, die Funktion der Theologie bei der Begründung kirchlicher Jugendarbeit und bei der Ausbildung von Sozialarbeitern im kirchlichen Dienst, nicht zuletzt die Frage nach dem Spezifikum kirchlicher Jugendarbeit eine Rolle.

Ein Typ von Artikeln setzt sich mit damals jeweils vieldiskutierten Veröffentlichungen auseinander: mit den vier Versuchen zu einer pädagogischen Theorie von Jugendarbeit von MÜLLER/KENTLER/MOLLENHAUER/GIESECKE 1964, mit der empirischen Studie von MOLLENHAUER/KASAKOS/ORTMANN/BATHKE 1969 über Evangelische Jugend in Deutschland, mit der soziologischen Untersuchung über die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft von SCHEFOLD 1972. Hier kann man viele noch heute aktuelle Schlußfolgerungen, Thesen und Forderungen entdecken (vom Autor durch aktualisierende Einleitungen teils

2 Dok. in: Bertsch u.a. (Hg.) 1976, 288-311, mit Einleitung von E. Rickal ebd. 277-287; jetzt auch bei Schmid (Hg.) 1986, 44-71 (siehe Nachtrag); vgl. zum Synodenbeschuß die - teils kontroversen - Kommentare, vor allem von den damaligen Synodenberatern Bleistein (z.B. 1976, 1977, 1982) und Steinkamp (vgl. 1976, 1977, 1984, 1986), sowie u.a. Bäumler 1977a, Müller 1976, Heidenreich 1985b, Tzscheetzsch 1986.

noch verdeutlicht). Sie können hier nicht im einzelnen wiedergegeben werden. Dafür soll dem letzten Beitrag des Bandes mehr Aufmerksamkeit eingeräumt werden: "Auf dem Holzweg? Zum gegenwärtigen Stand der Theoriebildung". Er greift resümierend viele der vorherigen Erörterungen auf und setzt sich zudem mit dem Konzept des Synodenbeschlusses im Blick auf eine zu entwickelnde Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit auseinander.

Gleich zu Beginn des Beitrags sieht sich der Leser mit fundamentalen Anfragen konfrontiert: "Erweist sich der Weg zu einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit derzeit als Holzweg? Hat sich mittlerweile die Praxis von der Theorie emanzipiert? Wem nützt die Theoriediskussion, abgesehen von den daran unmittelbar beteiligten Theoretikern, die in ihr Bestätigung finden und durch sie zusätzliches Einkommen erzielen? Welcher Praktiker oder Funktionär der Jugendarbeit benötigt im Ernst eine explizite Theorie für seine alltägliche Praxis? Welcher Jugendliche gar ist an einer Theorie der Jugendarbeit interessiert?" Diese Anfragen läßt der Autor in die pessimistische These münden: "Theoriemüdigkeit und Theorieüberdruß sind an die Stelle vorübergehender Theoriebeflissenheit getreten" (230). Für die Theoriemüdigkeit werden dabei u.a. spezifische Theorie-Praxis-Diskrepanzen als Gründe angeführt, wie z.B. die zwischen der konzeptionellen Akzeptanz des Typs der strategischen Beteiligung Jugendlicher an der Jugendarbeitspraxis einerseits (vgl. MOLLENHAUER u.a. 1969, 189ff) und seinen Realisierungsmöglichkeiten andererseits.

Bäumler verweist darauf, daß Mollenhauers These zur evangelischen Jugendarbeit, theologische Begründungen seien Ausdruck oder nachträgliche Rechtfertigung pädagogischer Handlungsmuster bzw. des Sozialisationsmusters insgesamt (vgl. MOLLENHAUER u.a. 1969, 235), zwar häufig zitiert, aber nicht wirklich als Herausforderung aufgegriffen worden sei. Vielmehr sei an die Stelle kritischer Theoriebildung die Zieldiskussion in legitimatorischer Absicht getreten, etwa in der sog. Polarisierungsdebatte, in der sich anfangs der siebziger Jahre eine kritisch-theologische, gesellschaftskritische Konzeption und eine erwecklich-missionarische evangelische Jugendarbeit in theologischen Legitimationsdebatten gegenüberstanden (232).

Im folgenden stellt er die Diskussion um Christologie oder Jesulogie und zum Verhältnis von Handeln und Glaube dar und vermutet, daß sich in dieser Zieldiskussion polarisierte Grundkonzepte aus der Problemgeschichte evangelischer Jugendarbeit vom Anfang des 19. Jh. spiegeln: eher jenseitsorientierte "Erweckungsfrömmigkeit" (Pietismus) und eher diesseitige "Bildungsfrömmigkeit" (Fichte,

Arndt, Schleiermacher). Die Polarisierungsdebatte in der AEJ (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend) wurde 1974 vorläufig abgeschlossen; offen blieben die Fragen nach einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit, die Theologie und Humanwissenschaften produktiv vermittelt und verarbeitet.

Leider gibt Bäumler, zumindest explizit, kaum Hinweise auf sein zentrales Konzept von 'Praxistheorie', das somit schillernd und vereinnahmbar für viele Interpretationen bleibt.

"Schritte auf dem Wege zu einer kritischen Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit" (so der Titel des dritten Abschnitts) sind für Bäumler fünf Ansätze, die aufeinander zu beziehen wären - ein Desiderat:

- der historisch-kritische und hermeneutische Ansatz
- der erziehungswissenschaftliche Ansatz
- der gruppendynamische Ansatz
- der systemtheoretische Ansatz
- der sozialisationstheoretische Ansatz.

Ihn hält Bäumler für den ergiebigsten, weil in ihm psychische und soziale Aspekte aufeinander bezogen werden können. Der Theologie komme dabei die Aufgabe zu, "der Lebenswelt zugrunde liegende Sinnkonstruktionen zu analysieren und neu zu gewinnen" (252).

Bäumler bezieht sich besonders auf (Vorläufertexte von) CZELL 1982, auf den wir später noch eigens zurückkommen. Czells sozialisationstheoretischer Rahmen erscheint Bäumler deshalb als geeignet für die Entwicklung einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit, "weil sich alle relevanten Aspekte der dafür notwendigen komplexen Theorie aufnehmen lassen unter dem leitenden Gesichtspunkt der Vermittlung von innerer und äußerer Natur bei der Identitätsfindung der Jugendlichen" (258).

Die Polarisierungsdebatte in der evangelischen Jugendarbeit leide an einem doppelten theologischen Defizit, indem die kontroversen theologischen Ansätze ihren positionellen Charakter nicht kritisch reflektierten und daher mit einem sozialisationstheoretischen Ansatz nicht vermittelt werden könnten, woraus eine erfahrungsoffene, theologisch relevante Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit kritisch und konstruktiv entwickelt werden könnte. Die Defizite seien nur einzuholen im Anschluß an neuere Theoriebildungen, wie sie H. PEUKERT (vgl. 1976. 1984) für die Fundamentaltheologie und darauf aufbauend N. METTE (vgl. 1978) für die praktische Theologie vorgelegt hätten (vgl. 259f).

Für die weitere Suche nach einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit schlägt Bäumler eine "Doppelstrategie von Projektforschung und Theoriebildung" vor:

Idealiter fordern danach Praktiker wissenschaftliche Begleitung an, Theoretiker lassen sich auf deren Praxis nach dem Paradigma der Handlungsforschung ein, und es sind Projektforschung und Gesamtheorie kirchlicher Jugendarbeit in einem Lernkreis zusammengeschlossen. Für eine solche Gesamtheorie kirchlicher Jugendarbeit genügen ihm ekklesiologische Ansätze nicht. Eine kritische Theorie der Gesellschaft müsse konzipiert werden unter besonderer Berücksichtigung der Funktion der Kirche in der Gesellschaft. Damit dabei die Praxis und der einzelne Jugendliche im Blick bleiben, gilt ihm Sozialisationstheorie als leitende Theorie, da hier Individuum und Gesellschaft in einem geschichtlichen Prozeß vermittelt sind. Dies trifft sich mit der theoretischen Grundfrage einer fundamentalen Theologie H. PEUKERTs, nämlich der nach dem Zusammenhang von Subjekt, Gesellschaft und Geschichte.

Damit legt Bäumler die Latte der Anforderungen an eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit nicht gerade niedrig.

II. Jugendkatechese statt Jugendarbeit?

Spätestens seit im BDKJ 1977 das Papier 'Die katechetische Dimension der kirchlichen Jugendarbeit'³ vorlag, wurde an die Synodenforderung erinnert, die einzelnen Beschlüsse nicht isoliert zu sehen - d.h. hier vor allem, den Beschluß zur Jugendarbeit und das Synodenpapier 'Das katechetische Wirken der Kirche', aber auch den Beschluß 'Unsere Hoffnung', aufeinander zu beziehen. Das ist auch die Absicht von

HANSWILLE Reinert, Identitätsentfaltung und Jugendkatechese.
Befund - Analyse - Neuansätze, München 1981.

Ihm geht es - kurz gesagt - um ein sowohl emanzipatorisch wie bedürfnisorientiertes Konzept identitätsentfaltender Jugendkatechese (37.61-66 passim). Dabei lehnt er sich in seinem Identitätsbegriff an Erikson und Goffman bzw. Mead an und sieht eine identitätsentfaltende Funktion in kirchlicher Jugendarbeit als psychosozialem Moratorium (51), in Jesus als Verhaltensnorm und Identifikationsangebot und in der Ich-Stärkung durch die Gruppe (55). Emanzipation versteht er im Anschluß an Giesecke als Doppelbewegung, befreiend von Abhängigkeiten etc. und zur kritischen Aneignung der (teils entfremdeten) christlichen Tradition (60f). Bedürfnisorientierung (70ff) ist letztlich eine Chiffre dafür, daß Jugendliche in der konkreten Jugendarbeit als Subjekte ernst genommen werden sollen. Die Prinzipien des Lernens aus Erfahrung und aus dem Gruppenprozeß übernimmt Hanswille von STEINKAMP (1977), stellt dessen Prozeßorientierung

³ Dok. in: KatBl 104 (1979) 361-365

allerdings die Themenorientierung gegenüber und plädiert für einen Ansatz nach R. COHNS Themenzentrierter Interaktion (TZI); sie sei u.a. angstreduzierend, transferhaltig und durch Erfolgserlebnisse motivationssteigernd (79.86f).

Das Kapitel zu theologischen Überlegungen zu seinem Konzept baut Hanswille auf den Pfeilern Ekklesiology (insbes. pneumatologische) und Gemeinde (als Träger, Ort, Ziel und Inhalt der Katechese) auf; sein religionspädagogisches Konzept greift zurück auf religiöse Erfahrung (sowohl ich-stützend wie zu veränderndem Handeln motivierend) und situative Verkündigung (orientiert am Verkündigungsverhalten Jesu) (bes. 90f. 103f. 111f. 115f).

Man merkt dem Buch, vor allem in den ersten Thesen (10ff) und späteren Zwischenbemerkungen, stets die engagierten und kritischen Impulse des Autors an - etwa wenn er warnt vor methodisch organisiertem Perfektionismus, vor Tendenzen, den Synodenbeschuß noch nachträglich zurückzunehmen oder ihn nicht weiterzuentwickeln, vor der Gleichsetzung von Kirche und Institution, vor einem Verständnis von Katechese als einwegigem Vermittlungsprozeß etc. (25.27.93). Der Autor gehört gewiß nicht zu jenen, die mit Hilfe eines verengten Katechesekonzepts den Synodenbeschuß zurücknehmen, ihn 'fort'-schreiben wollen, statt ihn weiterzuentwickeln.

Gerade deswegen sind logische und terminologische Unklarheiten zu bedauern. Z.B.: Was genau mit identitätsfördernder Jugendkatechese gemeint ist, wird nicht ganz klar (i.e.S.: "... auf konkrete Erfahrungsinhalte ausgerichtet, die auf die konkreten Erwartungen und Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet sind...", i.w.S.: "... eine theoretische Fundierung der kirchlichen Jugendarbeit. Sie ist die Motivation der Jugendarbeit."?! - 35. Zu Beginn wird der kirchlichen Jugendarbeit und ihren Gruppen ohne nähere Begründung eine wesentlich identitätsfördernde Funktion abgesprochen (38), später werden der Gruppe schlechthin mancherlei therapeutische Qualitäten zugesprochen (51), ohne Begründung, wieso nun die vorherigen Bedenken nicht mehr gelten; überdies werden noch vorher Jugendgruppe, peer-group und Encountergruppe assoziativ vermischt.

