

Heed  
22

# RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

22 / 1988

- 
- Seeliger* · Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?  
*Schlüter* · Religionsunterricht — ein Ort des Glaubenslernens  
*Charytanski* · Jugend, Kirche und Katechese in Polen  
*Biemer* · Verwirklichung evangelischer Freiheit  
*Reilly* · Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung  
*Kohler-Spiegel* · Befreiung und Befreiungspraxis in der Theologie  
*Bußmann* · Christlich-kirchlich distanzierte Religiosität  
*Hemel* · Rel.päd. Grundlagenforschung: Perspektiven und Desiderate  
*Englert* · Situation und Aufgabe rel.päd. Grundlagenforschung
- 

WZ

ZA

4253

*Schrift der Arbeitsgemeinschaft  
Evangelischer Katechetik-Dozenten (AKK)*

12. SEP. 1988

ISSN 0173-0339

✓ 2 10

Inhalt des Heftes 22/1988

	Vorwort	1
<i>Hans Reinhard Seeliger</i>	Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?	3
<i>Richard Schlüter</i>	Der Religionsunterricht - ein Ort des Glaubenlernens	16
<i>Jan Charytanski</i>	Jugend, Kirche und Katechese in Polen	32
<i>Günter Biemer</i>	Verwirklichung evangelischer Freiheit - Theologischer Ansatz kirchlicher Jugendarbeit	44
<i>George Reilly</i>	Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung	55
<i>Helga Kohler-Spiegel</i>	Befreiung und Befreiungspraxis in der Theologie. Überlegungen zum Verständnis in Feministischer Theologie und lateinamerikanischer Befreiungstheologie	67
<i>Magdalene Bußmann</i>	Christlich-kirchlich distanzierte Religiosität - Hinweise zum Problem: Alltagsreligiosität bei Frauen	81
<i>Ulrich Hemel</i>	Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate	92
<i>Rudolf Englert</i>	Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung	105
Rezension	M. Spitz, Das Curriculum in der Aufklärungszeit und Gegenwart ( <i>H.A. Zwergel</i> )	118

Anschriften der Autorinnen und Autoren

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten  
 Vorsitzender: Prof. Dr. Günter Stachel, Carl-Orff-Str. 12, D-6500 Mainz 33  
 Schriftleiter: Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, Wegmannstr. 1 D, D-3500 Kassel

*Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:* Jährlich 2 Hefte. Einzelheft 15,-DM, Jahresabonnement 24,-DM, jeweils zuzüglich Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende.

*Manuskripte:* Die Zusendung wird an die Adresse des Schriftleiters erbeten. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

*Konten:* Kto.Nr. 251 629 01, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00; Kto.Nr. 5406 53-607, Postgiroamt Frankfurt/M, BLZ 500 100 60

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten; Abdruckgenehmigungen über den Schriftleiter; ISSN 1073-0339.

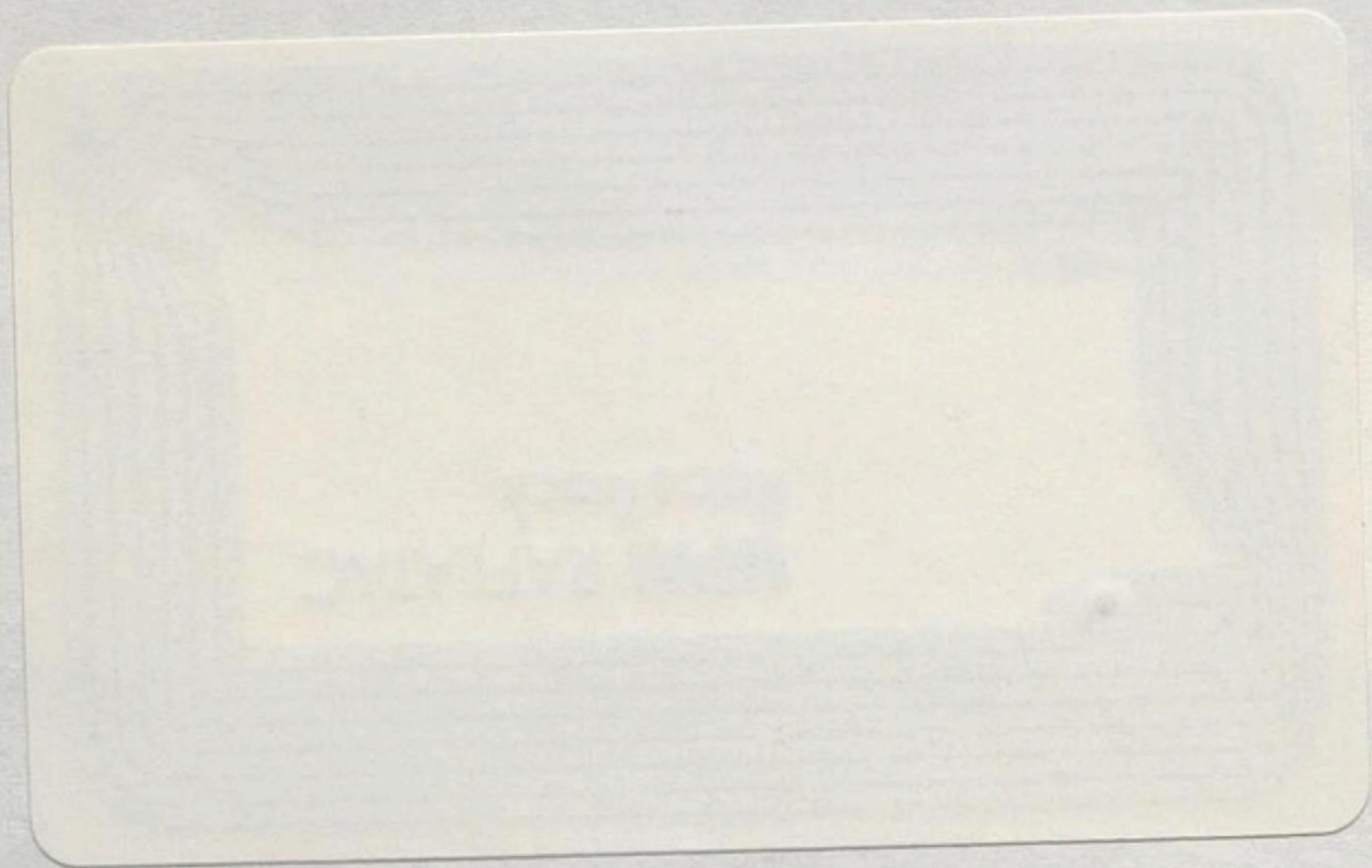


N12<520258754 021



ubTÜBINGEN





## Vorwort

In den mehr als 10 Jahren *Religionspädagogische Beiträge* waren thematisch offene Hefte eher die Ausnahme; eine überwiegende Anzahl war an einem bestimmten Thema orientiert. Das ermöglichte den *Religionspädagogischen Beiträgen*, den Forschungsstand in diesen Themenbereichen zu dokumentieren und voranzubringen - ein vorrangiges Ziel - und machte sie zu einem wertvollen Hilfsmittel auch in Lehre und Fortbildung. An dieser Konzeption der regelmäßig erscheinenden Themenhefte soll auch weiterhin festgehalten werden.

Ein Publikationsorgan soll aber auch die Lebendigkeit eines Fachgebietes spiegeln und Beiträge veröffentlichen, die sich nicht einfach in eine vorgegebene und auch vorgeplante Thematik einordnen lassen. Dies ist am ehesten in einem Heft wie dem vorliegenden möglich: thematisch offen, bringt es wichtige Anregungen aus den verschiedensten Bereichen des religionspädagogischen Arbeitsfeldes im engeren und weiteren Sinne; dieser Tradition soll künftig ebenfalls genügend Platz eingeräumt werden. Daraus ergeben sich weitere Zielsetzungen für die *Religionspädagogischen Beiträge*: Sie sollen über wichtige, gelegentlich auch divergierende religionspädagogische Entwicklungen berichten. Sie wollen dabei neben den "etablierten" Autoren auch jüngere und noch weniger bekannte Religionspädagoginnen und -pädagogen einladen, *Religionspädagogische Beiträge* als ein Forum wissenschaftlicher Kommunikation zu nutzen. Nicht nur gelegentlich ist auch eine vergleichende religionspädagogische Forschungsperspektive - ein Desiderat in der religionspädagogischen Arbeit - erwünscht und notwendig.

Heft 22/1988 bietet einen Einblick in vielfältige religionspädagogische Arbeitsfelder: So greift *Hans Reinhard Seeliger* mit seiner Frage nach dem "Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?" in eine Debatte ein, die die Grenzen der Religionspädagogik bei weitem sprengt, dabei zugleich aber auch die Notwendigkeit verdeutlicht, daß die Wissenschaften und praktischen Weltansichten sich fruchtbar aus den oft selbst gewählten Beschränkungen befreien können und müssen. Die darin deutlich werdende engagierte Sichtweise setzt sich fort in dem Beitrag von *Richard Schlüter*, der den Religionsunterricht als Ort des Glauben-lernens durch die theologische und pädagogisch-anthropologische Vermittlung von Glauben- und Leben-lernen (Korrelation) herausarbeitet und damit auch - gut belegt - gegen restaurative Tendenzen verteidigt.

Wer heute die Entwicklung kirchlicher Jugendarbeit, die sich zum Teil mit ähnlichen Tendenzen wie der Religionsunterricht konfrontiert sieht, beobachtet, wird die beiden Berichte über die Situation von Jugend, Kirche und Katechese in Polen (*Jan Charytanski*) und über projektbezogene Jugendarbeit und deren theologische Fundierung (*Günter Biemer*) begrüßen, wird darin doch deutlich, daß auch bei Übereinstimmung in theologischen Optionen generalisierende Lösungen kaum möglich sind und auch nicht von einer genauen Situationsanalyse dispensieren.

Die weiteren Beiträge dieses Heftes zielen auf eine explizite religionspädagogische Grundlagendiskussion: *George Reilly* fragt nach dem Stellenwert ästhetischer Erziehung in der Religionsdidaktik und fügt damit, neben der religionsdidaktisch-immanenten Blickrichtung, auch eine weitere Perspektive in die Beurteilung von Stufentheorien religiöser Entwicklung ein (vgl. *Religionspädagogische Beiträge* 21/1988). Wer bedenkt, daß frühe familiäre, vorschulische und religiöse Erziehung in der Grundschule fast ausschließlich in den Händen von Frauen liegen, daß in den übrigen

pädagogischen Feldern, vor allem auch in gemeindegatechetischer Arbeit Frauen einen wesentlichen Teil der Arbeit leisten, wird sich gerade als Religionspädagoge - und das sind im universitären und kirchlichen Bildungsbereich überwiegend Männer - nicht dem Anliegen verschließen dürfen, das in den beiden feministischen Beiträgen zum Ausdruck kommt. *Helga Kohler-Spiegel* thematisiert dabei im Grundsätzlichen die Bedeutung von Befreiung auch als theologische Kategorie der Subjektwerdung von Frauen in kirchlich-religiösen Kontexten, während *Magdalene Bußmann* auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen mit Frauengruppen die Problemstellen dieses Bemühens um eigene Identität von Frauen in kirchlichem Zusammenhang aufweist. Beide Frauen stellen dabei wichtige Anfragen an Kirche, Traditionsbildung und Zukunftsfähigkeit von Kirche und Theologie. Daß sich dabei mancher *Leser* angestoßen fühlen wird, liegt in der Bedeutung der Sache: Identitätssicherungen werden mit soviel Besetzung verteidigt, wie sie von anderen, denen diese Identität gefährdet erscheint, eingefordert werden. Die im religionspädagogischen Arbeitsfeld tätigen Frauen und Männer sollten diese "Anstöße" konstruktiv, wo nötig auch kritisch aufnehmen und dialogisch einen Schritt vorankommen, welcher dann dem gesamtkirchlichen und -theologischen Kontext wichtige Impulse zu geben vermöchte.

Die beiden letzten Beiträge gehen auf ein Symposium zurück, das die Ständige Sektion der AKK zu Fragen religionspädagogischer Grundlagenforschung vom 28.-30. 4. 1988 in Regensburg unter der Leitung von *Ulrich Hemel* und *Rudolf Englert* - deren Grundsatzreferate sind hier abgedruckt, während die weiteren Beiträge dieser Tagung im kommenden Jahr veröffentlicht werden sollen - durchgeführt hat.

\* \* \*

Insgesamt haben die *Religionspädagogischen Beiträge* gegenüber dem letzten Heft nochmals ihr Erscheinungsbild geändert, nunmehr aber hoffentlich ihre Gestalt gefunden, die die nächsten Jahre über beibehalten werden kann. (Rückmeldungen über Probleme der Lesbarkeit, z.B. der Anmerkungen, sind hilfreich und durchaus erwünscht.)

Der durch die Verarbeitungstechnik gewonnene Spielraum soll den *Religionspädagogischen Beiträgen* zugute kommen: Da eine Seite mit Anmerkungen jetzt im Durchschnitt fast 30% mehr Text enthält, kann bei geringerer Seitenzahl der Textumfang der Hefte, vor allem aber auch der Abonnementspreis auch für das Jahr 1989 gehalten werden. Nach dem umfangreichen Heft 21/1988 entspricht dieses Heft 22/1988 dem Seitenumfang eines nach Typoskript erstellten Heftes von ca. 150 Seiten. In Zukunft können, wenn ein Heft einen Umfang von ca. 160 Seiten erreichen soll, auch Grundsatzbeiträge von 50 Seiten Schreibmaschinenmanuskript erscheinen, was Autorinnen und Autoren ermöglichen soll, unter den restringierten Veröffentlichungsbedingungen des heutigen Wissenschaftsbetriebs auch umfangreichere Arbeiten zu veröffentlichen. Neben einige solcher Grundsatzbeiträge können dann aber wegen der o.g. Vielfalt und Aktualität auch Kurzbeiträge aus verschiedenen Bereichen treten.

Damit sind von der Schriftleitung, die für die Anfangsprobleme der Korrektur von Schreib- und Satzfehlern, besonders des Heftes 21/1988, um Nachsicht bittet, die Voraussetzungen geschaffen, daß die *Religionspädagogischen Beiträge* auch in den nächsten Jahren ein wichtiges religionspädagogisches Forum bleiben; das Entscheidende liegt nun mit bei Autorinnen und Autoren sowie der ganzen Leserschaft.

Kassel, im August 1988

Herbert A. Zwergel

Hans Reinhard Seeliger

## Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?

*Sechs Thesen zur Lage der Kirchengeschichte, der Kirchengeschichtsschreibung und des Kirchengeschichtsunterrichts.*

Wer immer sich in Schule, Hochschule oder Studienseminar mit der Kirchengeschichte und dem Kirchengeschichtsunterricht beschäftigt, tut gut daran, sich Rechenschaft zu geben über den eigenen historischen Stellenwert seines Tuns. Sich unterrichtend mit der Kirchengeschichte zu befassen, ist Teil der Geschichte selbst, Teil der Theologiegeschichte und Teil der Geschichte der Kirche. Deshalb versuchen die folgenden fünf Thesen eine historische Lagebestimmung der Kirchengeschichte, der Kirchengeschichtsschreibung und des Kirchengeschichtsunterrichts.

**These 1:** *In der Gegenwart scheint es eine Renaissance des historischen Interesses zu geben.*

Die Formulierung dieser These ist bewußt so gewählt, daß eine gewisse Skepsis deutlich wird. In einem Radiointerview anläßlich der Buchmesse 1985 behauptete nämlich der Verleger Jobst Siedler (Berlin)<sup>1</sup>, es gäbe diese Renaissance. Historische Bücher zu verlegen, lohne sich wieder, weil sie verkauft würden. Den Anfang dieser Entwicklung legte er ins Jahr 1980, als Lothar Galls Bismarckbiographie erschien<sup>2</sup>, der die Funktion des Trendsetters zugekommen sei. Ich kann das nicht beurteilen, nehme es aber einem erfahrenen Verleger so ab: in den achtziger Jahren "laufen" historische Bücher wieder mehr, scheint die soziologische Sicht der Welt zugunsten einer wieder mehr historischen zurückzutreten.

Auch auf dem Markt der religiösen und theologischen Bücher scheint sich, etwas versetzt, durchaus ähnliches abzuzeichnen. Hier scheint die Fülle der Franziskus-Literatur im 800. Geburtstagjahr des hl. Franziskus 1981/2 ein Indiz zu sein oder die Bücherschwemme des Lutherjahres 1983; ein noch deutlicheres ist es, daß Herder 1986 das große zehnbändige Handbuch der Kirchengeschichte in einer außergewöhnlich günstigen Taschenbuchausgabe herausbrachte.

Ein weiteres Verdachtsmoment ist der Erfolg gewisser Museen - ich nenne das Römisch-Germanische in Köln - und gewisser Ausstellungen - ich verweise auf die große Stuttgarter Staufer-Ausstellung von 1977<sup>3</sup> oder die spektakulären Kölner Ausstellungen: "Rhein und Maas - Kunst und Kultur 800-1400" (1973)<sup>4</sup> oder zuletzt "Ornamenta ecclesiae" (1986)<sup>5</sup>. Die Beispiele lassen sich noch vermehren, wenn Münchener und Wiener Ereignisse hinzugezogen werden. Wenn es den Trend auf dem Buchmarkt gibt, dann haben diese Ausstellungen, deren teure, dickleibige Kataloge zu tausenden verkauft wurden, die Funktion des Vorreiters gehabt.

1) Ein Verlegerportrait von V. Skierka brachte die Süddeutsche Zeitung 42 (1986) Nr. 11 (15.1), 8; J. v. Stackelberg in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (1986) Nr. 137 (18.6.), 33: "Ein Blick in irgendeine Buchhandlung genügt, um festzustellen, daß historische Werke heute in ihrer Beliebtheit hinter der Belletristik nur wenig zurückstehen."

2) L. Gall, Bismarck. Der weiße Revolutionär, zuletzt Berlin 1985; auch als Taschenbuchausg. (Ullstein Lebensbilder 27517), Berlin 1983.

3) Württembergisches Landesmuseum Stuttgart, Die Zeit der Staufer. Geschichte - Kunst - Kultur. Katalog der Ausstellung Stuttgart 1977, 4 Bde.

4) 2 Bde., Köln 1972/73.

5) A. Legner (Hg.), Ornamenta ecclesiae. Kunst und Künstler der Romantik, 3 Bde., Köln 1985.

Aber: werden diese Bücher wirklich gelesen? Und: wird beim Besuch der Ausstellungen etwas verstanden? Ich habe meine Zweifel. Mir scheint: das alles sind einzelne bunte und zum Teil sehr reizvolle Feuerwerkskörper, die aufsteigen, kurze Zeit aufleuchten und dann wieder verpufft sind vor dem weiterhin dunklen Nachthimmel. Täuschen wir uns nicht: Die Decke, nach der sich die Bücher schreibenden Historiker und die Planer von Ausstellungen strecken, wird immer kürzer, das historische Wissen selbst nimmt mehr und mehr ab. Und hätten die Verlage und noch mehr die Veranstalter von Ausstellungen nicht inzwischen heraus, wie man Geschichte vermarktet, wie man einen Bestseller lanciert, welche Showeffekte das Ausstellungspublikum anziehen - es gäbe die sogenannte Renaissance des historischen Interesses, glaube ich, nicht.