Zwar wird gesagt, daß es dem Konzept nicht um oberflächliche Bedürfnisbefriedigung gehe und nach tieferliegenden Motiven gefragt werden müsse, gerade auch bei religiös-spirituellen Bedürfnissen Jugendlicher (70). Der Bedürfnisbegriff wird aber nicht vom Interessenbegriff unterschieden, was hierbei hilfreich gewesen wäre.

So wird leider in der Tat manches "etwas diffus" (38), inhaltlich und sprachlich - so der Schlußsatz des letzten Kapitels: "Da in diesem Verständnis Jugendkatechese

mehr als eine innovatorische Kraft, als ein Sozialisationsinstrumentarium der Kirche angesehen wird, ist ihr Ziel die Durchhaltung der situativen Verkündigung, um so zur Erneuerung der Kirche beizutragen, wobei den Jugendlichen die Komplexität der Institution bewußt gemacht werden muß, damit die unterschiedlichen Vorstellungen (hier der Verkündigung, aber grundsätzlich trifft das auch für andere Fragen zu) erkannt und durch kritische Reflexionsprozesse handhabbar gemacht werden" (118).

Auch der andere Verdacht des Autors, das Konzept könne "... als ein altes Kind mit neuem Namen ..." (39) betrachtet werden, kann einem bei den Schlußthesen (120ff) wieder kommen. Alles, was man an positiven Zielvorstellungen und aktuellen konzeptionellen Adjektiven kennt, taucht dort auf: Gemeinde als Lernort der Katechese, Katechese als offenes System, als lebenslanger Lernprozeß, mit reflektierten Gruppen, als praxisverändernde Bildung, in herrschaftsarmer Kommunikation, politisch engagiert, spirituell, transzendenzbezogen, mit emotionaler Kraft zur Veränderung, als Exodus-Prozeß usw. Diese Stichworte verlieren deswegen nicht ihren positiven Gehalt; sie stehen nur geballt und wenig entfaltet nebeneinander. Man fragt sich, ob dann nicht auch solch eine Jugendkatechese in Gefahr ist, alles und kein spezifisches Konzept mehr zu sein.

Trotz dieser Kritik ist die in dem Band zu erkennende Grundrichtung eines offenen, subjektorientierten, situativ und handelnd verkündigenden Konzepts von Jugendkatechese zu begrüßen. (Derzeit würde dies im kritischen Vergleich mit evangelisatorischen Ansätzen diskutiert werden müssen).⁴

III. 'Reflektierende' Gruppe als Kritik am Verlust spielerischer Unschuld der Freizeit im Synodenkonzept?

Beiträge zur kirchlichen Jugendarbeit finden sich auch in dem Reader

WOLLENWEBER Horst (Hg.), Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit, Paderborn/München/Wien /Zürich 1981,

vor allem die Beiträge von E. SCHRÖDER (Verbandliche Jugendarbeit, dargestellt am Beispiel von Gruppierungen im Bund der Deutschen Katholischen Jugend, 307-320) und H. EBEL (Kirchliche Jugendarbeit, 213-239). Da ersterer eher Arbeitsakzente beschreibt als Praxistheorien, soll unter dem hier gewählten Gesichtspunkt vor allem der Artikel von Ebel besprochen werden.

a) Zuvor allerdings ist auf B. BIERHOFFs Beitrag "Theorieansätze zur außerschulischen Jugendbildung und Jugendarbeit" (135-161) hinzuweisen, der einen

4 Vgl. z.B. die Diskussion in KatBl 111 (1986) H.9.

guten Überblick bietet. Der geht nicht nur über das bekannte Vierer-Klassifikationsmuster von konservativer, liberal-progressiver, antikapitalistischer und emanzipatorischer Jugendarbeit. Vielmehr stellt er exemplarisch weiterführende Theorieansätze dar, die mit den vier theoretischen Grundpositionen verbunden sind: Jugendarbeit als Aufklärung (H. KENTLER) aus der liberalen-progressiven Position, Jugendarbeit als 'exemplarisches Lernen' (O. NEGTE) aus der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung, Jugendarbeit als interaktionsdynamische Praxis (J. FRITZ) vermittelnd zwischen antikapitalistischem und progressiv-emanzipatorischem Ansatz sowie bedürfnisorientierte Jugendarbeit (D. DAMM).

Probleme der Theoriebildung und Theorieverwertung sieht Bierhoff bei erfahrungsweltlichen Theorien im Praktizismus und bei wissenschaftlichen Theorien im Theoriefetischismus bzw. Theoretizismus, wenn sich beide Theorietypen nicht auf mittlerer Abstraktionsebene treffen können. Es geht also um das Theorie-Praxis-Problem in der Jugendarbeit. Zu dessen Lösung greift Bierhoff auf BÄUMLERS "Doppelstrategie von Projektforschung und Theoriebildung" zurück, "um die Problematisierung der Praxis mit Hilfe theoretischer Kategorien und die Fortentwicklung der Theorie aus den Erfahrungen der Praxis zu gewährleisten" (160). Seine Hoffnung ist das mit der Professionalisierung der Jugendarbeit einhergehende höhere Ausbildungs- und Reflexionsniveau der Mitarbeiter. Das könnte weitere Folgen für das Hinzuziehen von Wissenschaftlern einerseits und die Mitarbeiterbildung andererseits haben, denn: "Eine Innovation der Praxis von Jugendarbeit wird dabei weder an einer Praxistheorie, die sich zentral auf Handlungsforschung stützt, noch an einem veränderten Konzept der Mitarbeiteraus- und -fortbildung vorbeigehen können" (ebd.).

Einer Theorie und Praxis von Jugendarbeit, die Jugendliche in ihrem Bedürfnis nach Freiheit und Entfaltung ernstnimmt und sich als Gegen-Sozialisation und Identitätstherapie versteht, gibt er die meisten Chancen, "in konsequenter Interessen- und Bedürfnisorientierung Jugendlichen einen Verhaltensraum zu bieten, der Verhaltenskompetenz im Sinne von Ich-Stärke und Solidarität in selbstorganisierten Lernprozessen zu realisieren hilft" (161).

b) H. EBELS Beitrag "Kirchliche Jugendarbeit" ist als Überblicksartikel angelegt. Einleitend setzt sich Ebel von einem Verständnis von Jugendarbeit als Gegensozialisation ebenso ab wie vom emanzipatorisch-gesellschaftskritischen Ansätzen. Er geht "von einer Vorstellung persönlicher Emanzipation aus, d.h. von der Freiheit des Individuums, die nicht kollektiv zu verwirklichen ist" (214). Persönliches Versagen, persönliche Schuld und persönliche Verantwortung dürften, unter Verweis auf ein christliches Menschenbild, nicht vergessen werden. Anti-

kapitalistischer Jugendarbeit wirft er gar vor, daß sie "Jugendliche, die sich vom Elternhaus losstrampeln wollen, um erwachsen zu werden, für eine politische Aktion in die Pflicht nimmt, die ihnen erst ein falsches Bewußtsein bescheinigt und dann vorschreibt, wie das richtige auszusehen habe" (215).

Sein Abriss zur Geschichte kirchlicher Jugendarbeit ist offensichtlich an eigenen Erfahrungen orientiert und hat seinen Schwerpunkt in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Er bringt am Ende einige interessante Beobachtungen, die man - mehr zwischen den Zeilen - als Auswirkungen konfessionsspezifischer Mentalität auf Praxis und Konzeption katholischer und evangelischer Jugendarbeit lesen kann: z.B. katholischerseits das Bewahrungsbemühen, damit den Jungmännern und Jungmädchen das in religiöser Sozialisation Erworbene nicht wieder verloren geht, politisches Tun allenfalls als Kulturkritik und Kulturpessimismus, Katechismus statt Bibelarbeit; im Unterschied zur evangelischen Jugendarbeit, wo Verkündigung im Kirchenraum, Diakonie und Politik eher eine Rolle spielen. Der Zusammenhang von konfessionsspezifischer Mentalität und Konzeption wäre auch für aktuelle Analysen zur kirchlichen Jugendarbeit eine lohnende Perspektive. Dies wird bei Ebel allerdings nicht ausgeführt. Auch wenn der Anspruch eines umfassenden historischen Abrisses nicht besteht, greift die Darstellung des Anfangs kirchlicher Jugendarbeit mit der amerikanischen Sonntagsschulbewegung im 18.Jh. und Kolping doch zu kurz, denkt man z.B. an die Jesuiten und ihre Marianischen Congregationen im 16.Jh.

Ein Exkurs über Jugend und Kirche (von Schelsky und Wössner über Vaskovics, Halbfas und Schmidtchen zu Zulehner) endet mit den Thesen, daß mindestens seit der "skeptischen Generation" für das religiöse Verhalten der Jugend "Auswahlchristentum" gelte, ggf. als alterstypische Radikalisierung des Auswahlchristentums. Des weiteren sei zu vermuten, "daß Führer, Mitglieder und bloße Verbraucher (sic!) kirchlicher Jugendarbeit zumindest schwerpunktmäßig verschiedene Typen religiös-kirchlichen Verhaltens zuzurechnen" und die daraus entstehenden Probleme bislang nicht beachtet worden seien (226).

Der Stellenwert der Diskussion um Teilkultur versus Gegenkultur in Ebels Beitrag wird nicht deutlich, zumal stärkere Brüche, etwa bei Postadoleszenten, die gar nicht in die Welt der Erwachsenen wechseln wollen, nicht im Blick sind. Und ob es tatsächlich ein Problem gibt, daß Jugendliche den gegenkulturellen Charakter der Kirche als Ausdruck einer Jugendkultur vereinnahmen, mag dahin gestellt bleiben.

Mehrere Mißverständnisse scheinen auch im Abschnitt über die "reflektierte

Gruppe" nach dem Synodenbeschluß vorzuliegen. Zugegebenermaßen konnte in den Diskussionen um den Synodenbeschluß der Eindruck entstehen, peer-group und reflektierte Gruppe wären dasselbe. Insofern ist richtig, daß Ebel auf Unterschiede hinweist, etwa daß peer-groups eher informelle Zusammenschlüsse bei prinzipieller Gleichrangigkeit sind, während kirchliche Jugendgruppen gerade auch als reflektierte Gruppen eine innere Verbindlichkeit und Zeitperspektive haben, einen Prozeß miteinander durchmachen. Das Konzept scheint aber mißverstanden, wo Ebel vorschlägt, von "reflektierender Gruppe" zu sprechen. Es geht ja nicht um die Reflexion von irgendetwas, sondern um die der Gruppe als solcher. Daß dies auf Totalität ziele, sich der Freiraum selbst verzehre und der spielerische Umgang mit der Realität zur intentionalen Veranstaltung werde (233f), kann nur geschlossen werden, wenn man reflektierte Gruppe nicht als Grundform des "personalen Angebots" kirchlicher Jugendarbeit (an)erkennt.

Damit ist ein verengtes Verständnis vom personalen Angebot vorprogrammiert. Zunächst wehrt sich Ebel gegen Steinkamps Gegenüberstellung von charismatischer Begabung und erlernbaren Leitungskompetenzen, wobei letzteres demokratischem Gleichheitsbewußtsein entspreche. Ebel sieht das frühere Charisma dagegen als Ergebnis einer funktionalen Qualifizierung, heute dagegen gehe es um eine intentionale Qualifizierung, was zunächst mit Demokratieaspekten nichts zu tun habe. Früher habe es ein Kontinuum von Lehr- und Lernzeit gegeben, bei dem man das selbst in der Gruppe Erfahrene als Leiter wieder anwenden konnte (235). Genau das aber wird in neueren Untersuchungen zur kirchlichen Jugendarbeit als "pädagogisches Repetitionsphänomen" (CZELL) beschrieben, das kaum die selbst erlebte Praxis zu überwinden gestattet. Sicher ist auch die Mitarbeiterfluktuation in (nicht nur) kirchlicher Jugendarbeit groß, aber die Mobilität potentieller Mitarbeiter ist nicht das Hauptproblem, als das es hier erscheint.

An den weiteren Überlegungen zu einem System nebenamtlich betriebener Jugendarbeit ist der Aspekt durchaus von Bedeutung, daß Jugendarbeiter Bezugspunkte auch außerhalb der Jugendarbeit haben sollten. So wichtig allerdings Jugendseelsorger sind, es ist nicht einzusehen, warum vor allem ein nebenamtlich Jugendarbeit treibender Kaplan Kontinuität sichern und die Anforderungen an ein personales Angebot voll erfüllen können soll und nicht auch andere Mitarbeiter. Überdies liegt hier wieder das verengte Verständnis vor vom personalen Angebot als Synonym für konkrete Mitarbeiter. Hier scheinen eher traditionelle Maßstäbe und Konzepte durchzuschlagen als neue Perspektiven.

c) Hinzuweisen ist unter den übrigen Beiträgen noch auf den von D. BAACKE (Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit in Forschung und Lehre). Angesichts der eingangs zitierten Klagen über Defizite in Forschung und Lehre zur kirchlichen Jugendarbeit ist von Interesse, was hier zu Problemen in Lehre, Theorie und Forschung zur Jugendarbeit für die Pädagogik gesagt wird.