Ein Beispiel bot die Ausstellung der "Ornamenta ecclesiae". Es gab dort den Maurinusschrein, den Albinusschrein, den Heribertschrein, den Aetheriusschrein und den Annoschrein, die Zahl der Reliquiare, Reliquienkreuze und Staurotheken vermag ich nicht anzugeben. Ich habe mich dort ähnlich gefühlt wie in einem großen Supermarkt, nur daß ich kein Wägelchen vor mir herschieben mußte. Die Aufgabe aber war dieselbe: sich angesichts einer verwirrenden Fülle zu orientieren und auszuwählen. Nichts macht den Aspekt der Vermarktung deutlicher. Wer aber hatte nach Verlassen dieses historischen Supermarktes etwas verstanden von der Würde all dieser erniedrigten Exponate, die doch eigentlich Andachtsgegenstände sind? Wer hatte etwas begriffen vom Stellenwert der Reliquienverehrung, von der Frömmigkeit, innerhalb derer sie wichtig war?

Ähnliche historische "Supermärkte" bieten die Landausflüge von Kreuzfahrten, die kulturhistorischen Studienreisen des Pauschaltourismus -, und auch der Einzelreisen - die ist nicht gefeit vorm Historienkonsum.

"Der heutige Tourist besucht nach den Uffizien und dem Palazzo Pitti, den er der Deckenfresken wegen genickstief verläßt, eine Anzahl von Kirchen, in ihnen bewundert er die Grabmale von Dante, Michelangelo, Galilei, Machiavelli, Rossini und diversen Medici-Fürsten und Gemälde, Gemälde. Wie sage ich's nun, ohne mich als Banause zu offenbaren? Noch eine Kirche - aber wer von uns ist denn ein solcher Renaissance-Freak, daß er die Künstler Dossi, Campi, Baroccio, Ammannati, Pontormo und zweihundert weitere zu unterscheiden vermöchte und wenigstens am Tag darauf deren Namen noch parat hätte? Sind wir nicht fast alle schlichteren Geistes hienieden? Ein Satz fällt mir ein, den ich vor Jahren in einem Hemingway-Roman las: Da besucht ein amerikanischer General - im Ersten Weltkrieg wurde der Mann, damals blutjung, im Alpenkrieg verwundet, erlebte eine Romanze mit einer Krankenschwester, you remember? - da besucht dieser Altheld also Venedig, sein Fahrer soll ihn geleiten, am dritten Tag wird der bockig und mault: "Sir, ein normaler Mann hält pro Tag nur eine ganz bestimmte Anzahl von Madonnen aus.' Tapfer gesprochen."<sup>6</sup> Diese mit "Tapferkeit" ertragene Orientierungslosigkeit, kann sie überhaupt Ausgangspunkt zum Verständnis jener historischen Mentalität sein, die ihr Repräsentationsbedürfnis noch im Tode in ihren Grabmälern zum Ausdruck brachte, ihre Frömmig-

6) E. Loest, David Superstar und das Knattergezücht. Florenz in diesen Tagen, in: Süddeutsche Zeitung 42 (1986) Nr. 175 (2./3.8.), III; die Verquickung von Tourismus und Archäologie hat untersucht N. Himmelmann, Utopische Vergangenheit. Archäologie und moderne Kultur, Berlin 1976. Das Problem innerhalb des Religionsunterrichtes wird aufgegriffen von W. Trutwin/R. Mensing, Zeichen Gottes. Kurs Ekklesiologie (Forum Religion 4), Düsseldorf 1985, 23.

keit mit dem Mäzenatentum verband, die Heiligen- und Madonnenverehrung mit der Lokalpolitik verbinden konnte?<sup>7</sup>

Ich lasse diese Frage stehen und fasse die erste These nochmals zusammen: Oberflächlich scheint es derzeit so etwas wie ein wiedererwachendes historisches Interesse zu geben. Die Wirklichkeit aber sind eher Studenten, die häufig nicht einmal wissen, wer Pius XII war (evtl. auch Paul VI nicht kennen) und dürften Schüler sein, für die es sicherlich eine völlige Neuigkeit ist, wenn ihnen erklärt wird, warum die eucharistischen Materien Brot und Wein und nicht Hirsebrei und Ziegenmilch sind. - Ich stelle das mit einem gewissen Bedauern fest, registriere aber zugleich ohne Vorbehalt: *das* ist die Realität, *davon* ist auszugehen.

**These 2:** *Das Verhältnis zur Geschichte ist gegenwärtig in Wahrheit durchgängig von Orientierungslosigkeit bestimmt.*

Historische Supermärkte<sup>8</sup> in Museen und Buchhandlungen, kulturhistorischer Pauschalismus und individueller Historienkonsum auf Reisen (wie sie z.B. der Autor gern unternimmt) sind Aspekte eines rasch fortschreitenden Musealisierungsprozesses, dem neben dem Entstehen immer neuer Heimat-, Technik- und Spezialmuseen - die kurioseste Gründung ist vielleicht das Spaghetti-Museum der Firma Paolo Agnesi in Pontedassio nördlich von Imperia/Riviera - auch der Denkmalschutz mit seinen Fassadenmuseen in Land und Stadt zuzurechnen ist, die echten und falschen Antiquitäten in den Wohnstuben sowie die sog. postmoderne Architektur mit ihren "gebauten" Zitatens des Klassizismus bis hin zum Brutalismus der Reichskanzlei<sup>9</sup>, als auch die bemühten, aber oft doch krampfhaft beflissen wirkenden Versuche des Regionalismus ums Plattdeutsche oder Okzitanische.

Angesichts des Tempos der technischen und gesellschaftlichen Innovationen ist all diesen Tendenzen eines gemeinsam: sie wollen dem Innovationsdruck entgegen Defizite kompensieren, die Anmutung des Vertrauten erhalten, die Wiedererkennbarkeit der Alltagswelt gewährleisten, Gefühle der Vertrautheit wachrufen und damit fremde und eigene Identität garantieren oder, in manchen Formen des Regionalismus, auch Widerstand gegen den verstärkten Homogenisierungsdruck der Industriegesellschaft in der zweiten industriellen Revolution leisten.<sup>10</sup>

Doch täuschen wir uns nicht. Der gesprengte Giebel eines postmodernen Hauses, die historische Lektüre vielfältiger Art, die bayerischen Holzbalkone an Häusern des Sauerlandes, die thailändische Woche in der Tirolerstube des Kairoer Nobelhotels, die als Delikatesse wahrgenommenen Alltagswelten der Toskana, Ägyptens oder Mexikos: dies alles ist nur historische Collage, Pasticcio, Eklektizismus - und will auch

- 7) Vgl. P. Burke, *Städtische Kultur in Italien zwischen Hochrenaissance und Barock*, Berlin 1986.
- 8) Ein Beispiel für einen *wirklichen* historischen Supermarkt bietet die ganzseitige Anzeige des Olympia Einkaufszentrums München unter dem Titel "So war's damals... Ein Ausflug ins Mittelalter", in: *Süddeutsche Zeitung* 44 (1988) Nr. 46 (25.2.), 5.
- 9) H. Klotz (Hg.), *Revision der Moderne. Postmoderne Architektur 1960 - 1980*, München 1984; W. Durth, *Die Inszenierung der Alltagswelt. Zur Kritik der Stadtgestaltung* (Bauwelt Fundamente 7), Braunschweig 1977.
- 10) Vgl. H. Lübke, *Der Fortschritt und das Museum. Über den Grund unseres Vergnügens an historischen Gegenständen* (The 1981 Bythell Memorial Lecture), London 1982; *ders.*, *Zeit-Verhältnisse. Zur Kulturphilosophie des Fortschritts* (Herkunft und Zukunft 1), Graz/Wien/Köln 1983, 9 - 32; G. Fliedl, *Museums- und Ausstellungspolitik: Verdinglichtes Erbe*, in: *Vorgänge. Zschr. für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik* 25 (1986) Heft 6 (der ganzen Serie Heft 84), 66 - 78.

gar nichts anderes sein. Diese Welt bleibt fremd, ist "aber von der Schönheit, die Erinnerung nährt"<sup>11</sup>. Es offenbart sich darin ein trotz aller Bemühtheit letztlich distanzierter Umgang mit Geschichte, dessen Spielarten eine große Bandbreite haben: von der Ironie, mit der schmunzelnd etwas als "historisch" erklärt wird, ohne daß es belastet<sup>12</sup> - veraltet, aber liebevoll konserviert - bis zur bewußten Ablehnung jeder herkömmlichen Geschichtsschreibung als entstellendem Umgang mit Geschichte auf der Basis der Quellenausbeutung durch Männergehirne, wie dies die feministische Geschichtsschreibung teilweise kritisiert, um dann in die neuerliche Mythologisierung der Geschichte zu starten.<sup>13</sup>

All dies betrifft die Kirchengeschichte nicht peripher, sondern zentral: Der "Verbrauch" eines kunsthistorisch interessierten Touristen an Kirchen ist enorm (und groß sein Erstaunen, wenn er nicht in gleicher Weise die Moscheen in Marokkos alten Städten betreten darf); die Kirche als Kulturkuriosum, die, um in Europa das Vertrautheits- und Zugehörigkeitsgefühl zum Abendland zu erhalten, trotz massenhaften Abfalls vom Glauben als Relikt Denkmalspflege genießt, ist dort bereits Wirklichkeit, wo die Touristen in den Kirchen denen, die dort beten, Nachsicht entgegenzubringen gezwungen werden müssen, eine Behandlung, die der von Museums-exponaten nicht unähnlich ist.<sup>14</sup>

Orientierung vermittelt eine so erlebte Geschichte nicht; sie ist "interessant" und das Interessante an ihr dient dem kurzweiligen Amusement. Ratlosigkeit bleibt übrig, sobald das Kurzweilige daran verfliegen ist.

Die Theorie, mit der die geschilderten Phänomene erklärt werden können, heißt "die Postmoderne". Doch diese Theorie ist so ambivalent wie das, was sie erklärt, und keineswegs ist ausgemacht, daß sie richtig sei. Die Literatur dazu ist inzwischen überbordend.<sup>15</sup>

Schon verschiedene Male ist das "Ende der Neuzeit" ausgerufen worden. Guardini überschreibt so ein Buch von 1950<sup>16</sup>, Arnold Toynbee prophezeite das Ende der *modern times* 1955<sup>17</sup> und Arnold Gehlen führte 1952 den Begriff des *Post-histoire*

11) W. Schirmacher, Post-Moderne - ein Einspruch, in: Konkursbuch. Zeitschrift für Vernunftkritik Nr. 11 (Tübingen o.J./1983), 9 - 13, hier 9.