IV. Statt Eingemeindung: Jugendarbeit als Veränderungspotential, Förderung zur Identitätsentwicklung und lebendiger Ort der Tradition von Kirche und Christentum

Nicht zufällig stützte sich BÄUMLER beim sozialisationstheoretischen Ansatz, der ihm für eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit am fruchtbarsten erscheint, auf Vorarbeiten von

CZELL Gernot, Lernfeld Gemeinde. Sozialisation durch Jugendarbeit (aej-Studienband 5), Stuttgart 1982.

Dieser Band beruht auf der Heidelberger Dissertation des Autors von 1978 unter dem Titel "Sozialisationsforschung und evangelisch-kirchliche Jugendarbeit. Theoriebildung und -anwendung bei der Untersuchung einer landeskirchlichen Konzeption".⁵

Bereits das Inhaltsverzeichnis macht den Eindruck, daß nahezu jedes Kapitel Stoff für eine eigene wissenschaftliche Arbeit hergegeben hätte: Kirchliche Jugendarbeit als Problem evangelischer Theologie, Forschungsdefizite, Sozialisations- und Jugendtheorien, Jugendarbeitskonzeptionen und schließlich die detaillierte Analyse und Interpretation eines konzeptionellen Textes aus der westfälischen Landeskirche. Den Abschluß bildet ein Kapitel über Jugendarbeit als Gemeindearbeit.

Ziel der Arbeit ist es, "mit Kategorien, Hypothesen und Ergebnissen aus der Sozialisationsforschung anhand theoretischer Entwürfe zur evangelisch-kirchlichen Jugendarbeit zugleich einen wichtigen Aspekt der Theorie und Praxis von Theologie und Kirche aufzuschlüsseln und die dort enthaltenen

⁵ Bereits seit einiger Zeit schon macht sich die "edition aej" um die Veröffentlichung von Dokumenten und wissenschaftlichen Studien zur kirchlichen Jugendarbeit verdient (vgl. auch die Diss. von Klemann 1983). Es muß neidvoll gesagt werden, daß es im Bereich katholischer Jugendarbeit, etwa des BDKJ, derzeit keinen vergleichbaren Standard der Diskussion in Publikationen und kein vergleichbares Profil eines jugendarbeitseigenen Verlags gibt, der solche Arbeiten zugänglich macht, die den großen Verlagen nicht lukrativ erscheinen, und das sind in letzter Zeit gerade eher wissenschaftliche Studien, die für die Entwicklung einer Praxistheorie von Bedeutung sind (Verlag Haus Altenberg war früher vielleicht einmal in ähnliche Richtung gedacht!). Als interessante, da aktuelle und oft kontroversen dokumentierende Publikationsgattung mit teils vierstelligen Auflagen sind die Tagungsberichte und -hefte zu nennen, die durch die Teilnehmer/Innen wohl mehr noch in die Praxis eingehen als Verlagspublikationen (vgl. z.B. Pluskwa (Hg.) 1985, 1986, Ziebertz (Hg.) 1985).

sozialisationsrelevanten Fragestellungen und Aussagen zu fassen und kritisch zu überprüfen" (80). Da nimmt es nicht wunder, daß Czell selbst erklärt: "Angesichts der gegenwärtigen Situation in der Sozialisationsforschung und der Theologie ist solch ein Anliegen in seiner Komplexität fast vermessen" (ebd.).

Ohne im einzelnen das textanalytische Instrumentarium und die interpretationsleitende Theorie darstellen und diskutieren zu können, hier verkürzt soviel, um das Ergebnis von Czell verstehen zu können: durch die Kombination von Theoremen und Typologien aus verstehender Soziologie, Kommunikationstheorie und der Untersuchung von MOLLENHAUER u.a. 1969 gewinnt Czell folgendes Schema (vgl. 266):

Beteiligungsmodus / Sozialisationsmodus	symmetrisch	komplementär
strategische Korrespondenz	E: Jugendarbeit als Veränderungspotential	G: Jugendarbeit als Anregung für die Gemeinde
inhaltliche Korrespondenz	F: Jugendarbeit als Experimentierfeld der Gemeinde	H: Jugendarbeit als Katechumenat

Inhaltliche Korrespondenz meint dabei, daß im Interaktionszusammenhang der Gemeinde von allen und insbesondere von neuen Mitgliedern, z.B. Jugendlichen, ohne Berücksichtigung unterschiedlicher Sozialisationsgeschichten und Alltagswelten gleiche Sozialisationseffekte und gleichgerichtete Kompetenzen erwartet werden.

Strategische Korrespondenz setzt die gleiche Zielorientierung voraus und läßt dabei eine Vielfalt von Lösungen zu; differierende Sozialisation wird als konstitutiv für die Gemeinde anerkannt.

Symmetrische Beteiligung beinhaltet das gleichberechtigte Akzeptieren des Partners und wechselseitige Beeinflussung. Komplementäre Beteiligung ist die zwischen einem inferioren und einem superioren Positionsinhaber; der inferiore ist der eher passive Empfänger dabei.

Als Ergebnis seiner Analyse eines konzeptionellen Textes aus der westfälischen Landeskirche hält Czell fest: Es "wird aus dem eigentlich angestrebten symmetrischen Beteiligungs- und strategischen Sozialisationsmodus unter der Hand doch eher eine komplementäre, taktische Beteiligung an den Prozessen der Gemeinde und ihrer Jugendarbeit" (337). Es geht um Einord-

nung und Eingemeindung. Einzelne und Gruppen werden dann in Orientierung an vorgegebenen Traditionen, Strukturen und Inhalten integriert in Kirche als eine weitgehend statische Gemeinschaft (vgl. 339ff). Dabei wäre, das zeigen die sozialisationstheoretischen Vorüberlegungen Czells, für den wechselseitigen Prozeß einer ichstärkenden Identitätsentwicklung Jugendlicher und für das lebendige Tradieren von Kirche und Christentum ein Modell E am ehesten geeignet. Die theoretische Basis und die Bedingungen dazu entfaltet Czell in seinem Band.

V. Pädagogisierung und Methodenflucht - oder vorsynodale Kritik?

SONDERMANN Wilfried, Kirchliche Jugendarbeit in der Krise?, München 1983.

Das Fragezeichen im Titel dieses Bandes ist überflüssig: Der Band stellt insgesamt eher so etwas wie ein Ausrufungszeichen dar, will der Autor doch belegen, daß sich die katholische Jugendarbeit der Achtzigerjahre in einer Identitätskrise befinde (9). Betrachtet man den rasanten Mitglieder-schwund der meisten Jugendverbände und die Probleme von kirchlichen Jugendarbeitern, einerseits noch Jugendliche ansprechen zu können und andererseits gleichzeitig Druck 'von oben' angesichts der Schwierigkeiten zu erhalten, so scheint der Autor kaum mit Widerspruch rechnen zu müssen. Der liegt auch weniger in der Titelfrage oder -these allgemein, als vielmehr in dem vorgelegten Diagnose- und Begründungsversuch.

Sondermann geht von drei Fragerichtungen (und impliziten Thesen!) aus: Ist das "eigentlich Christliche" einer "Pädagogisierung" zum Opfer gefallen? Sind nach der Zurückdrängung "eigentlich christlicher" Inhalte pädagogische Methoden statt Mittel zum Zweck gar schon zum Selbstzweck geworden? Gibt die Entwicklungsgeschichte des BDKJ Hinweise zur Überwindung der Identitätskrise? (11)

Diesen Fragen geht der Autor in fünf Kapiteln nach, die im Grundduktus chronologisch (meist bei der Nachkriegsentwicklung einsetzend) angelegt sind und die in den Überschriften schon die Thesen enthalten: "Hilfswilliger des Geistlichen oder 'Kommunikationsfachmann'? - Zur Funktionalisierung des Gruppenleiters", "Die Instrumentalisierung der Inhalte durch Methoden", "Inhaltliche Einseitigkeit aus Gründen politischer Relevanz", "Die funktionale Verwendung christlicher Inhalte - Von der Glaubensgemeinschaft zur 'Situativen Verkündigung'", "Bürokratisierung aus Gründen der Versorgung" (Kap. 4-8). Den Abschluß bilden "Anfragen an die gegenwärtige katholische Jugendarbeit und weiterführende Überlegungen" und ein Anhang mit Dokumenten(auszügen)

von 1936-1975. Vorgeschaltet sind diesen Kapiteln ein knapper historischer Abriss der 30er Jahre bis zur Gründung des BDKJ 1947 und ein Kapitel über Wesen und Ziele katholischer Jugendarbeit.

In verschiedenen Varianten kehrt in den einzelnen Kapiteln eine Grundthese wieder, daß nämlich kirchliche Jugendarbeit sich mangels eines spezifischen Profils den Human- und Sozialwissenschaften an den Hals geworfen und die Theologie und christliche Inhalte verraten bzw. als zweitrangig eingestuft habe, was die Identitätskrise herbeigeführt habe. So beklagt der Autor in Kap. 4, wie die einstige Bildung von Führerpersönlichkeiten - mit den "spezifisch christlichen Inhalten" Einkehrtage, Jugendgottesdienste und Exerzitien (43,49) - zur bloßen Ausbildung von Kommunikationsmethodikern verkommen sei, weil man mangels eigener theologisch-pädagogischer Theorie den Humanwissenschaften nichts entgegenzusetzen gehabt und die Methodenflucht angetreten habe (vgl. 48f). Diese Tendenz meint der Autor auch im Konzept der 'reflektierten Gruppe' und des 'personalen Angebots' des Synodenbeschlusses zu sehen. Er empfiehlt eine Konzeption vom Gruppenleiter als Vorbild zur Vermittlung von Werten und Orientierungen und insgesamt "eine Neukonzeption früherer 'Elitebildung'", um die Gesellschaft christlich umzugestalten, "engagiert und unbeirrt" (52).

Eine häufige Argumentationsfigur in dem Band ist, zunächst mit einigen Bemerkungen die positive Bedeutung eines Konzepts oder Begriffs zu konzedieren, dann einen negativen Extremfall des Konzepts anzunehmen und Kritik daran anzumelden, nur noch diesen Fall verabsolutiert dem Leser als zu kritisierendes Übel vorzuführen und dem Kritisierten zum Abschluß noch die Identitätskrise katholischer Jugendarbeit in die Schuhe zu schieben. So moniert der Autor z.B., daß schon vor 15 Jahren in der Diskussion kirchlicher Jugendarbeit "der Erziehungsbegriff ersetzt zu sein scheint durch die These vom Sozialisationsprozeß, der zumeist soziologisch gedeutet und verstanden wird und der in der Tendenz pädagogische Ziele und Absichten des Erziehers negiert und geradezu als antidemokratisch einstuft" (93).

Zunächst hält der Autor hier deskriptiv-analytische und normative Begrifflichkeit nicht auseinander. Er kommt so zu einer abstrusen Behauptung und baut sich somit die kritisierte Position erst selbst auf. In deren Konsequenz haben dann natürlich kirchliche Träger und Ziele keine Rolle mehr zu spielen. Es nimmt dann nicht mehr Wunder, daß nach diesem Muster auch gleich noch Emanzipation, Selbstbestimmung und Identitätsfindung in den Topf der ersteren geworfen und abgefertigt werden mit der Behauptung, "daß Emanzipation

in diesen Konzepten die absolute Autonomie des Individuums zum Ziel hat aufgrund der Überzeugung, daß der Mensch das Maß aller Dinge sei. Göttliche Gnade und christliche Geduld spielen in diesen Konzepten - wenn überhaupt - nur eine untergeordnete Rolle" (93f). Ein weiterer Grund zur Identitätskrise katholischer Jugendarbeit - nach Meinung des Autors.

Wie Inhalte durch Methoden instrumentalisiert werden (können), versucht der Band an zwei Beispielen plausibel zu machen: 1. Jugendgottesdienste hält er für problematisch, "wenn moderne Rhythmen und die oftmals gefährlich blasse Sprache im Gottesdienst das eigentliche Glaubensgeheimnis der Eucharistiefeyer verdecken, das aus Christus stammt und zu ihm führen will"; oder wenn Jugendliche "nur noch die Extasen von Gottesdiensten in kleinen Gruppen bei Kursen und Schulungen kennen und nicht mehr die Alltäglichkeiten eines Gemeindegottesdienstes" und überdies die persönliche Beziehung zum Zelebranten vom Kern der Eucharistie ablenke (59,61). Als Aufgabe sieht der Autor dagegen an, "dem jungen Menschen den Ursprung und Inhalt der Eucharistie verdeutlichen und ihnen Zeichen, Symbole und Worte der Eucharistiefeyer erklären", kurz: das "Heranführen des Jugendlichen an die Heilige Messe" (62).

2. Gegen das Konzept der 'reflektierten Gruppe' aus dem Synodenbeschluß über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit bemüht der Autor u.a. den alten Pelagianismus-Verdacht, es biete der - gnadenfeindlichen! - Machbarkeit den Zugang zur kirchlichen Jugendarbeit; Vor allem finde "die theologische Reflexion über die Bedeutung dieser Methoden für eine christlich-katholische Jugendarbeit" nicht mehr statt; die Verselbständigung der Methoden lasse nicht nur theologische Inhalte zweitrangig werden (69ff) - was noch? Das Proprium? Es geht nicht darum, daß keine theologische Reflexion da wäre (vgl. z.B. 'situative Verkündigung'), sondern welcher man selbst zuneigt, entweder ignoriert der Autor solche Ansätze in der von ihm zitierten Literatur oder hält sie nicht für theologische Reflexion. Darüber wäre aber zu streiten!

Nun fragt sich, was der Autor der beklagten "Pädagogisierung" und "Methodenflucht" in der katholischen Jugendarbeit konzeptionell entgegenzusetzen hat. Zunächst ist festzustellen, daß er sich bei der Erwähnung religiöser oder spezifisch christlicher Inhalte mit allgemeinen und formalen Andeutungen begnügt. Es sollen zentrale Begriffe und Inhalte des christlichen Glaubens "berücksichtigt" und "erwähnt" werden (117). Einige Male wird global Christus als Inhalt angegeben (71,98); die entscheidende Frage des Was und Wie unter den Bedingungen der Jugendarbeit bleibt beim pauschalen Verweis

auf Christus als Inhalt offen. Spirituelle Kompetenz soll davor gefeit machen, daß sich methodische Überlegungen verselbständigen und "einer 'ziellosen' Pädagogisierung Vorschub leisten" (156). Fest und Feier sollen wiederbelebt und offensichtlich katechetisch genutzt werden (vgl. 147). Überhaupt setzt der Autor stark auf (vor allem Sakramenten-) Katechese. Dabei scheint er aber eher einer deduktiven Katechese mit der Vermittlung verbindlicher Inhalte und Glaubenswahrheiten zuzuneigen als einem induktiven, situations- und personenorientierten Ansatz (vgl. 117, 119, 115, 62, 137).

Es gibt freilich in diesem Band auch bedenkenswerte, wenn auch nicht neue Anfragen, z.B. über die Gefahr der Produktion einer Versorgungsmentalität und der Oben-unten-Kommunikation in den Verbänden (vgl. 129, 131). Diese bleiben jedoch zurück hinter dem Eindruck der vorurteilsbehafteten strategischen Argumentation und des Tenors bloßer Kulturkritik gegen Sozialwissenschaften. Es wird ein Proprium kirchlicher Jugendarbeit kritisch eingeklagt, aber vom Autor selbst nur formal beschworen, statt es irgendwo inhaltlich und überzeugend darzulegen. Manchmal hat man den Eindruck, daß die Kritik des Autors, es mangle am theologischen Fundament (vgl. z.B. über reflektierte Gruppe und situative Verkündigung 117ff), mehr an der mangelnden Phantasie des Autors liege als am kritisierten Ansatz (der z.B. fundamentaltheologisch und handlungstheoretisch neu zu begreifen wäre). Insgesamt stört an dem Band eine geradezu vorsynodale Position der Kritik, die nur alte Vorwürfe aufwärmt und die Theorie und Praxis kirchlicher Jugendarbeit nicht weiterbringt.

VI. Religiöse Jugendarbeit für kirchliche Insider?

Etwas aus dem Rahmen der übrigen Bände fällt

SPORSCHILL Georg/FENEBERG Wolfgang, Religiöse Jugendarbeit. Werkbuch für Gruppenleiter, Freiburg-Basel-Wien 1983,

weist doch der Untertitel schon auf die Praxisorientierung hin. Das Buch ist für die Hand von Gruppenleitern gedacht und bringt eine Reihe konkreter methodischer Vorschläge (z.B. konkret und kurz zur Bibelarbeit vgl. 45ff). Manchmal werden sie aber auch sehr vage und sagen fast nichts mehr aus: "In vielfältiger, der Gruppe in Länge und Art angepaßter Weise und entsprechend den eigenen meditativen Erfahrungen des Leiters ist die Meditation das zentrale Mittel für solche Besinnungstage, um in den Raum einer Gottese Erfahrung zu finden; der gemeinsame Vollzug im Zusammensein mit jeweils anschließender zeugnishaften Reflexion in entsprechend großen Gruppen

unterstreicht für jeden die Bedeutung des eigenen Tuns und der gemeinsamen Erarbeitung dieses Raumes" (89 - zur Meditation bei Besinnungstagen).

Hier interessiert allerdings primär die Begründung und der spezifische Ansatz 'religiöser' Jugendarbeit. "Aufgabe der kirchlichen Jugendarbeit und des Religionsunterrichtes ist es, der Jugend Wege zu zeigen, Gemeinschaft zu finden, Jesus kennenzulernen und sich für andere einzusetzen", heißt es im Vorwort (4). Im Abschnitt "Ziele und Wege für die Jugendgruppe" ist vom selbstlösenden Dienst der Kirche an der Jugend, vom diakonalen Ansatz, die Rede (vgl. 7f - freilich in anderen Worten). Eine Dichotomie "Jugendarbeit - fromm oder sozial" (6) wird abgelehnt, scheint aber die Tendenz zu haben: fromm in der Jugendgruppe und im Raum der Kirche, Werke (vor allem solche des Verzichts und der 'guten Tat') außerhalb (vgl. 15f). Ein grundsätzliches Bedenken gilt auch einer Instrumentalisierung von Wissenschaft (z.B. Psychologie - vgl. 4) und Methoden in einer doppelten Macher-Position: die Autoren geben den Lesern Maßregeln, diese wiederum machen dies mit ihren Jugendlichen bzw. Gruppen.

Insgesamt scheinen die Autoren, immerhin erfahrene Großstadtjugendseelsorger, doch stark bürgerlich oder behütet religiös und kirchlich sozialisierte Jugendliche im Blick zu haben. Was etwa zum Thema Sexualität oder Beichten gesagt oder an Alltagsmystik zwischen den Zeilen zu finden ist, erinnert teilweise an die kirchliche Jugendarbeitskultur der sechziger und siebziger Jahre. Kirchlich distanzierteren Jugendlichen dürfte der Zugang hierzu schwerfallen. (Realistischer und doch erwartungsvoll erscheint das Nachwort von Bischof Krätzl).

VII. Eine Suche nach sozialisations- und symboltheoretischen Zugängen, um in der Adoleszenzkrise Glauben zu ermöglichen.

Nach CZELL wählt ebenfalls einen sozialisationstheoretischen Ansatz

DERESCH Wolfgang, Kirchliche Jugendarbeit. Wege zur personalen, sozialen und religiösen Identität, München 1984.

Als Gegenstand kirchlicher Jugendarbeit bezeichnet es der Autor, "im pädagogischen Feld der Lebenswelt der Jugendlichen, als dem Horizont der historisch gewordenen und gesellschaftlichen Bedingungen für Lernvorgänge, durch kommunikatives Erziehungshandeln die personale und soziale Identität und die Deutungsfähigkeit der Jugendlichen als kommunikationsfähiger Subjekte zu fördern und damit Glauben zu ermöglichen"; die entsprechende Theorie soll aufzeigen, "wie sinnvolles und christliches Handeln für Jugend-

liche in solcher Lebenswelt möglich ist" (37).

Dementsprechend will Deresch in seiner Hamburger Habilitationsschrift die Lebenswelt Jugendlicher in dieser Perspektive beschreiben, dabei die Sinnkonstitution und die Rolle lebensbegleitender Religion in den Blick nehmen und aus historischer Rekonstruktion von für die gegenwärtige Situation besonders fruchtbaren Phasen evangelischer Jugendarbeit Problemlösungsparadigmen konstruieren. Insgesamt schwebt ihm eine Theorie in PEUKERTS Dimensionen von Subjekt, Gesellschaft und Geschichte vor (vgl. 35ff). - Das ist auch nicht gerade ein geringer Anspruch.

Zunächst ein grober Überblick: Der Band ist so aufgebaut, daß das einleitende Kapitel zunächst einen knappen, eher populärwissenschaftlichen als soziologisch-analytischen Abriss über 'Aspekte des Jugendalters' gibt und dann kurz Phasen der Theoriebildung evangelischer Jugendarbeit skizziert. Das zweite Kapitel ist den historischen Rekonstruktionen gewidmet: der pietistischen Pädagogik E.G. WOLTERS DORF'S und A.H. FRANCKE'S, dem evangelisch-sozialen Ansatz von Cl. SCHULTZ und H. WICHERN und dem von der Jugendbewegung geprägten Konzept W. STÄHLIN'S. Das dritte Kapitel trägt sozialisationstheoretische 'Elemente einer Theorie kirchlicher Jugendarbeit' von A. FREUD über S.N. EISENSTADT bis L. KOHLBERG zusammen. Das letzte Kapitel ist als Resümee und Ausblick wiederum dem 'Gegenstand kirchlicher Jugendarbeit' gewidmet, wobei neu hinzukommt ein praxisorientierter Abschnitt über 'Einübung in den Umgang mit religiösen Symbolen'.

Zu einigen Einzelaspekten: Wie manches Buch, das eben auch ein wissenschaftlicher Qualifikationsnachweis zu sein hat, erinnert auch diese Habil. an Sportarten wie Eiskunstlauf: man glaubt einen Pflicht- und einen Kürteil zu erkennen. Im (mehr rezipierenden) Pflichtteil werden die vorgezeichneten Linien der relevanten vorausgegangenen wissenschaftlichen Diskussionen nachgefahren (hier z.B. in 1.2 und 3.) und man könnte mit Argusaugen und je nachdem befriedigt oder mit Augurenlächeln prüfen, ob das auch exakt geschieht. Dies ist hier nicht unser Interesse. Das richtet sich eher auf die versprochene Kür, die hier nicht erst und nur fürs Ende, sondern schon für das (historische) Kapitel 2 angekündigt wird.

Was also bringt der geschichtliche Rückblick? Zumindest für katholische Leser (evangelischen dürfte dies präsenter sein) und im Hinblick auf kirchliche Jugendarbeit ist interessant, daß dem (meist in seiner Theologie und Frömmigkeit als konservativ bekannten) Pietismus (erstens) insofern eine

kirchen-, orthodoxie- und hierarchiekritische Funktion zugeschrieben werden kann, als er der Institution und Orthodoxie ein subjektives und kommunikatives Moment entgegensetzt - in der Betonung individueller religiöser Erfahrung zum einen und der Kommunikation erfahrener Frömmigkeit als Zeugnis zum andern. Überdies ist (zweitens) der Pietismus in seiner moralischen Definition der Religion handlungspraktisch ausgerichtet (47ff. 51ff. 60ff. 121ff). Die Probleme einer pietistischen Bekehrungspädagogik, z.B. ihre Tendenz zur Repressivität und Schematisierung, werden dabei nicht unterschlagen (58ff).

Bei den Evangelisch-sozialen sieht Deresch in der Aufgabe der "Rettung" die Konstruktion einer mündigen individuellen Lebensgeschichte zum einen und zum anderen den sozialen Aspekt, da es um wesentlich soziale Nöte und nicht nur um verbal religiöse Hilfe für die Jugend gehe (SCHULTZ), überdies sich das Heil in der Weltgeschichte realisieren müsse (WICHERN) (87.93).

War auch die Religion der Jugendbewegung (110ff) primär und in reaktiv-kritischer Einseitigkeit auf die Fassadenhaftigkeit der wilhelminischen Gesellschaft vom Gefühl her bestimmt, so resümiert Deresch ihre Religions-theorie doch als "Versuch einer neuen Sinnkonstitution vom Erleben der Jugend aus" und einem Verständnis von der "Neugestaltung der Gesellschaft als religiöse Aufgabe" (144).

Es geht dem Autor letztlich um die unterschiedlichen Weisen der Sinnkonstitution und die Funktion von Symbolen in diesen Phasen. Diese Perspektive bestimmt auch das Kapitel 3, geht er doch von der These aus, "daß die Art und Verlaufsform der Adoleszenzkrise entscheidend ist für die Rezeptions-möglichkeit von religiösen Symbolen" und "daß das religiöse Glaubenssystem des einzelnen das Ergebnis seiner Identitätsfindung ist" (145f. 165f).