12) Vgl. W. Schneider, Galileo, Luther und die totale Information. Ein Gespräch mit dem italienischen Semiotiker und Romancier Umberto Eco, in: Süddeutsche Zeitung 41 (1986) Nr. 269 (22.11.), 45; ähnliche Gedanken auch in der Einleitung Ecos zu seinem Buch: Apokalyptiker und Integrierte, Frankfurt 1984. Den paradigmatischen Erfolg von Ecos Roman: Der Name der Rose, München 1982 u.ö. analysiert T. de Laurentis, Das Rätsel der Lösung - Umberto Ecos "Der Name der Rose" als postmoderner Roman, in: A. Huysen/K.R. Scherpe (Hgg.), Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Verfalls (rowohlts enzyklopädie 427), Reinbek 1986, 251 - 269. Vgl. auch C. Hohoff, Umberto Eco - Autor der Postmoderne, in: Interna. Kath. Zeitschr. "Communio" 16 (1987) 364 - 376; A. Haverkamp/A. Hell (Hgg.), Ecos Rosenroman. Ein Kolloquium (dtv 4449), München 1987.

13) S. dazu G. Schormann, Hexenprozesse in Deutschland (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1470), Göttingen 1981, 120.

14) Entlarvend die Überschrift im Reiseblatt der Süddeutschen Zeitung 43 (1987) Nr. 75 (30.3.), 42: "Wo der Frühling früher kommt. Blütentage in Südtirol mit Weinverkostung, Kirchengang und Spargelessen"; Kirchengang als touristische Frühlingsattraktion ...

15) S. dazu das Literaturverzeichnis im genannten Titel von Huysen/Scherpe (Anm. 11), 329 - 340, sowie die Bibliographie der Neuerscheinungen in: Information Philosophie 1987, Heft 1, 28 - 31.

16) R. Guardini, Das Ende der Neuzeit, Basel 1950; eine Neuauflage jetzt als Gemeinschaftsproduktion der Verlage Grünewald (Mainz) und Schöningh (Paderborn 1986).

17) Der Gang der Weltgeschichte 2: Kulturen im Übergang, Zürich/Stuttgart/Wien 1958, 305 - 351.

ein<sup>18</sup>: "ich exponiere mich also mit der Voraussage, daß die Ideengeschichte abgeschlossen ist, und daß wir im Post-histoire angekommen sind ..." <sup>19</sup> "und was nun kommt, ist bereits vorhanden: Der Synkretismus des Durcheinanders aller Stile und Möglichkeiten, das Post-histoire"<sup>20</sup>.

Den ständige Neuerungen und Neuheiten gewohnten Zeitgenossen wird eine solche Aussage wundern. Doch gemeint ist das mit der These vom Post-histoire, was käme, wenn die Industriegesellschaft auf Weltebene allenthalben eingeführt ist, die politischen Entwicklungen nurmehr übersehbare Alternativen zulassen werden und nichts mehr auftaucht, was auf geistigem Gebiet zu Begeisterungstürmen hinreißt.

In der Geschichtssicht des Postmodernismus begegnet Gehlens These in ausgearbeiteter Form wieder.<sup>21</sup> Die Moderne hat ihren Höhepunkt überschritten. Für den Alltagsverstand erfahrbar wurde dies, wenn auch einstweilen nur kurzfristig, am Beispiel der Ölkrise; prinzipiell folgt sie aus der Einsicht in die Endlichkeit aller Energie gemäß dem im 19. Jh. entdeckten 2. Hauptsatz der Thermodynamik (Entropiesatz), nach dem alle Wärme, ohne Einwirkung von außen, die erneute Energie kostet, stets zum Kalten hinfließt und ein abgeschlossenes energetisches System von sich aus hinstrebt auf eine maximal gleichmäßige Verteilung der Moleküle, was bei immer höherem Verteilungsgrad ein gleichzeitiges Absinken der Temperatur bedeutet. Der höhere Grad der Verteilung kann allerdings auch als Unordnung begriffen werden. Endlichkeit und Unordnung seien demnach die tragenden Kräfte der Entwicklung in die Postmoderne; sie sind in jedem Fall die grundlegenden Probleme der ökologischen Krise.<sup>22</sup>

Angesichts dessen wird Geschichte nicht mehr als zielgerichtet erfahren; es kommt zur fortschreitenden Auflösung der Vorstellung von der sich stetig steigernden Erfolgsgeschichte der Menschheit. Das Bild von der Überhöhung der Antike und des Mittelalters durch die Neuzeit ist zwar noch fest ins Bewußtsein der meisten eingeprägt, doch nährt die ökologische Bewegung durchaus den Zweifel daran und haben jene geschichtspphilosophischen "Meistererzählungen" oder "Ideologien" an Plausibilität verloren, die vom Prozeß der letztlich vollkommenen Eroberung und Unterwerfung der Natur durch die Vernunft phantasieren und in eins damit die Heraufführung der vollständigen Emanzipation des Menschen durch die Herrschaft der Vernunft beschwören. Die Tragfähigkeit der diskursiven Vernunft steht zur Debatte; entgegengesetzt wird ihr "die Wiedergewinnung der gesamten geistigen Vermögen und Wis-

18) Über die Geburt der Freiheit aus der Entfremdung, in: *A. Gehlen*, Studien zur Anthropologie und Soziologie (Soziologische Texte 17), Neuwied/Berlin 1971, 232 - 246, hier 246; Die Rolle des Lebensstandards in der heutigen Gesellschaft, in: *ders.*, Einblicke (Gesamtausg. 7), Frankfurt 1978, 15 - 19, hier 19.

19) Über kulturelle Kristallisation (1961) = Studien zur Anthropologie, 283 - 300, hier 295.

20) Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei, Frankfurt 1965, 206.

21) Die Zusammenhänge zwischen Gehlens Anthropologie und Kulturphilosophie und der französischen Philosophie des Postmoderne sind m.W. allerdings noch nicht untersucht. Für letztere stütze ich mich im folgenden auf *P. Koslowski*, Moderne oder Postmoderne. Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters, in: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken 16 (1986/87) 83 - 107, sowie *G. Raulet*, Zur Dialektik der Postmoderne, in: *Huysen/Scherpe* (s. Anm. 12) 128 - 150, und *C. Owens*, Der Diskurs der Anderen - Feministinnen und Postmoderne, in: *Huysen/Scherpe*, 172 - 195.

22) Vgl. *P. Koslowski*, Art. Energie, in: Staatslexikon 2, Freiburg 1986<sup>7</sup>, 247 - 253. Die Anwendbarkeit dieses Satzes auf das Weltall (Wärme- bzw. Kälte) ist bislang noch ungeklärt, u.a. weil nicht feststeht, ob das Weltall ein geschlossenes System darstellt.

sensformen des Menschen, die über die kommunikative Kompetenz und die analytische Vernunft hinausgehen", und die Zielvorstellung einer "Synthese jenseits des Gegensatzes Rationalismus und Irrationalismus"<sup>23</sup>, wo der Logik des herrschaftsfreien Diskurses (Habermas) als einer Logik des Allgemeinen die Einbildungskraft schöpferischen Erkennens des Neuen und Besonderen vorgezogen wird.<sup>24</sup>

Wissen ist nicht mit Wissenschaft identisch, nicht einmal mit Erkenntnis. Wissenschaft ist nur eine Teilmenge der Erkenntnis. (Eine jede auf Wissenschaft bauende Pädagogik und eine jede auf die Vermittlung von "Wissen" ausgerichtete "Fachdidaktik" ist von solchen Theoremen unmittelbar betroffen!)

Die Grundform der Überlieferung von Wissen sind Erzählungen, und die Sprachspiele der Wissenschaft bilden nur eine Untergruppe der möglichen und gebräuchlichen narrativen Formen der Wissensvermittlung, die stets, und das ist entscheidend, die Aufgabe haben, anderes Wissen, als jenes, welches sie transportieren, vergessen zu machen. Das Bedürfnis nach Geschichte ist in diesem Zusammenhang, wenn wir Jean-François Lyotard, dem führenden Kopf der postmodernen Philosophen folgen, nicht primär als Bedürfnis "zu verstehen, sich zu erinnern und zu entwerfen (...), sondern im Gegenteil als ein Bedürfnis zu vergessen".<sup>25</sup> Schon deswegen ist Wissenschaft und jedes Wissen formal ungenügend: Die anderen vergessen machen wollenen Sprachspiele der Erzähler sind strukturell unfähig, jemals eine vollständige Darstellung zu geben.<sup>26</sup> Das Wissen und damit auch das Wissen um Geschichte muß deshalb fragmentarisch bleiben. Geschichte bietet das Bild der Collage, der Eklektizismus, wie er oben geschildert wurde, das Zitat ist das Medium ihrer Überlieferung. Bedeutet dessen Vielfältigkeit neue Freiheit?

Die Kritiker der postmodernen Philosophie haben dieser vorgeworfen, daß sie, sich den vordergründigen Realitäten anbietend, den vernünftigen emanzipativen Diskurs um seinen Erfolg bringen wolle.<sup>27</sup> Es würde zu weit führen, der sich darin abzeichnenden grundsätzlichen Auseinandersetzung, die kaum erst begonnen hat, nachzugehen.

Für den Moment erscheint die allgemeine Orientierungslosigkeit der Geschichte gegenüber zwar als ein der Theorie durchaus zugängliches, aber noch nicht völlig plastisches Phänomen. Den fortlaufenden Zerfall jener auf große geschichtsphilosophische bzw. auch geschichtstheologische Leitlinien abzielenden Sprachspiele können wir jedenfalls auch darin beobachten, daß innerhalb der Theologiegeschichte die Vorstellung von der "Heilsgeschichte", lange Zeit eine Grundkategorie theologischer Deutung von Geschichte, als idealistisch und ihrerseits "bloß historisch" erkannt ist.<sup>28</sup>

23) Koslowski, *Moderne* (s. Anm. 21), 96.