Pädagogische Aufgabe kirchlicher Jugendarbeit sei es, "die Jugendlichen in den Rahmen eines gemeinsamen Systems von geteilten Bedeutungen und diese bezeichnenden Symbole einzuführen" (252). Die (entlehnten) Praxis-beispiele dazu machen aber nicht recht deutlich, wie religiöse Symbole eine Deutungskompetenz vermitteln, "die den Jugendlichen eine Sinndeutung der kontingenten Lebensprobleme, grundlegenden Wertorientierungen und Transzendenzerfahrungen eröffnet" (265). Daß kirchliche Jugendarbeit eine balancierende Identität (KRAPPMANN) und postkonventionelle Moral (KOHL-BERG) fördern soll, ist ein positives Ziel, wird aber sehr allgemein abgeleitet.

Wer hier wirklich Neues für Theorie und Praxis erwartet hat, wird von den letzten beiden Kapiteln enttäuscht sein. Hier werden durchaus wichtige Theorien kurz dargestellt und daraus Postulate für die Kirchliche Jugendarbeit abgeleitet. Symboltheoretisch bleibt manches unklar, etwa wenn ein eher sprachlich fixierter Symbolbegriff bruchlos neben dem umfassenderen und eher Sinnlich-symbolisches einbeziehenden Begriff Lorenzers steht (226ff). Oder - kleine, aber wichtige Nuancen: Wo Lorenzer von Symbolssystemen spricht, die eine Einheit von Lebensbewältigung und Lebensdeutung erkennen lassen, bietet dies hier das Symbol (228).

Andere sozialisationstheoretische Ansätze zur kirchlichen Jugendarbeit (v.a. CZELL 1982) verarbeitet Deresch leider nicht. Insofern ist die "Krise der eigenen Konzepte" (235) und Theorien kirchlicher Jugendarbeit nicht aufgehoben. Die Grundidee Dereschs, identitäts- und symboltheoretisch anzusetzen, erscheint allerdings sowohl naheliegend wie sinnvoll. (BÄUMLER 1977, 252, hatte es ja als Aufgabe der Theologie bezeichnet, "der Lebenswelt zugrunde liegende Sinnkonstruktionen zu analysieren und neu zu gewinnen". Wie allerdings kirchliche Jugendarbeit ihrer Aufgabe, "in der Adoleszenzkrise Glauben zu ermöglichen" (240), mit Hilfe religiöser Symbole nachkommen kann, bleibt hier vage.

Eine formale Nach- und eine Randbemerkung: Bei allem Verständnis für kurze Nachweise ist es doch für den Leser verwirrend und ärgerlich, bei Zitationen aus Readern und z.T. Zeitschriften nicht den zitierten Autor, sondern lediglich einen Herausgeber oder Zeitschriftentitel genannt zu bekommen (vgl. z.B. als Auswahl aus Kap. 1: Anm. 11.13.21.52.54 oder aus Kap. 3: Anm. 117-123 - 268ff.291). Dies ist auch dort der Fall, wo ein Reader-Beitrag eigens im Literaturverzeichnis erscheint (vgl. Anm. 52.57 statt DÖBERT 1978: FISCHER 1978 - was ohnehin FISCHER/MARHOLD (Hg.) 1978 sein müßte). Abgesehen vom Formalen: Wer die Zitate und Autoren ohnehin (er)kennt, schlägt diese Nachweise nicht nach. Wer sie nicht kennt, kann oder will er nicht jedes Zitat nachschlagen. Manchmal kommt ein irritierender Zungenschlag herein, der Gängigem Novität und Bedeutung verleiht und das Spezifikum des Bandes verstellt: Es brauchte z.B. nicht diese Untersuchung um herauszufinden, daß die Jugendkrise kein individuelles Reifeproblem, sondern Ausdrucksform einer gesellschaftlichen Krise ist (236); das ist geradezu alltagsplausibel und u.a. von den Referenzautoren dieses Bandes längst belegt.

VIII. Lexikalische Mosaiksteine für Praktiker der Jugendarbeit

Ein Taschenlexikon, in dem haupt- und vor allem ehrenamtliche Mitarbeiter sich über wichtige Grundbegriffe zur Praxis und Konzeption kirchlicher Jugendarbeit knapp und zuverlässig informieren könnten, gibt es bislang nicht. Der Band

BLEISTEIN Roman/CASEL Gertrud (Hg.), Lexikon der kirchlichen Jugend-

arbeit, München/Düsseldorf 1985

möchte offensichtlich diese Lücke schließen - ein durchaus sinnvolles Unterfangen.

Nun ist es sicher nicht leicht, 260 Artikel von 160 Autoren aus Praxis und Theorie (man findet den Jugendarbeiter, Bischof und Künstler neben der Ordensfrau und Politikerin und dem Hochschullehrer) so zwischen zwei Buchdeckel zu versammeln, daß das Ganze Stil und Gesicht erhält, notwendige individuelle Akzente dennoch eine Gesamtkonzeption sichtbar machen.

Entsprechend schwierig ist es, solch ein vielfältiges Mosaik zu besprechen und ihm gerecht zu werden. Vor einem Blick auf einzelne Teile des Mosaiks dürfte daher die Betrachtung der Gesamtkonzeption sinnvoll sein. Bei der Suche danach läßt ein allerdings das Vorwort zunächst im Stich. Am eindeutigsten umschreibt es noch die Zielgruppe: engagierte Gruppenleiter und qualifizierte Mitarbeiter. Wie die drei Typen von Beiträgen konzipiert sind - als Bekenntnisartikel (Großdruck), Zentralartikel (Dreieckssymbol) und Informationsartikel -, erfährt man aus der Werbung deutlicher als aus dem Buch. Die Einordnung der Stichworte und vor allem der konkreten Artikel wird wohl jeder anders vornehmen. Die Bekenntnisartikel sollen sicher die Subjektivität des Bekenntnisses ausdrücken. Das wird bei den meisten auch deutlich. Die Zentral- und Informationsartikel schwanken zwischen Lexikal- und Sachbuchstil. Manchmal spürt man mit den Autoren, wie schwer es ist, sich auf einen kurzen Ein- oder Zweispalter zu beschränken und dennoch fundiert und allgemeinverständlich (Zielgruppe!) zu schreiben.

Die Auswahl der Stichworte deckt einen breiten Bereich von Praxis und Theorie (neben Praktischer Theologie auch aus den Sozialwissenschaften) ab. Freilich wird eine Auswahl immer auch subjektiv geleitet sein. Fragen könnte man z.B., warum einige grundsätzlich und in der derzeitigen Diskussion virulente und klärungsbedürftige Stichworte fehlen, wie z.B. 'Spiritualität' und 'Diakonie' (ist mit 'Caritas' nicht abgedeckt!). Aktuelle Begriffe wie z.B. 'Befreiung' (H.G. ZIEBERTZ) oder 'Jugendarbeitslosigkeit' (N. KESSLER) findet man erfreulicherweise.

Zu einigen Details: Überflüssig und unsinnig sind allerdings einige Verweise (vom Textcomputer?), die ohne weitere semantische und kontextuelle Rücksichten nach dem bloßen Wortbild angebracht sind. So wird man z.B., wenn eine Dimension in der Anthropologie oder der Heilige Geist in der Kirche 'eine Rolle spielt', auf den soziologischen Rollenbegriff verwiesen (17,147 passim - ähnlich bei 'Arbeit': 69; vgl. auch 64). Woanders fehlen notwendige

Verweise, z.B. vom Verb professionalisieren (28) auf das Substantiv Professionalisierung - und von dort auf 'Mitarbeiter' (B. PFANNKUCHEN-SCHAFFNER). Sie fehlen übrigens auch hin und wieder von Substantiven aus und zu ihnen hin in anderen Artikeln (z.B. 92: Professionalisierung). Es fehlt ein Register und Stichwortverzeichnis.

Im Stil und Zugriff sticht der Artikel 'Gott' hervor, wohl einer der gelungensten des Bändchens. Es ist lesenswert, wie der Autor (G. FUCHS) die verstaubte Patina der Grundsätzlichkeit und Überzeitlichkeit von Lexikonartikeln vermeidet, sein wahrlich nicht einfach zu begreifendes Stichwort assoziativ spielend bei den Hörnern packt und einen spritzigen und engagierten, leserfreundlichen und zugleich tiefgründigen Artikel vorlegt. Für mich ist das auch ein Bekenntnisartikel; gedruckt ist er übrigens als Informationsartikel.

Die Herausgeber hoffen, daß die Beiträge auf der Linie des Synodenbeschlusses liegen (vgl. 5f). Das kann und soll nicht im einzelnen hier nachvollzogen oder diskutiert werden - was auch einen nicht selbstverständlichen Konsens der Interpretation des Synodenbeschlusses im Detail unterstellen müßte. Unter der hier vorgelegten Perspektive soll abschließend an wenigen Beispielen gefragt werden, welche Perspektiven der Entwicklung einer Theorie und Theologie kirchlicher Jugendarbeit angedeutet werden.

Eine deutliche Position kann man etwa aus dem Artikel 'Basisgemeinden, Basisgruppen' (R. ZERFASS) herauslesen. Dort werden drei Charakteristika genannt: (nichtprivilegierte) Evangelisation, (befreiende) Bewußtseinsbildung, (subjektförderndes) solidarisches Handeln. Konflikte und Verfolgung werden begriffen "als eine Konsequenz der Nachfolge Jesu" (23), was zunächst - aber nicht nur - für die Dritte Welt gesagt ist.

Dem stehen gegenüber weniger klare Beispiele: 'Beratung' (H.G. SCHÖPPING) wird im Anschluß an den Synodenbeschluß zu Recht als wichtige Form der Mitarbeit Erwachsener vorgestellt. Dann werden kritische Einwände von der Therapeutisierung über die Etablierung einer Reflexionselite bis zur Vernachlässigung der Glaubensdimension aufgezählt (vgl. 28) und der Artikel bricht ab, wo der Verfasser gefragt ist - nach seiner Position und einer Argumentationshilfe für die Jugendarbeiter gegenüber nicht haltbaren Vorwürfen in ihrer Praxis.

Im Artikel 'Jugend' (R. BLEISTEIN) hätte klarer gemacht werden sollen, ob der folgende Satz eine eher historische Position vergangener Jugendpsychologie wiedergeben soll: "Der Jugendliche bewegt sich fern der Praxis des Lebens, lebt weithin in der theoretischen Aneignung von Wirklichkeit, hat keine wesentlichen Entscheidungsbefugnisse und entwickelt daher -

sorgenfrei, wie er durchwegs ist - eine Anspruchsmentalität" (89). So wie er (durch eine Kürzung?) dasteht, erinnert er an die bildungsbürgerliche 'Kulturpupertät' (etwa noch Remplein) und könnte von Jugendlichen in ihren inneren und äußeren Krisen als zynisch empfunden werden; immerhin folgt kurz darauf der Artikel 'Jugendarbeitslosigkeit!' Als Basis für eine angemessene Jugendarbeitstheorie dürfte das problematisch sein.

Sieht man unter 'Jugendarbeit' (R. BLEISTEIN) nach, findet man dort knapp dargestellt wichtige historische Daten und programmatische Stichworte zur kirchlichen Jugendarbeit (von der Marianischen Kongregation zum Heliand, von der sozialintegrativen Jugendarbeit bis zur reflektierten Gruppe). Wichtig und richtig erscheint der Hinweis auf polare Akzente und Spannungen wie diakonisch-katechetisch, religiös-politisch, restaurativ-progressiv sowie auf das Desiderat eines adäquaten theologischen Ansatzes für die kirchliche Jugendarbeit. Deswegen ist die Theoriesituation aber nicht notwendig "undurchsichtig" (93). Freilich ist es in einem Kurzartikel kaum zu bewerkstelligen, die Positionen und Begründungen genauer darzustellen.

Recht einseitig erscheint es übrigens, den Mitarbeitern zu unterstellen, sie würden die theoretische Verunsicherung und die Probleme des Dialogs mit den Bischöfen verschärfen, insofern als "der Mitarbeiter auf seine sozialpädagogische und ideologisierte Theorie schwört, ohne dialogfähig zu sein" (93)⁶. - Leider bleibt es zu methodischen und theoretischen Ansätzen mehr oder weniger bei einer Aufzählung von Stichworten.

Insgesamt bleibt vieles offen und unbestimmt (trotz manch klarer Einzelaussage -ob man sich zustimmend oder kritisch dazu verhält), insbesondere die Prinzipien und die Konzeption des Bandes, die aus den recht unterschiedlich bunten Einzelsteinen erst ein lexikalisches Mosaik für den Leser ahnen ließen.