24) Ebd. 102.

25) J.-F. Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht* (Edition Passagen 7), Graz/Wien 1986, 88.

26) Vgl. ebd. 95.

27) B. Schmidt, *Postmoderne - Strategien des Vergessens. Ein kritischer Bericht* (Sammlung Luchterhand 606), Neuwied 1986.

28) J.W. Rogerson, *Geschichte und Altes Testament im 19. Jahrhundert*, in: *Biblische Notizen* 1983, Heft 22, 126 - 138; ders., *Old Testament criticism in the 19th century. England and Germany*, London 1984; das *Neue Handbuch theologischer Grundbegriffe*, hg. v. P. Eicher, 4 Bde., München 1984/85 enthält nicht zufällig im Gegensatz zum *Handbuch theologischer Grundbegriffe*, hg. v. H. Fries, 2 Bde., München 1962/63, keinen Artikel *Heilsgeschichte* mehr. Eine Einführung in die Problematik bieten die freilich an einer Erneuerung der Heilsgeschichte sich abarbeitenden Untersuchungen von R. Schmitt, *Abschied von der Heilsgeschichte? Untersuchungen zum Verständnis von Geschichte im Alten Testament* (Europ. Hochschulschr. 23, 195), Frankfurt/Bern 1982, 9 - 47.

Mit einem gewissen Amüsement beobachtet man, wie lange man selbst sie benutzt hat.

**These 3:** *Nicht nur die Geschichtstheologie sondern die Theologie insgesamt befindet sich derzeit in einer Umbruchphase. Diese kann man kennzeichnen als den Übergang von einer idealistischen zu einer nach-idealistischen Theologie.*

Etwas vereinfacht dargestellt, geht es angesichts des Zerbröckelns idealistischer Konzepte um die Frage, ob in der Religion, speziell dem Christentum, den Kirchen also, die "Theorie" - also die Theologie, die Dogmatik, das Lehramt, das Kirchenrecht - vor der "Praxis" rangiert, oder ob es nicht umgekehrt ist: die religiöse Praxis - Frömmigkeit, tatkräftige Nächstenliebe, das Eintreten für vollendete Gerechtigkeit, das Leben der Gemeinden - hat höhere Wertigkeit.

Nun könnte man schnell mit einer harmonisierenden These kommen, nach der beides einander bedingt. Aber es handelt sich hierbei um eine sehr grundsätzliche Frage, die einer prinzipiellen Lösung bedarf, und die z. Zt. heftig umstritten ist, insofern sie den Hintergrund des Streites um die Befreiungstheologie bildet.

Joseph Ratzinger charakterisiert das wie folgt: "Befreiungstheologie will eine neue Gesamtauslegung des Christlichen geben; sie erklärt Christentum als eine Praxis der Befreiung und will selbst Anleitung zu dieser Praxis sein ... Eine Theologie, die nicht 'praktisch', d.h. nicht wesentlich politisch ist, wird als 'idealistisch' angesehen und damit als wirklichkeitslos."<sup>29</sup>

Für den Kirchengeschichtsunterricht fallen in diesem Zusammenhang wichtige Vorentscheidungen, insofern mit diesen Fragen auch das Grundmodell des Religionsunterrichtes berührt ist.

Der Ansatz eines erfahrungsbezogenen Lernens bzw. der Korrelationsdidaktik ist nun bereits einer, der vom Vorrang der Praxis vor der Theorie ausgeht. Das Gegenmodell besteht im neuen ErwachsenenKatechismus der Deutschen Bischofskonferenz<sup>30</sup>, der überhaupt nicht erfahrungsbezogen ist, sondern in wohl ausgewogener Form die reine Theorie bietet.<sup>31</sup>

Für eine nachidealistische Theologie, für die der Glaube etwas zunächst eminent Praktisches ist und nicht zu allererst ein theoretisches Gefüge, ist die Geschichte nicht belanglos oder harmlos oder zweitrangig. Sie geht vom geschichtlichen Handeln Gottes aus und zwar innerhalb einer Geschichte, die der Mensch zunehmend mehr und mehr selbst gestaltet als ein stets von Schuld beladener. Geschichte ist deshalb nicht einfachhin ein heilsgeschichtlicher Prozeß, dessen Entwicklungslinien klar wären. Sie ist die Bühne, auf der der Mensch sich selbst als gläubig Handelnder begreifen lernen muß, um zum Glauben zu kommen.

29) J. Ratzinger, Zur Lage des Glaubens. Ein Gespräch mit Vittorio Montessori, München/Zürich/Wien 1985, 187. Zum Gesamtzusammenhang: J.B. Metz, Unterwegs zu einer nachidealistischen Theologie, in: J.B. Bauer (Hg.), Entwürfe der Theologie, Graz 1985, 209 - 233.

30) Deutsche Bischofskonferenz (Hg.), Katholischer Erwachsenen-Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, Kevelaer u.a. 1985.

31) Vgl. R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen, in: Religionspäd. Beitr. 18/1986, 152 - 172, bes. 158ff.

Wer dies verstanden hat, ist um so entsetzter über die Orientierungslosigkeit angesichts der Geschichte, wie sie um sich gegriffen hat, und der nicht geholfen wird durch das vordergründige Interesse an dem, was interessierte Kreise zu erwecken wissen, um damit Geld zu verdienen.

**These 4:** *Innerhalb des von der derzeitigen theologischen Entwicklung abgesteckten Rahmens konkurrieren z. Zt. drei Konzepte von Kirchengeschichtsschreibung: das nicht-theologische, das hermeneutische und das kommunikative.*

Anders als die allgemeine Geschichtswissenschaft wurde die Kirchengeschichtsschreibung in den siebziger Jahren nicht von einer Grundlagendebatte heimgesucht. Darüber hat man sich lange Zeit gewundert<sup>32</sup>, doch ist der Hintergrund dessen wohl der, daß die Kirchengeschichtsschreibung im Unterschied zur allgemeinen Historiographie alter Prägung nicht unmittelbar vom langsamen Verschwinden ihres Publikums betroffen war; ausgerichtet darauf, der Kirche und den Gläubigen ihre Geschichte zu erklären, blieb sie immer eingespannt in praktische Zusammenhänge. Auch wenn sie ihre Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllte, blieben ihr die Adressaten ihrer Bemühungen erhalten, während z.B. die klassische Nationalgeschichtsschreibung sie verlor. Während jedoch die allgemeine Geschichtsschreibung sich theoretisch und methodologisch erneuerte, droht heute der Kirchengeschichtsschreibung die Gefahr, den Anschluß an diese Entwicklung zu verpassen, weil sie die Grundlagenkrise nicht in entsprechender Weise durchgemacht hat.<sup>33</sup> Indiz dafür ist, daß es in den letzten Jahren innerhalb der Diskussion um die Methoden der Kirchengeschichte kaum neue Impulse gab.<sup>34</sup>

Es stehen nach wie vor die drei in der These genannten Konzepte zur Debatte:<sup>35</sup>

Das erste Konzept sieht Kirchengeschichte als eine Wissenschaft, die mit keinen anderen Mitteln arbeitet als jeder Historiker. Arbeitsteilig kann zwar innerhalb der systematischen Theologie etwas über Heils- und Geschichtstheologie gesagt werden - aber damit hat der Kirchenhistoriker nichts zu tun und es bringt ihm auch keinen Erkenntniszuwachs.

Demgegenüber betont die zweite Position den Stellenwert der persönlichen Haltung des Kirchenhistorikers gegenüber seinem Objekt. Er kann es erst dann und um so besser verstehen, wenn er selbst beteiligt ist. Der Glaube ist hier der Schlüssel zum besseren Verständnis der Kirchengeschichte - wir merken schon: das ist die idealistische Position innerhalb der Kirchengeschichte. Sie macht, so fürchte ich, den Kirchenhistoriker nur fromm - was nicht wenig ist -, leistet aber keinen Beitrag zur Bewältigung der Fragen, vor die die Theologie angesichts der ständig zunehmenden Orientierungslosigkeit gegenüber der Geschichte gestellt ist. Kurz: Kirchenhistoriker, die

32) Z. B. schon *Chr. Uhlig* in seiner Diss. von 1976: *Funktion und Situation der Kirchengeschichte als theologischer Disziplin* (Europäische Hochschulschriften 23, 269), Frankfurt/Bern/New York 1985, 157; zur ausgebliebenen Grundlagenkrise der Kirchengeschichtsschreibung vgl. meine Rezension dieses Buches in der *Theol. Revue* 83 (1987), 463 - 466.

33) Beispiele dafür liefern die Forderungen an die Kirchengeschichtsschreibung bei *E. Paul*, *Das Selbstverständnis der Kirchengeschichtswissenschaft - ein Hindernis für einen fruchtbaren Kirchengeschichtsunterricht?*, in: *Religionspäd. Beitr.* 10/1982, 3 - 19, bes. 12 - 14.

34) Die Akten des Symposions über "Grundfragen der kirchengeschichtlichen Methode heute", Rom 1985, in: *Römische Quartalschrift* 80 (1985), 1 - 258, belegen dies; vgl. *O. Köhler*, *Gott in die Karten schauen oder ihm glauben. Schwierigkeiten nicht nur der Kirchenhistoriker*, in: *Stimmen der Zeit* 204 (1986), 834 - 846.

35) Vgl. *G. Ruppert*, *Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte*, Hildesheim 1984, 72 - 75.

dieser Position zuzuordnen sind, lieben zwar die Kirchengeschichte und vermögen im günstigsten Fall etwas von dieser Liebe spürbar zu machen und auf andere zu übertragen, häufig nimmt die Liebe zur Geschichte aber auch sehr kuriose Formen an und die Ergebnisse ermuntern keinen, Geschichte als Zeitraum seines eigenen gläubigen Handelns zu erfassen.