IX. Theologie und Anthropologie der Jugend als Basistheorie kirchlicher Jugendarbeit.

Einen neuen Entwurf der Grundlegung kirchlicher Jugendarbeit kündigt BIEMER Günter, Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung (=Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 1, hg. v. G. Biemer), Freiburg/Basel/Wien 1985

an. Das Besondere und Neue seines Ansatzes sieht Biemer vor allem darin,

⁶ Vgl. dagegen den deutlich anderen, konstruktiveren Grundtenor der Diagnose in: Bleistein 1985.

daß er auf Überlegungen zu einer theologischen Anthropologie des Jugendalters basiert, "einer Grundlegung dessen, was Christsein im Jugendalter bedeutet" (12). Sein Ziel ist, "den Leser zur Analyse und Beurteilung von Theorieentwürfen und Praxisvorgängen kirchlicher Jugendarbeit nach wissenschaftlich begründeten Kriterien zu befähigen und ihm theoretische Grundlagen zu vermitteln zur Initiative, zur Organisation und zur Supervision kirchlicher Jugendarbeit" (25).

Er geht dabei aus von einem diakonischen Verständnis: Kirchliche Jugendarbeit als Dienst der Kirche an der Jugend, genauer an der Entfaltung des Lebensglücks und Lebenssinns der Jugendlichen, was wiederum in deren Engagement für andere münden soll (vgl. 24). Als Grundmodell für eine Theoriebildung wie für seine Darstellung wählt Biemer die Vermittlung bestehender Praxis (Praxisvergewisserung) mit wissenschaftlicher Reflexion (Theorie-Konfrontation) und dem Anspruch des Evangeliums, um zu veränderter Praxis zu gelangen (Konstruktion neuer Praxis) (vgl. 27f).

Entsprechend lauten die folgenden Kapitel "Zur Situation unserer Jugend", "Theologische Grundlegung des Dienstes der Kirche an der Jugend", "Rückfragen an humanwissenschaftliche Erklärungen des Jugendalters für die kirchliche Jugenddiakonie", "Pädagogische Grundlagen des Dienstes der Kirche an der Jugend", "Theorieelemente zur Praxisorientierung des kirchlichen Dienstes an der Jugend", "Die kirchlichen Jugendverbände", "Theoriezusammenhang und Handlungsorientierung der kirchlichen Jugendarbeit. Zusammenfassende Thesen zum Dienst der Kirche an der Jugend".

Es ist hier nicht möglich, Details des Bandes bestätigend oder abhebend kritisch zu würdigen. Unter der gewählten Perspektive konzentrieren wir uns auf das vom Autor selbst genannte Spezifikum.

Die theologische Grundlegung geht aus von den Dimensionen Sinn, Freiheit, Liebe, Hoffnung. Sie hätten sich zum einen aus der Jahwe-Geschichte Israels und der Kirche als Grundbegriffe erwiesen, mit denen die Diakonie an der Jugend entworfen werden könnte. Zum anderen erwiesen sie sich in ihrem Zusammenhang als Struktur für die Darstellung einer christlichen Anthropologie und theologischen Anthropologie der Jugend (vgl. 73ff). Dieses "Erweisen" bleibt aber eine These, da der Aufweis explizit nicht geführt wird (auch nicht der Hinweis, wo der Autor andernorts ähnlich angesetzt hat, vgl. etwa BIEMER/BIESINGER 1976, 26ff). Die Dimensionen erscheinen so möglich und legitim, traditionell auch christlich belegt, wenngleich nicht per se

christlich oder theologisch zu reklamieren (vgl. etwa 112); im Rahmen weiterer möglicher Begriffe haftet der Auswahl dieses Begriffsquartetts allerdings eine gewisse Kontingenz an (warum etwa nicht auch Solidarität oder Gerechtigkeit?). Als ihr Hauptmangel erscheint aber ihre Abstrahierung und Transzendentalisierung, die es auch dem Autor schwer zu machen scheint, sie an eine Jugendarbeitspraxis und Praxistheorie rückzubinden.

Die Kategorien einer Theologie bzw. theologischen Anthropologie des Jugendalters - Jugendliche als leibhaft-geschichtliche Wesen der Freiheit, Wesen der Gott- und Geheimnisverwiesenheit, der Interkommunikation, der Zukünftigkeit (vgl. 75ff) - sind zunächst nicht jugendspezifisch. Freilich kann man im Blick auf Jugendliche Akzentuierungen formulieren. Aus den Handlungsprinzipien wie Abundanz, Freisetzung, Stellvertretung und Heilsweg werden die Leitungsrollen wie Mystagoge, Mahner, Warner, Stellvertreter, Wegbereiter etc. abgeleitet (vgl. 97ff). Insgesamt scheint ein Grundduktus die Deduktion aus den axiomatischen Leitideen zu sein (vgl. auch das Schema 74).

Hin und wieder stört ein protektiver oder gar paternaler Unterton mit einer einwegigen, Jugendliche zum pastoralen oder religionspädagogischen Objekt machenden Tendenz, wenn z.B. die Rede ist von "unserer" Jugend (29), von "Kontrolle" der Jugendarbeit und Diakonie "an" der Jugend (73), vom Proprium der Pädagogik (und analog offenbar auch von der Tradition des Glaubens - s.u.) als "Prozeß der Einflußnahme der Erwachsenengeneration auf die heranwachsende" (125). Kriterien und Handlungsimpulse werden in Beispielen oft aus einer Sicht von Jugendlichen und ihrer Glaubenspraxis als leicht defizitärer Form des Christseins abgeleitet (vgl. z.B. 112), statt sie - durch Taufe und Firmung und die Teilhabe am gemeinsamen Priestertum der Gläubigen - als gleichberechtigte und -wertige Christen mit anderen (anderen, nicht von vornherein unvollkommeneren oder geringer zu schätzenden) Einstellungen und Praxen anzusehen und nach deren Hintergründen zu fragen. So wird zwar "christliche Erziehung als Lernen zwischen den Generationen" nach NIPKOW eingeführt, doch wird gleich darauf der Synodenbeschuß als scheinbarer Beleg dafür benutzt, "daß die (Erwachsenen-) Gemeinde der Bürge für die Realisierbarkeit des christlichen Glaubens in einer säkularisierten Gesellschaft zu sein habe" (138). Im Synodenbeschuß ist an der Stelle vom glaubwürdigen Zeugnis der "Mitchristen" (3.2) die Rede und das sind keineswegs nur oder primär Erwachsene; davon abgesehen, daß ja auch erwachsene Christen nicht unbeeinflusst bleiben von der angesprochenen konsumistischen und säkularisierten Gesellschaft (vgl. 137).

Bei solcher Interpretation liegt die von CZELL beschriebene Tendenz zur 'Eingemeindung' und eine einseitige ekklesiologische Perspektive nahe, statt Jugendliche und die Jugendarbeit als positive Herausforderung und Erneuerungschance für die Kirche zu begreifen. Die oben genannten Tendenzen stehen in deutlicher Spannung zu den Prinzipien egalitär-reziproker und solidarischer Beziehungen zwischen Individuen, Generationen und sozialen Organismen wie sie in theologischer Handlungstheorie (vgl. PEUKERT) als grundlegend für Inhalt und Prozeß der Tradition christlich-jüdischen Glaubens aufgewiesen wurden.

Ohne bestätigend oder kritisierend auf dessen Details hier einzugehen: Das Kapitel zur Situationsanalyse wird später praktisch nicht mehr aufgegriffen und eingebunden; der Autor kommt seinem eigenen Ansatz und Aufbau nicht nach.

Ein Wort zum Stil des Bandes: Obwohl potentiell auflockernd, sind die Stilwechsel zwischen (be)lehrenden und meditativen Texten sowie Praxisberichten in dieser Form doch irritierend. Das mag in anderen Zusammenhängen anders sein (handelt es sich vielleicht um eine Komposition von Vorlesungs- und Vortragmaterialien?). Überhaupt fragt man sich, ob es sich oft nicht eher um paränetische Texte als um eine theoretische Argumentation handelt, daß also oft beim Leser ein Einverständnis über eine Konzeption durch das Nennen von traditionellen und positiv geladenen Begriffen und Motiven (wie Mystagoge u.ä.) vorausgesetzt wird, daß erst argumentativ herzustellen wäre.

Das Verdienst des Bandes ist sicher, auf das Desiderat und die Notwendigkeit einer praktisch-theologischen Basistheorie kirchlicher Jugendarbeit erneut hingewiesen, die Religionspädagogik an ihre Zuständigkeit als Disziplin hierbei erinnert (vgl. 197f) und einen solchen Ansatz im deutlichen Kontrast zu anderen vorgelegt zu haben. Dieser ist jedoch - als solcher natürlich legitim - eher ein monoperspektivischer Entwurf, mit dem sich künftige Bemühungen auseinanderzusetzen haben, als daß er eine breiter akzeptierte Grundlage für Theorie oder/und Praxis kirchlicher Jugendarbeit darstellte - was der Verlag durch die Herausgabe als "Handbuch" allerdings suggeriert!

X. Jugendleiterausbildung und offene Curricula für kirchliche Jugendarbeit Ziel und Anspruch der Freiburger Dissertation

TZSCHEETZSCH Werner, Lernprozeß Jugendarbeit. Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter (=Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 2. hg.v. G. Biemer), Freiburg/Basel/Wien 1985

ist es, die Ansprüche, die der Synodenbeschluß an Mitarbeiter in der kirchlichen Jugendarbeit als "personales Angebot" formuliert, im Hinblick auf die Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter kritisch aufzuarbeiten (vgl. 87). Näherhin geht es ihr um "die Entwicklung eines - sowohl theologisch als auch pädagogisch legitimierbaren - Ausbildungsrahmens für die Qualifikation jugendlicher Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter" (13).

Der Band ist so aufgebaut, daß er zunächst (im bei weitem umfanglichsten Kap. 1) nachzuzeichnen sucht, wie sich in der Nachkriegsgeschichte der katholischen Jugendarbeit die Erwartungen an jugendliche Gruppenleiter verändert haben. Von L. WOLKERS Leitbild des Jungführers (seit 1928) bis zum Konzept vom personalen Angebot des Synodenbeschlusses (1975) und empirischen Untersuchungen seither reicht der Bogen der Darstellung. Umfang und Darstellung dieses Kapitels lassen bereits Rückfragen stellen, ob es sinnvoll ist, eine Dissertation in dieses Handbuch einzupassen und wer als Leser angesprochen werden soll (eher wissenschaftlich Interessierte oder Fachleute und Praktiker aus der Jugendarbeit?). Große Teile des Kapitels bestehen nämlich aus miteinander verbundenen und teils recht langen wörtlichen Zitaten; darunter leidet die Stringenz der inhaltlichen Darstellung und die Lesbarkeit; der historisch und an Details interessierte Leser findet allerdings viele interessante Hinweise.

Als Ertrag des Kapitels wird gewarnt vor der möglichen Überforderung von jugendlichen Gruppenleitern mit ihrer Rolle, die aber praktisch und konzeptionell weiter als unverzichtbar gelten; systematische Ausbildungspläne (orientiert an Situation und Aufgabe der jugendlichen Mitarbeiter, an den Erwartungen von Kirche und Gesellschaft sowie an Theologie und Erziehungswissenschaften) und verbindliche Ziele, Aufgaben und Inhalte kirchlicher Jugendarbeit werden gefordert; didaktische Theorie soll berücksichtigt werden und erwachsene Mitarbeiter, ehren- wie hauptamtliche, sollen qualifiziert und eingesetzt werden.

Das 2. Kap. betrachtet die Leitungsfunktion theologisch (etwa als Glaubenszeuge, Vorbild und Mystagoge) und pädagogisch (etwa als Partner jugendlicher, Gruppenleiter und Interessenvertreter - der der Jugendlichen wie der Träger von Jugendarbeit) und sucht die selbstverständlich nur analytisch zu trennenden Aspekte zu verbinden. Hierzu werden Aufgaben jugendlicher Gruppenleiter formuliert - damit indirekt Lehr-/Lernziele für deren Ausbildung. Das Ganze läuft auf den Vorschlag für die Grundausbildung jugendlicher Gruppenleiter in drei Phasen hinaus (vgl. 153f): fünftägiger Einstiegs-

kurs (Schwerpunkt: die Person des Jugendlichen), reflektierte Praxisphase als Hospitant bei einem erfahrenen Gruppenleiter, erneut fünftägiger Block (Schwerpunkt: die Rolle als Gruppenleiter). Damit wird in ihrer Grundstruktur die Praxis der Mitarbeiterausbildung bestätigt.