Diesem Ziel stellt sich der dritte Ansatz: der kommunikative. Kirchengeschichte wird hier nicht begriffen als Wissenschaft, die sich Kirchengeschichte im Blick auf ihr Objekt, die Kirche, nennt, sondern weil sie Geschichte im Kommunikationszusammenhang "Kirche" betreibt. Und zwar eben mit der Aufgabenstellung, Geschichte als Zeitraum für den heute handelnden Gläubigen erlebbar und begreifbar zu machen. Ohne daß dies hier näher begründet werden kann und muß, ist zu sehen, daß sich dieser Ansatz in unmittelbarer Nähe zum erfahrungsbezogenen Lernen innerhalb des Religionsunterrichtes bzw. zur Korrelationsdidaktik befindet, welche Lernen konsequent nicht nur als einen kognitiven Vorgang betrachtet, sondern immer auch als einen affektiv auf die Lebenswelt bezogenen.

Diesen affektiven Aspekt möchte ich unter dem Stichwort "Erbschaft" zusammenfassen - so, wie es in jenem geflügelten Wort aus dem Faust heißt: "Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen!"

Es geht heute nicht darum, Geschichte konsumierbar zu machen, es kann nicht darum gehen, sie zu genießen, es geht in der gegenwärtigen Situation darum, die Geschichte der Kirche und des Christentums zu *beerben*, und so muß der Kirchengeschichtsunterricht versuchen, dazu einzuladen, daß die Erbschaft angetreten wird und nicht etwa ausgeschlagen - auch wenn man vielleicht an diesem Erbe schwer zu tragen hat. Denn die Erbschaft auszuschlagen, ist durchaus leicht, wenn man sich nur von den modernen Techniken des Umgangs mit Geschichte beeinflussen läßt, die darauf aus sind, Geschichte durch die Erzählung von Geschichtchen vergessen zu machen; diese machen uns zwar erinnern, aber diese Erinnerung hat nur die Qualität des Sinnierens, allenfalls des Rasonnements, nicht aber der Einsicht, die zu handeln hilft.

**These 5:** *Die Struktur historischer Erkenntnis hat unmittelbare Auswirkungen auf die Didaktik des Geschichts- und Kirchengeschichtsunterrichts.*

Erneut sind in diesem Abschnitt einige etwas abstrakte, philosophische Überlegungen notwendig.<sup>36</sup>

Der Historiker ordnet das, was er aus den Quellen erheben kann, als ein Kontinuum an. Darin erscheinen die späteren Ereignisse als *Folgen* und die früheren als die *Ursachen*. Das Bedingungsgefüge zwischen Ursache und Wirkung ist aber in der Geschichtswissenschaft nicht so fest, daß man aus den früheren Ereignissen die späteren stets zwingend deduzieren könnte. Könnte man das, dann wäre Geschichte vorhersehbar. Das ist sie aber nicht.

Ein späteres Ereignis ist nämlich immer nur *eine* seiner möglichen Folgen, wenn man vom früheren auf das spätere Ereignis blickt. Schaut man in die umgekehrte Rich-

36) Ausführlich habe ich dies dargelegt in: Kirchengeschichte - Geschichtstheologie - Geschichtswissenschaft. Analysen zur Wissenschaftstheorie und Theologie der katholischen Kirchengeschichtsschreibung, Düsseldorf 1981, 181 - 204.

tion, erscheint allerdings das frühere Ereignis als unbedingte Notwendigkeit für das spätere.

Ein Beispiel: Daß Karl der Große 811 von Byzanz als Römischer Kaiser anerkannt wird, war eine der möglichen Folgen der Kaiserkrönung von Weihnachten 800. Für die Anerkennung durch den byzantinischen Kaiser Michael war freilich Karls vorherige Krönung unbedingte Notwendigkeit.<sup>37</sup>

Dieses etwas komplizierte Bedingungsgefüge nennt der Logiker abduktiv im Unterschied zum induktiven oder deduktiven Schlußfolgern. Es ist die logische Operation, mit der der Historiker dauernd arbeitet, aber auch der Autor von Kriminalromanen, die ja nichts anderes sind als fiktive historische Abhandlungen, deren Autor ähnlich wie der Historiker dem Täter auf der Spur ist.<sup>38</sup> Nun hat, wenn man das einmal erkannt hat, dies bedeutsame Folgen. Nur wenn man rückwärts blickt, von den Folgen auf die Ursachen, erscheint die Geschichte als ein Kontinuum, wo eins auf das andere mit zwingender Notwendigkeit folgt. Schaut man freilich andersherum, von den Ursachen auf die Folgen, so erscheint die Geschichte als differenzierte Entwicklung: von den möglichen Folgen sind ausschnittshaft nur bestimmte realisiert worden, sind vielleicht nur einige bekannt, andere verschwiegen oder unterdrückt worden oder aber noch gar nicht eingetreten!

So haben z.B. für die heute so gespaltene Kirche historisch gesehen die Schismen den traurigen Charakter der Notwendigkeit; ohne sie gäbe es die Spaltung der Christenheit nicht. Aber wissen wir, was daraus noch werden soll, welche Folgen etwa die Reformation noch für uns zeitigen wird? Wir wissen es nicht.

Solange die Geschichte nicht an ihr Ende gelangt ist, solange bleibt sie ein offenes System von Folgen. Die Gesamtheit aller Folgen aller Ereignisse bleibt uns unbekannt - das gilt sowohl für die künftigen Folgen, aber auch für die Folgen vergangener Ereignisse. Nur das, was uns von ihnen überliefert ist, kann bekannt sein.

Lediglich unter dem Blickwinkel der aus den bekannt gewordenen Folgen rekonstruierten Ursachenketten erscheint uns die Geschichte als ein System von Kontinuität. Aber dieser kontinuierlich rekonstruierte Gang durch die Geschichte ist nur ein kleiner Ausschnitt der Geschichte überhaupt. Das hat m.E. unmittelbare Auswirkung auf die Geschichts- und Kirchengeschichtsdidaktik.

Die herkömmlichen Lehrbücher bieten das rekonstruierte Kontinuum der Geschichte, das ja nur ein Ausschnitt ist.<sup>39</sup> Im Stil folgen diese Lehrbücher den historischen Handbüchern oder Universalgeschichten. Daneben gibt es neuere Kirchengeschichten, die mehr thematische Querschnitte versuchen.<sup>40</sup>

37) Vgl. *P. Classen*, Karl der Große, das Papsttum und Byzanz. Die Begründung des karolingischen Kaisertums (Beitr. zur Geschichte und Quellenkunde des Mittelalters 9), Sigmaringen 1985, 94f.

38) Vgl. *U. Eco*, Die Abduktion in Uqbar, in: *J.L. Borges/A. Bioy Casares*, Sechs Aufgaben für Don Iisidro Parodi und andere Erzählungen (Gemeinsame Werke 1), München/Wien 1983, 271 - 286, bes. 277 - 284; *Th.A. Sebeok/J.U. Sebeok*, "Du kennst meine Methode": Charles S. Peirce und Sherlock Holmes (edition Suhrkamp 1121), Frankfurt 1982; *C. Ginzburg*, Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fahrte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli - die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst, in: ders., Spurensicherung. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis, Berlin 1983, 61 - 96; *U. Eco/Th. Sebeok (Hgg.)*, Der Zirkel oder im Zeichen der Drei. Dupin - Holmes - Peirce (Supplemente 1), München 1986.

39) Z.B. *W. Brüggeboes*, Geschichte der Kirche. Ein Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht, 2 Teile, Düsseldorf 1969<sup>8-12</sup>; *A. Läßle*, Kirchengeschichte. Der Weg Christi durch die Jahrhunderte, München 1976.

40) *H. Gutschera/J. Thierfelder*, Brennpunkte der Kirchengeschichte, Paderborn 1976.

Paradigmatisches Lernen, Historisches an einzelnen Themen zu erlernen, das hat seine Berechtigung, denn keinesfalls ist die kontinuierliche Durchnahme jenes Ausschnittes der Geschichte, den man diachron durch die Zeiten rekonstruieren kann - welchem Konzept letztlich auch die thematischen Querschnitte verpflichtet bleiben - das einzig Mögliche und auch nicht das einzig Sinnvolle. Es ist ja nur die *eine* Sichtweise, die der Historiker entwickeln kann, der Blick zurück auf die Ursachenkette. Für einen Historiker ist es freilich wichtig, sie genau zu kennen; sie ist der Leitfaden durch das Labyrinth der historischen Phänomene. Stets aber ist es auch möglich, auf die Geschichte als Prozeß von Folgen, ja teilweise unabsehbare Folgen zu blicken. Das liegt dem Historiker weniger; hier gibt es weniger zu wissen, hier gerät das Wissen an seine Grenzen, denn es muß zugegeben werden, daß, wie wir schon sagten, von den Folgen stets nur ein kleiner Teil bekannt ist.

Doch scheint mir, daß gerade dieser Aspekt der Geschichte es ist, der den Theologen interessieren sollte. Er muß schon aus theologischen Gründen an einer solchen Sicht der Geschichte als eines offenen Prozesses Interesse nehmen. Es ist gerade diese Sicht der Dinge, die es ihm erlaubt, Geschichte als Feld der Tat und praktischen Bewahrung seines Glaubens in der handelnden Bewahrung wahrzunehmen.

Dort, wo begriffen wird, daß Geschichte nichts Abgeschlossenes ist, sie nicht allein die schwere Kette all jener Ursachen ist, die uns mit der Vergangenheit verbindet, sondern auch ein Gefüge, in dem alles Vergangene noch neue Folgen zeitigen kann, da kommen wir statt der "Heilsgeschichte" idealistischer Art theologischen Gedankenföhrungen, die die Eschatologie und Apokalyptik beröhren, sehr nahe.

Eine solche Sicht der Dinge scheint mir auch der gegebene Anknüpfungspunkt für eine Geschichts-Didaktik zu sein, die sich zur Aufgabe gestellt hat, ihren Gegenstand nicht allein kennenzulernen - als historisch verursacht -, sondern ihn zu beerben - als etwas, das neue Möglichkeiten für mich und mein Handeln in sich birgt.