Während nach dem Zweiten Weltkrieg die religiöse Persönlichkeitsbildung (durch die Jugendseelsorger) im Mittelpunkt gestanden habe, sieht Tzscheetzsch jetzt theologische Inhalte eher zurückgedrängt durch pädagogische Fragestellungen. Pädagogik und Theologie sollten miteinander verschränkt werden, wozu die Religionspädagogik als Disziplin Handlungsorientierungen bieten soll.

Tzscheetzsch sucht eine Lösung in der Curriculumdiskussion (Kap. 3). In der Entwicklung offener Curricula sieht er die Chance, Person und Inhalt, Pädagogik und Theologie jeweils zu ihrem Recht kommen zu lassen. Es wird allerdings nicht deutlich, wie die damit angelegte dichotomische Gefahr vermieden wird, daß die Pädagogik auf die Seite der Person, die Theologie ("thematisch" als Verantwortung in Freiheit, Liebe, Hoffnung und Sinnbezug - vgl. BIEMER 1985) auf die Seite der Inhalte gebucht und curricular abgesichert wird. Trotz anderslautender Zielangaben steht statt Erfahrung, Evangelisierung und Zeugnis aus dem Leben dann doch wieder ein Modell eher inhaltsorientierter Katechese vor Augen. Diese Perspektive wird auch deutlich, wenn lediglich nach den pädagogischen Implikationen theologischer Ansprüche (vgl. 192) gefragt wird, aber nicht auch nach den theologischen Implikationen pädagogischer Ansätze.

Unklar bleibt auch der Bezug von BIEMERs Erfahrungsbegriff zu GIESECKES Erfahrungsbereichen (vgl. 193f). Sie erscheinen bei näherem Hinsehen nicht ohne weiteres kompatibel; überdies sind Gieseckes Erfahrungsbereiche formuliert für politisch bildende Tagungen eines Jugendhofs und von ihm verallgemeinert worden für eine Didaktik politischer Bildung. Sie erscheinen in diesem Kontext, der Jugendleiterschulung, nicht hinreichend begründet eingeführt. Die Konsequenz für ein Curriculumkonzept aus der den Abschnitt abschließenden Feststellung, daß (als wesentlich dargestellte) Selbsterfahrungen nicht planbar, vom pädagogischen Feld her jedoch möglich seien (vgl. 194), bleibt offen: Steht es damit infrage? Welche Bedingungen muß ein offenes Curriculumkonzept demnach erfüllen etc.?

Didaktische Strukturgitter für die Gruppenleiterausbildung bringt das 4. Kap. Dabei werden die Spalten von den Koexistentialien Arbeit, Herrschaft/Konflikte, Eros/Sexualität, Tod/Scheitern, Spiel gebildet (in Anlehnung an BIEMER/

BENNER - nach E. FINK) und Zeilen von den Handlungsbereichen Gruppe, Gruppenleiterrunde, Gemeinde (für die Gruppenleiterrolle), Ich/Selbstkonzept (für Identitätsfindung in beiden Bereichen), Familie, Schule, Beruf (für die übrigen Bezüge des Jugendlichen). Die entstehenden Felder ihrerseits werden wieder unterteilt in Sinn/Freiheit, Liebe; Hoffnung.

Allgemeine Hinweise zur Praxis der Gruppenleiterausbildung und das Beispiel der Teamerausbildung der Freiburger KJG schließen den Band ab (Kap. 5).

Unklar bleibt am Ende, welche Funktion für das Ergebnis der lange historische Teil hatte. Auch eine Pflicht vor der Kür?

XI. Konzeptionelle Retro- und Prospektiven, u.a. handlungstheoretisch.

Aus chronologischen wie sachlichen Gründen wäre hier an der Reihe:

AFFOLDERBACH Martin/STEINKAMP Hermann (Hg.), Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz. Unter Mitarbeit von Bernd Börger, Hartmut Heidenreich und Thomas Schmitz, Düsseldorf/München 1985.

Dieser Band will in einem Raster von 26 kategorialen Stichworten das Jahrzehnt der Entwicklung der kirchlichen Jugendarbeit seit dem katholischen Synodenbeschuß und der evangelischen Polarisierungsdebatte retro- und gegenwärtige Situationen und Perspektiven prospektiv darstellen. Eine Besprechung bleibt aus naheliegenden Gründen anderen vorbehalten.

XII. Prophetie und Ekklesiologie als theologische Pfeiler kirchlicher Jugendarbeit

Die jüngste theoretische Auseinandersetzung um eine theologische Basis kirchlicher Jugendarbeit ist

FUCHS Ottmar, Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums, Freiburg 1986.

Die Prophetie der Bibel und jüdisch-christlicher Tradition entdeckt Fuchs bei Jugendlichen. "Prophetische Rede kämpft im Auftrag Gottes für das Leben und das Heil gegen den Tod und die Katastrophe" (17). Die Rolle der praktischen Theologie innerhalb der theologischen Disziplinen versteht Fuchs "als Vollzugsorgan der prophetischen Verantwortung im Bereich der wissenschaftlichen Theologie ... gemäß dem Vorgang im Prozeß der Evangelisation: Wahrnehmung der Wirklichkeit (insbesondere der Nöte), Kritik aus

der Perspektive des Glaubens und Umkehr zur Praxis des Evangeliums"; die Kirche ist dazu da, "die Verhältnisse in Richtung auf mehr Erfahrung des Heils in der Geschichte zu verändern" (19).

Es können hier nicht durchgängig die Grundzüge der facettenreichen Darstellung wiedergegeben werden (vgl. speziell zu den Kriterien der wahren Prophetie (56ff); überdies ufert der Band manchmal exkursartig aus; viel Wichtiges steht auch in den Fußnoten!). Immer geht es dem Autor im prophetischen Paradigma darum, den kritischen und zugleich not-wendig praktischen Impuls zu verdeutlichen: daß die Theologie nicht nur Reden von Gott bleibt, sondern es geht um "die Vermenschlichung der Strukturen von Gesellschaft und Kirche als Bedingung der Möglichkeit für die Befreiung der Person. Kurz: es geht um das reale Subjekt-Sein des Menschen im Kontext von Verhältnissen, die dies ermöglichen und garantieren" (65). Im übrigen stünden gerade die Kleinsten und Benachteiligten unter dem positiven Vorurteil prophetischer Gabe.

Am Synodenbeschluß und seinem methodischen Kernkonzept der reflektierten Gruppe kritisiert Fuchs eine zu starke Fixierung auf die Gruppe: Subjektsein, Partnerschaft, Solidarität, verantwortliches Mitgestalten etc. sei nur für den Raum der Gruppe konzipiert und bliebe auch praktisch auf diesen beschränkt. Es fehle die gleiche Zielbestimmung für die kirchliche und gesellschaftliche Umgebung; politische Diakonie spiele keine Rolle. Die Zielgruppenpastoral (statt generationenübergreifender Pastoral) tendiere zudem bei Jugendlichen und Älteren zu erniedrigender und stigmatisierender Behandlung statt zu reziproker und befreiender Begegnung. Gruppenarbeit könne zur Innovation, aber ebenso zu einer den Status-Quo stabilisierenden Integration dienen (vgl. 84ff. 192). Der Kirche angemessen wäre eine intersubjektive Auseinandersetzung um Optionen und Inhalte; vorherrschend aber seien Subordination und Machtausübung über Finanzen (vgl. 87ff). (Die Frage, welche Anteile der Kritik von Fuchs am Konzept des Synodenbeschlusses eher auf dessen Charakter als Kompromißpapier, auf theoretisch-konzeptuelle Schwächen (nach Fuchs z.B. auf den Wechsel von empirischer zu normativer Ebene: von der peer-group zur reflektierten Gruppe), auf die Interpretation von Fuchs oder auf negative Praxis zurückgehen, müßte länger diskutiert werden.)

Fuchs sieht es in der Linie des II. Vaticanums und in der Konsequenz des Glaubens an die Berufung von Gott und zu dessen Weitergabe, "Taufe und Firmung beziehungsweise Konfirmation ekklesiologisch ernst zu nehmen

und ihnen eine soziale Realität zu verschaffen" (166), statt paradox im Sakrament der Firmung Jugendlichen den Geist zuzusprechen und im kirchlichen Realvollzug lieber auf ihn zu verzichten (vgl. 67, 33). Es geht ihm auch nicht nur um eine Option für die Jugend und ihre prophetische Kraft, sondern dabei um eine Option für eine prophetischere Kirche und deren Verhältnis zur Welt (vgl. 167). In den beiden Grundtendenzen unter kirchlichen Jugendlichen - einerseits religiös-innerlich, andererseits sozial-agogisch -, sieht er jeweils wichtige Erfahrungen eingebracht: "die Erfahrbarkeit der Erlösung in identitätsschaffender Spiritualität" und "die Erfahrbarkeit der Befreiung in identitätsgestaltenden Kräften sozialen Handelns und politischen Engagements" (172).

Nimmt man die prophetische Gabe der Jugend ernst, so ergibt sich von allein die Kritik an Verständnissen von Evangelisation, Katechese und Diakonie der Jugend, die nur den genetivus objectivus, aber nicht den genetivus subjectivus kennt: Jugend ist hierbei auch stets aktives Subjekt, nicht lediglich passives Objekt z.B. der Katechese und Evangelisation (vgl. 177ff)!

Zum Schluß verdeutlicht Fuchs noch einmal seine Option, indem er zum einen auf nötige Ergänzungen zum Konzept vom personalen Angebot des Synodenbeschlusses hinweist, zum anderen sich vom Konzept BIEMERs (1985) engagiert abhebt. Zugegeben ist sicher, daß der Begriff 'personales Angebot' leicht paternalistisch (oder in Waren- und Marketingkategorien) mißverstanden werden kann. Eine theologische und ekklesiologische Option müßten hinzukommen, um das Synodenkonzept nicht mißverständlich oder mißbrauchbar zu machen: "Der thematische Aspekt der Botschaft vom Reich Gottes in der Praxis entsprechender Umkehr und Veränderung der Gegenwart - wobei man diesen dezidierten prophetischen Prozeß als Präzisierung der evangelisatorischen Wort- und Tat-Perichorese in eschatologischer Absicht verstehen kann -, rettet die reflektierte Gruppe erst vor jedem systemfunktionalen Mißverständnis" (194).

An BIEMERs Entwurf kritisiert Fuchs u.a., daß er pädagogisiere ("Erziehung dominiert die Beziehung" - 193, vgl. 196), von einem "Primat der Integration in eine normative Faktizität der Kirche" ausgehe und die Gefahr der Indoktrination in katechetischer Jugendarbeit und der subordinierenden Integration der Jugenddiakonie nicht thematisiere (195), mit seinen 'Prinzipien' in ihrer existenzbezogenen inhaltlichen Entschiedenheit optionslos bleibe und seine Leitbegriffe an Leer- und Lehrformeln grenzten (vgl. 196f), er in Gefahr sei, "dem arbiträren Deduktionismus vom Generellen zum Konkreten" zu verfallen und zur Legitimation des Status Quo zu dienen (197).

Das Buch ist weniger eine abgeklärte, theoretisch-distanzierte systematische Darstellung von und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen als ein von klaren Optionen geprägtes, streitbares und engagiertes Plädoyer, die prophetische Rolle der Jugend im doppelten Sinn des Wortes: wahrzunehmen. Die daraus folgenden theologischen und ekklesiologischen Perspektiven und Konsequenzen geben dem Band seine praktisch-theologische Brisanz. Es gelingt Fuchs jedenfalls, im Anschluß an die biblische Prophetie eine kritische theologische Kategorie bereitzustellen, die der Jugend unverzichtbare Bedeutung in einer ekklesiologischen Perspektive gibt und Begriffe wie Evangelisation, Katechese, Diakonie auf ihre gesellschaftlichen, ekklesiologischen und theologisch-praktischen Dimensionen hin öffnet. Die dahinterstehende "Ethik paritätischer Bewegung" (28) verdeutlicht die Brücken zu einer Handlungstheorie wie sie PEUKERT (z.B. 1976, 1984) in seiner fundamentalen Theologie zeigt.

Zwei Nachträge nach dem ersten Abschluß des Manuskripts:

XIII. Gesammelte Dokumente zur katholischen Jugendarbeit.

Die Parallele zu den 'Grundsatztexten zur evangelischen Jugendarbeit' (Affolderbach (Hg.) 1982) war der jugendarbeitseigene Verlag Haus Altenberg lange schuldig geblieben. Jetzt gibt es sie als

SCHMID Franz (Hg.), Grundlagentexte zur katholischen Jugendarbeit (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 3, hg.v. G. Biemer), Freiburg/Basel/Wien 1986.

Der Band versammelt - mit den 'Richtlinien für die katholische Jugendseelsorge' (1936) als ältestem Dokument - in drei großen Teilen kirchenamtliche und oberhirtliche Texte (I), diözesane Statuten und Rahmenordnungen (II), Grundlagentexte des BDKJ, der Mitglieds- und Diözesanverbände (III). Natürlich könnte man auch hier über die (nötige) Auswahl diskutieren und Verbandsmitglieder werden 'ihren Verband' immer unterrepräsentiert sehen. Als Auswahlkriterien galten dabei "gegenwärtige Aktualität", "historische Bedeutung" und "überregionale Relevanz" (16). Diese - wie bereits gesagt längst fällige - Textsammlung zur katholischen Jugendarbeit ist ein hilfreiches Nachschlagewerk und Arbeitsmittel gerade in der Theorie- und Konzeptionsdebatte. Hilfreiche Einleitungen und Kommentare zu den Dokumenten vermißt man allerdings.

XIV. Jugendseelsorge als Gesprächsseelsorge

Die umfangreichste Neuerscheinung zur kirchlichen Jugendarbeit ist

JENTSCH Werner, Praxis der Jugendseelsorge: Wege; Halbbd. 2: Gesprächsseelsorge, (Handbuch der Jugendseelsorge. Geschichte - Theologie - Praxis, Teil IV), Gütersloh, 1986.

Es ist Jentschs sechster von sieben Teilbänden des Handbuchs der Jugendseelsorge. Er kann hier nicht primär mit seinem Schwerpunkt Gesprächsseelsorge und nicht ausführlich (1143 Seiten!) berücksichtigt werden, sondern nur in engem Bezug zur eingangs angedeuteten Perspektive und Frage. (Im übrigen dürfte der in Vorbereitung befindliche letzte Teilband IV, 3: Briefseelsorge und Gruppenseelsorge hier einschlägig werden).

Handbuch und Monographie will der Autor vereinen, über den Forschungsstand informieren und eigene Untersuchungen und praktische Erfahrungen einbringen. Durch das Desiderat eines Handbuchs der allgemeinen Seelsorge versteht er sein Werk als 'Handbuch der Seelsorge am Beispiel Jugend' (29). Die Voruntersuchung 'Homo quaerens' widmet sich breit seelsorgerlichen Analysen der Jugendquellen (der Studien von Allensbach über Shell und Brigitte bis EKD).

Die Hauptuntersuchung 'Gesprächsseelsorge', u.a. mit einem Durchgang durch 12 psychotherapeutische Richtungen, bespricht auch 'katholische Perspektiven' (auf die evangelische Jugendarbeit soll im nächsten Teilband eingegangen werden). Die Perspektive ist dabei bestimmt vom Verständnis von Jugendseelsorge im engeren Verständnis als "der persönlichen Beratung unter vier Augen". Davon wird Jugendpastoral, Jugendseelsorge im weiteren Sinn, unterschieden als "die amtskirchliche, pfarrgemeindliche Betreuung der jungen Generation" (348). Die gesuchte persönliche Dimension der Seelsorge findet Jentsch u.a. im Konzept vom 'personalen Angebot' des Synodenbeschlusses. Er befürchtet dort allerdings auch eine "einseitige 'Aufstiegschristologie'" oder "eine Instrumentalisierung des Glaubens zum Zwecke der Selbstverwirklichung". Die nötige Abgrenzung von früheren Indoktrinationspraktiken könne aber auch missionarische Initiativen verloren gehen lassen (370f).

Das enge Verständnis von Jugendseelsorge und der Ansatz bei der Gesprächsseelsorge engt auch die Perspektive (in diesem Band) etwas ein auf dyadische und face-to-face-Situationen der Seelsorge; m.E. wesentliche sozialisatorische und seelsorgerliche Wirkungen durch die Partizipation Jugendlicher an (wissenssoziologisch gesprochen) kirchlichen Subwelten in der Gemeinde-

und besonders der Verbandsjugendarbeit (vgl. HEIDENREICH 1985a, 29) sind damit zu wenig im Blick.

Insgesamt geht es dem Autor ums Zeugnisgeben, um personale und bibelbezogene Seelsorge.

Ein allgemeines Schlußfazit kann hier nicht gezogen werden. Persönlich am aussichtsreichsten für eine Theorie und Theologie kirchlicher Jugendarbeit erscheinen mir: Sozialisations- und theologische Handlungstheorien (Bäumlers Anforderungen an eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit z.B. scheinen mir erst teilweise eingelöst zu sein) sowie das prophetische Paradigma mit seiner ekklesiologischen Aufwertung der Jugend. Letzteres hat auch seine kritische Funktion im Blick auf eine zentrale Frage praktisch-theologischer Handlungstheorie, nämlich "ob christliche Gruppen und die Kirchen sich nach Kräften für die Aufhebung von physischem und gesellschaftlich verfügbarem Leiden und Unfreiheit des Menschen einsetzen und selbst auf die Bedingungen 'wahren Lebens' antizipierend wirksam vorgreifen, indem sie die Möglichkeit zum Vollzug der elementaren Weisen umgangssprachlicher Kommunikation ohne Einschränkung bieten" (METTE 1978, 350). Anfragen und Unzulänglichkeiten sind freilich stets vorprogrammiert für einen Ansatz, der zugleich sozialwissenschaftlich und theologisch fundiert zu sein hat - je nach Standpunkt. Schließlich und zum Schluß: Was zeigt der relative Veröffentlichungsboom eigentlich an - eine Krise der Theorie oder der Praxis? Das eine dürfte jedenfalls nicht einseitig durch das andere kurierbar sein.

Literaturverzeichnis

1. Besprochen:

- BÄUMLER Christof 1977a. Unterwegs zu einer Praxistheorie. Gesammelte Aufsätze zur kirchlichen Jugendarbeit, München
- BIEMER Günter 1985, Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 1, hg. v. G. Biemer), Freiburg/Basel/Wien
- BLEISTEIN Roman/CASEL Gertrud (Hg.) 1985, Lexikon der kirchlichen Jugendarbeit, München/Düsseldorf
- CZELL Gernot 1982, Lernfeld Gemeinde. Sozialisation durch Jugendarbeit, Stuttgart
- DERESCH Wolfgang 1984, Kirchliche Jugendarbeit. Wege zur personalen, sozialen und religiösen Identität, München
- FUCHS Ottmar 1986, Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums, Freiburg
- HANSWILLE Reinert 1981, Identitätsentfaltung und Jugendkatechese. Befund-Analyse-Neuansätze, München
- JENTSCH Werner 1986, Handbuch der Jugendseelsorge. Geschichte - Theologie - Praxis. Teil IV: Praxis der Jugendseelsorge: Wege; Halbbd. 2: Gesprächsseelsorge, Gütersloh

SCHMID Franz (Hg.) 1986, Grundlagentexte zur katholischen Jugendarbeit (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 3, hg. v. G. Biemer), Freiburg/Basel/Wien

SONDERMANN Wilfried 1983, Kirchliche Jugendarbeit in der Krise?, München

SPORSCHILL Georg/FENEBERG Wolfgang 1983, Religiöse Jugendarbeit. Werkbuch für Gruppenleiter, Freiburg/Basel/Wien

TZSCHEETZSCH Werner 1985, Lernprozeß Jugendarbeit. Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Bd. 2, hg. v. G. Biemer), Freiburg/Basel/Wien

WOLLENWEBER Horst (Hg.) 1981, Außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit, Paderborn/München/Wien/Zürich

2. Nachweise:

AFFOLDERBACH Martin (Hg.) 1982, Grundsatztexte zur evangelischen Jugendarbeit. Materialien zur Diskussion in Praxis, Lehre und Forschung, Gelnhausen/Stuttgart (= 2. erw. Aufl.)

AFFOLDERBACH Martin/STEINKAMP Hermann (Hg.) 1985, Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz. Unter Mitarbeit von Bernd Börger, Hartmut Heidenreich und Thomas Schmitz, Düsseldorf/München

BÄUMLER Christof 1977b, Auf dem Holzweg? Zum gegenwärtigen Stand der Theoriebildung kirchlicher Jugendarbeit, in: BÄUMLER 1977a, 230-271

BERTSCH Ludwig u.a. (Hg.) 1976, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Basel/Wien 1985, 288-311

BIEMER Günter/BIESINGER Albert 1976, Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie. Mit Beiträgen von P. Fiedler, K. S. Frank, D. Mieth, H. Riedlinger, B. Uhde, R. Zerfaß, München

BLEISTEIN Roman 1976, Kommentar zum Synodenbeschluß 'Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit', in: Ders. (Hg.), Kirchliche Jugendarbeit. Angebot oder Anbieterung?, Düsseldorf 1976, 99-112

BLEISTEIN Roman 1977, Kirchliche Jugendarbeit im Wandel (1966-1976), in: Jugendarbeit im BDKJ (Schriftenreihe des Jugendhauses Düsseldorf 26), Düsseldorf 1977, 7-24 (auch in: StdZ 195 (1977) 415-424)

BLEISTEIN Roman 1982, Kirche - wohin?, Würzburg

BLEISTEIN Roman 1985, Kirchliche Jugendarbeit im Umbruch. Ein Bericht zur Lage, in: StdZ 203 (1985) 651-660

HEIDENREICH Hartmut 1985a, Aus-, Fort- und Weiterbildung, in: AFFOLDERBACH/STEINKAMP (Hg.) 1985, 22-36

HEIDENREICH Hartmut 1985b, Mitarbeiter und 'Personales Angebot', in: AFFOLDERBACH/STEINKAMP (Hg.) 1985, 293-316

KLIEMANN Peter 1983, Ehrenamtliche Mitarbeiter. Zur Identität von Gruppenleitern in der kirchlichen Jugendarbeit. Eine empirische Studie, Stuttgart

METTE Norbert 1978, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf

- MOLLENHAUER Klaus/KASAKOS Gerda/ORTMANN Hedwig/BATHKE Ulrich 1968, Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. Materialien und Analysen, München
- MÜLLER C. Wolfgang/KENTLER Helmut/MOLLENHAUER Klaus/GIESECKE Hermann 1964, Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1977 (Reprint 1986 - m. Vorw. v. C.W. Müller)
- MÜLLER Peter 1976, Leben und arbeiten mit einem Kompromiß? Überlegungen und Anregungen zum Synodenbeschluß 'Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit', in: KatBl 101 (1976) 237-246
- PEUKERT Helmut 1976, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt 1978
- PEUKERT Helmut 1984, Fundamentaltheologie, in: EICHER Peter (Hg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1984, 16-25
- PLUSKWA Manfred (Hg.) 1985, Kirchliche Jugendarbeit. Perspektiven unter den Bedingungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse? (Loccumer Protokolle 51/84 - Evangelische Akademie Loccum), Rehbürg-Loccum 2
- PLUSKWA Manfred (Hg.) 1986, Jugendarbeit und Identität (Loccumer Protokolle 58/85 - Evangelische Akademie Loccum), Rehbürg-Loccum 2
- SCHEFOLD Werner 1972, Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. Eine soziologische Analyse, München
- STEINKAMP Hermann 1976, 'Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit', in: EMEIS Dieter/SAUERMOST Burkhard (Hg.), Synode - Ende oder Anfang. Ein Studienbuch für die Praxis in der Bildungs- und Gemeindearbeit, Düsseldorf 1976, 167-176
- STEINKAMP Hermann 1977, Jugendarbeit als soziales Lernen. Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Zum Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, München/Mainz 1979
- STEINKAMP Hermann 1984, Die Funktion des peer-group-Theorems im Konzept kirchlicher Jugendarbeit, in: RpB 14/1984, 17-29
- STEINKAMP Hermann 1986, 'Fortschreibung' des Synodenbeschlusses - Jugendsoziologische und kirchenpolitische Aspekte, in: ZIEBERTZ (Hg.), 1986, 67-82
- TZSCHEETZSCH Werner 1986, 'Was ist nach zehn Jahren aus dem Synodenbeschluß <Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit> geworden?', in: KatBl 111 (1986) 4-12.
- ZIEBERTZ Hans-Georg (Hg.) 1986, Kirchliche Jugendarbeit - wohin? Mit Beiträgen von P. Bleeser, H. Katz, W. Rolly, H. Steinkamp und W. Tzschetzsch (Schriftenreihe des Jugendhauses Düsseldorf 35), Düsseldorf

Hartmut Heidenreich

Lic. theol./Dipl. Päd.

Wiss. Mitarbeiter am

Lehrstuhl Religionspädagogik/Katechetik, Ruhr-Univ. Bochum

Schmale Str. 6

4400 Münster