Eine erfahrungsbezogene, induktive Didaktik, die Geschichte und Kirchengeschichte zumal erlebbar machen will, scheint mir deshalb unmittelbar ableitbar aus dem Verhältnis, welches das erkennende Subjekt zur Geschichte als offenem System von Folgen einnehmen kann.

**6. These:** *Der historisch-kritische Umgang mit der Geschichte des Glaubens und der Kirchen ist unter den Bedingungen der Neuzeit zur Bewahrung von Orthopraxie und Orthodoxie unabdingbar und von daher integraler Bestandteil des Religionsunterrichtes.*

Der zitatenhafte, punktuelle und bald ephemäre Umgang mit der Geschichte birgt die Gefahr geschmäckerlicher Auswahl der Themen mit sich, das Abgleiten des Geschichtsgenusses ins Private und damit die Absonderung des Themas Geschichte von der bestehenden Gesellschaft. Dies auf der einen Seite und das Erbauliche der Geschichte auf der anderen, droht den Themen der Geschichte das Abgleiten in die Hermetik und Esoterik, die Mythologie und den Neo-Gnostizismus. Belege dafür sind

reichlich zu finden;<sup>41</sup> die Tendenz reicht vom Erfolg der Waldorfschulen<sup>42</sup> inzwischen bis hinein ins Herz der Theologie bzw. Exegese<sup>43</sup>.

Die Atmosphäre der Eranos-Kreise<sup>44</sup>, die für diese sich mehr und mehr verbreitende Mentalität prototypisch ist, hat H.H. Holz wie folgt beschrieben: "Die Erkenntnis, die die Erlösung bewirkt, ist nur durch Symbole zu gewinnen. Diese finden sich in den Mythen der verschiedensten Kulturkreise, in der Mystik, in der Jungschen Psychologie - und wo immer sie herkommen, werden sie in der Aneignung durch den Adepten ihres besonderen Gehalts entkleidet und auf eine und dieselbe Grundwahrheit bezogen. Sie konvergieren durch Exegese. Letztlich geht es immer um Aufhebung der Dualität, um spirituelle Einheit mit einem nichtweltlichen Prinzip, um Innerlichkeit. Historische wie rationale Symboldeutungen werden, wenn sie von außen kommen, abgewiesen; wenn sie aus dem eigenen Kreise stammen, werden sie als vorläufige Stufe bei der Hinführung auf das Eigentliche aufgefaßt. Geist und Seele einander entgegengesetzt, gehört zu den methodologischen Standards, der Geist (vor allem im aufklärerischen Sinne) wird als minder bedeutsam, gar als minderwertig betrachtet."<sup>45</sup>

Die Aufhebung der Dualität von Geist und Welt, wie sie mittels eines Dualismus von Geist und Seele bewerkstelligt werden soll, ist weder schöpfungstheologisch noch soteriologisch orthodox. Sie stellt aber eine dauernde Versuchung von Christentum und Kirche angesichts der Auseinandersetzung mit dem Rationalismus dar. Daß dabei die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte zum Wegfall kommt, ist das eine Ergebnis. Das andere ist freilich die Heterodoxie!

Dieses Risiko im Auge, sei deutlich die Leistungsfähigkeit des historisch-kritischen Umgangs mit dem Glauben, der Kirche und der Geschichte herausgestrichen, wie sie sich aus dem in *These 4* dargelegten erkenntnistheoretischen Modell ableiten läßt. Ich folge hierbei Christian Uhlig<sup>46</sup> und Jürgen Kocka<sup>47</sup>:

Geschichtsschreibung und -unterricht und damit auch Kirchengeschichtsschreibung und -unterricht dienen

- der Erklärung von Gegenwartsphänomenen,
- der Vermittlung von Orientierungskategorien für das eigene und gemeinschaftliche Handeln,
- der Kritik und Kontrolle öffentlich und privat wirksamer Traditionen,

41) Vgl. etwa Kursbuch 86: Esoterik oder Die Macht des Schicksals, Berlin 1986, mitsamt den Verlagsanzeigen.

42) Das Schrifttum des ersten Leiters einer solchen Schule, R. Steiner, umfaßt im Gesamtverzeichnis aller Taschenbücher, München 1986, zusammengezählt mehr als vier enggedruckte Spalten.

43) Vgl. E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese, 2 Bde, Olten 1985/86<sup>2-3</sup>; s.a. Koslowski (s. Anm. 21), 93f, 97.

44) Vgl. die seit 1933 erschienenen Eranos-Jahrbücher, Zürich.

45) ERANOS - eine moderne Pseudo-Gnosis, in: J. Taubes (Hg.), Gnosis und Politik (Religionstheorie und Politische Theologie 2), Paderborn/München 1984, 249 - 263, hier 258.

46) S. Anm. 32, 248.

47) Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft, in: W. Oelmler (Hg.), Wozu noch Geschichte (Kritische Information 53), München 1977, 11 - 33, bes. 23, 30; einen eigenen, ähnlichen Ansatz habe ich unter dem Titel: Das Bedürfnis nach historischen Erklärungen. Zur Bestimmung von Lernzielen des Kirchengeschichtsunterrichts, in: Kat BI 106 (1981), 193 - 201, publiziert; s. bes. 199f.

- der Demonstration von Alternativen und damit der Verflüssigung des Selbstverständlichen,
- der Einsicht in dauerhafte Strukturen,
- als historisches Bildungsgut zur Erweiterung des Horizontes und zur Entdeckung der Relevanz des 'Irrelevanten' und
- der Erziehung zu ganz konkretem Denken.

Ein Glaube, der den Bezug auf den ganz konkreten Jesus, auf seinen historischen Messias nicht verlieren will, kann heute weniger denn je des intellektuellen Umgangs mit der Geschichte entraten; er muß sich einerseits hüten vor den Verführungen der Mentalität des heiter-geschichtslosen, mythenfreudigen Griechenlands der vorchristlichen Zeit wie der Postmoderne<sup>48</sup> und sich andererseits sehr genau darüber Rechenschaft geben, was er, die Vergangenheit in Geschichten rekapitulierend, niemals vergessen darf, es sei denn um den Preis der eigenen Handlungsunfähigkeit. Er wird dabei zwar der stützenden idealistischen und weiträumigen geschichtstheologischen Konzeptionen in Zukunft wohl entbehren müssen, wenn ich recht sehe, doch statt dessen eine neue Vielschichtigkeit in der Glaubensgeschichte gewinnen, falls die Kirchengeschichtsschreibung an den methodologischen Entwicklungen der Historiographie partizipiert, die sich z.T. dem Eingehen auf die "Collagetechnik" der Post-Moderne verdanken.<sup>49</sup> Diese aufzugreifen, ist jedoch nicht "gefährlicher", als es seinerzeit die Adaptierung der historisch-kritischen Methode war, wenn die pragmatische Definition der Kirchengeschichtsschreibung im Blick bleibt: Wer beachtet, daß sie dazu dienen soll, die Kirche über ihre Vergangenheit so aufzuklären, daß ihr Orthopraxie und Orthodoxie erhalten bleiben, kann nicht fehl gehen.

48) Vgl. zum Ganzen *J.B. Metz*, Suchbewegungen am Ende des zweiten Jahrtausends. Über die Zukunftsfähigkeit des Christentums, in: Herder Korrespondenz 40 (1986), 588 - 595, bes. 591f., 594.

49) Hinweise dazu finden sich in meinem Aufsatz: Christliche Archäologie und Mentalitätsgeschichte, in: *Rivista di archeologia cristiana* 63 (1987), 299 - 313. Eine Reihe der von *E. Paul* ( s. Anm. 33) angemeldeten Wünsche können dadurch befriedigt werden.

Richard Schlüter

## Der Religionsunterricht - ein Ort des Glaubenslernens

In Resumés zur Lage der Religionspädagogik und insbesondere des Religionsunterrichts heute wird davon gesprochen, daß eine weitgehende Konsolidierung des Unterrichtsfaches Katholische Religionslehre festzustellen sei. Verwiesen wird darauf, daß nicht nur die Lehrplanarbeit in den meisten Bundesländern abgeschlossen, sondern auch die Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtswerke in erfreulichem Maße weiter gediehen sei. Diese Vorgänge und die momentane fachdidaktische Diskussion sieht man im Rahmen eines breiten Konsenses sich bewegen, der auf dem Würzburger Synodenbeschluß zum Religionsunterricht (1974) fußt und den Ansatz einer Didaktik der kritischen Korrelation bejaht. Eine große Einmütigkeit sei festzustellen, den Religionsunterricht so zu planen und zu gestalten, daß er als Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule nicht nur theologisch und kirchlich, sondern zugleich auch pädagogisch im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule begründet werden kann. Dem Religionsunterricht werde die Aufgabe einer religiösen Bildung zuerkannt, die er um so besser erfüllen könne, wenn er im Kontext der Lebenserfahrungen der Schüler die identitätsstiftende, humanisierende und Zukunft eröffnende Kraft von Religion von der christlichen Glaubensüberlieferung her erschließt und wahrnehmen läßt. Eine erfahrungsbezogene Hermeneutik des Glaubens habe die theologische Legitimation für einen solchen didaktischen Ansatz geschaffen.<sup>1</sup>

Dieser Bewertung der gegenwärtigen Situation und Aufgabe des Religionsunterrichts, die eine gewisse Einmütigkeit an der religionspädagogischen Front und gegenüber der teilweise heftigen Diskussion um den Religionsunterricht in vergangenen Jahren auch "Ruhe" signalisiert, kann m.E. aus fachwissenschaftlicher Sicht grundsätzlich zugestimmt werden. Aber diese Ruhe kann auch täuschen. Denn schaut man über den engeren fachwissenschaftlichen Rahmen hinaus, so zeigt sich, daß der Religionsunterricht wieder mehr und mehr nach einer Zeit relativer Ruhe in die Schußlinie gerät. Dabei stehen Zielsetzung und inhaltliche Qualifikation des Religionsunterrichts zur Debatte.

### 1. Glauben-lernen durch Vermittlung von Glaubenswissen?

Die im folgenden herangezogenen Dokumente und Äußerungen<sup>2</sup> verdeutlichen exemplarisch die anhaltende Diskussion um den Religionsunterricht im Blick auf Ziel und Inhalt, auch wenn sie nicht im streng fachlichen Sinn religionspädagogische Beiträge sind. Sie greifen in unterschiedlicher Verbindlichkeit Fragen des Religionsunterrichts auf, bewerten seine gegenwärtige didaktische Ausrichtung und setzen Akzente für die Zukunft. Sie spiegeln zweifelsohne in gebündelter Form eine weit verbreitete Stimmung wider, die außerhalb des Faches Religionspädagogik über den

1) Vgl. W. Simon, Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984-1986, in: Kat Bl 1/87, 20-28, bes. 25; G. Miller, Situation des Religionsunterrichts. Behauptungen und Fragen, in: E. Feifel /W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 186-202.

2) Herangezogen werden der Aufruf der Katholischen Elternschaft Deutschlands "Religionsunterricht - Sorge um die christliche Erziehung" (KED 1980), die Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken "Zur gegenwärtigen Diskussion um den Religionsunterricht" (ZdK 1980), die "Stellungnahme zum Religionsunterricht" des Beirats Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (BES 1981), das Schreiben der deutschen Bischöfe "Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers" (DBK 1983) und das päpstliche Lehrschreiben "Catechesi Tradendae" (CT 1978). Außerdem wird Bezug genommen auf Äußerungen zur Zielsetzung und Funktion des Religionsunterrichts im Umfeld der Veröffentlichung des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus 1985; vgl. dazu ausführlicher R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in: RPB 18/1986, 152-172.

Religionsunterricht herrscht. Sie sind bildungspolitisch bedeutsam, weil sie Voreinstellungen zum Fach prägen (können), die leicht zu didaktischen Faktoren werden (können).

Von drei Gremien (KED, ZdK, BES) ist in letzter Zeit eine Situationsanalyse gegenwärtigen Religionsunterrichts vorgelegt worden. In den Passagen, die sich auf den inneren Zustand der Glaubensunterweisung im Religionsunterricht beziehen, wird insbesondere von der KED und dem ZdK ein eher düsteres Bild der Lage gemalt. Während die KED behauptet, es würden kaum noch Fundamente katholischen Glaubens im Religionsunterricht grundgelegt, erfolgt nach dem ZdK die Auswahl der Inhalte oftmals nach Gutdünken der Lehrer. Demgegenüber betont der BES als einziger die didaktische Notwendigkeit einer Konzentration der Inhalte, lehnt eine Rückkehr zur explizit katechetischen Ausrichtung des Religionsunterrichts ab und wirbt trotz vereinzelter Negativ-Erscheinungen für die Beibehaltung und die Weiterentwicklung des korrelationsdidaktischen Ansatzes auf der Grundlage des Würzburger Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht. Auf der Basis der im Vergleich zum BES anders gewichteten Situationsanalyse geben die KED und das ZdK entsprechende Anregungen für die Gestaltung des Religionsunterrichts. Die weitaus meisten beziehen sich auf die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts. Dabei werden das angenommene Defizit an der Vermittlung von Glaubensinhalten im Religionsunterricht und der feststellbare Mangel an Glaubenswissen bei den Schülern zum springenden Punkt der Forderungen und Anregungen. Nach der KED sollen die Bischöfe "Sorge tragen für einen Religionsunterricht, der sich an der Bibel und an der verbindlichen Lehre der Kirche orientiert", sie sollen "ein verbindliches Handbuch des Glaubens (Katechismus) zur Verfügung stellen" und "modischen Trends in den Arbeitsbüchern entgegentreten, die ... die religiöse Dimension oft mehr verstecken als erschließen und deswegen aus dem Verkehr gezogen bzw. überarbeitet werden müssen". Für das ZdK hat der Religionsunterricht "unverändert den Auftrag, den Glauben der Kirche zu vermitteln". Er solle "eine möglichst vollständige Einführung in das Christentum" bieten und "grundlegendes religiöses Wissen" vermitteln. Methodisch könne dies durch eine "systematische Glaubensunterweisung" anhand "katechismusartiger Werke" geschehen. Auch nach dem Dokument der Deutschen Bischöfe zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers sollen wieder verstärkt "die zentralen Inhalte des Glaubens im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen". Dieser müsse dem "Anspruch" der Schüler gerecht werden, "den authentischen katholischen Glauben kennenzulernen".

Mit diesen Forderungen stehen die Dokumente im Einklang mit dem päpstlichen Lehrschreiben *Catechesi Tradendae*. Dieses Schreiben versteht m.E. sehr verbindlich den Religionsunterricht auch dort, wo er in der öffentlichen Schule eines weltanschaulich neutralen Staates stattfindet, fast ausnahmslos und umfassend als Katechese. Als seine vorrangigen Ziele werden genannt: die Entfaltung des Glaubenswissens, die Einführung in das christliche Leben und die Hinführung zu einem aktiven Mitleben mit der Kirche. Sein durchgehendes Anliegen muß die Sicherstellung der Orthodoxie, der vollen und ungeschmälerten Glaubenswahrheit sein. Dieses soll u.a. durch eine "systematische Katechese", durch die Wahrung der "Integrität und Vollständigkeit des Inhalts" erreicht werden. Gerade dieser Aspekt wird im päpstlichen Schreiben immer wieder angesprochen und konkretisiert, während ergänzende Bereiche (z.B. Erfahrungsdimension, angemessene Sprache des Glaubens, ökumenische Inten-

tionen) wesentlich seltener thematisiert werden und inhaltlich eher formal bleiben. Das Dokument regt die Bischofskonferenzen an, "gute Katechismen" zu schaffen.

Diese auch für die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts wichtigen Akzentsetzungen finden sich ebenfalls in der Rede Kardinal Ratzingers "Die Krise der Katechese und ihre Überwindung" (1983), deren Hauptargumente in seinem Buchinterview "Zur Lage des Glaubens" (1985) wiederholt und die im Kontext der Vorstellung des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus (1985) von W. Kasper aufgenommen worden sind. Hier kulminieren m.E. kritische Äußerungen zu einer anthropologisch fundierten Religionspädagogik in folgenden Forderungen: von der Methode zu den Inhalten, von der Orientierung an der Nachfrage zur inneren Selbstentfaltung des Glaubens, von ausschnitthaften Spiegelungen des Glaubens in einzelnen anthropologischen Erfahrungen hin zur Darstellung des Glaubens in seiner organischen Ganzheit.<sup>3</sup>

Unser Überblick zeigt, daß trotz der zu konstatierenden großen fachwissenschaftlichen Einmütigkeit bezüglich der Didaktik des Religionsunterrichts heute diese auch immer wieder kritisch beurteilt und zu ändern versucht wird. Auffallend ist, daß insbesondere bei der KED, dem ZdK und auch in den Stellungnahmen im Umfeld des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus aus der Erkenntnis, daß das Glaubenswissen in großem Maße zurückgegangen sei, die Konsequenz gezogen wird, die katechetische Struktur der Glaubensvermittlung im Sinne einer verstärkten lehrhaften Glaubensunterweisung zu verbessern. Dem Religionsunterricht wird - unterschiedlich konkret formuliert - generell die Aufgabe zugeschrieben, autoritativ vorgelegtes Glaubenswissen möglichst umfassend zu vermitteln.

Hinter diesem Vorgang steht die Frage nach der Tradierungsmöglichkeit von Religion und christlichem Glauben. Sie wird um so dringender, je stärker sich die Anzeichen einer Entkirchlichung und Dechristianisierung in der Gesellschaft mehren und die Tradierungskrise christlichen Glaubens offenkundig wird.<sup>4</sup> In dieser Situation soll nun die mögliche Tradierungskapazität des Religionsunterrichts, der eine Vermittlungsinstanz mit höchster institutioneller Sicherung ist, durch eine neue didaktische Profilierung expansiv genützt werden. Dabei ist die Auffassung leitend, den Vermittlungsprozeß des Glaubens wieder auf die Ganzheit der verbindlichen Glaubensnorm festzulegen, und durch eine möglichst umfassende Vermittlung von Glaubenswissen zum Glauben zu erziehen. Das Glauben-lernen wird so in diesen Verlautbarungen zur didaktischen Profilierung des Religionsunterrichts in unmittelbarem Zusammenhang mit dem lernenden Aneignen von Glaubenswissen gesehen. Insofern die Auffassung bestimmend ist, daß ein voll entfalteter Glaube am ehesten aus der Kenntniss und Aneignung der vorgegebenen Glaubensinhalte hervorgehe, ist es konsequent, die Vermittlung vorgegebener Glaubensinhalte verstärkt einzufordern als den geeignetsten und darum auch heute notwendigen Weg des Glauben-lernens. Zweifelsohne gibt Glaubenswissen dem Glauben einen substantiellen Gehalt. Seine Vermittlung ist daher notwendig.

Hinter der Frage nach der Tradierungsmöglichkeit von Religion und christlichem Glauben heute, die in den Stellungnahmen doch sehr dezidiert in Richtung einer wieder verstärkt zu praktizierenden Glaubensinhaltsvermittlung beantwortet wird,

3) Belege bei Schlüter, Anm. 2.

4) Vgl. Feijel/Kasper (s. Anm. 1); F.X. Kaufmann/J.B. Metz, Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum, Freiburg 1987, 11-54.

verbirgt sich zutiefst das theologische und pädagogische Grundproblem von Glauben und Lernen.

Nach den Stellungnahmen kann Glauben-lernen durchaus beschrieben werden als die lernende Übernahme eines 'fertigen' Glaubensgebäudes. Ist damit aber der didaktischen Grundstruktur des Glauben-lernens aus heutiger religionspädagogischer Sicht hinreichend Rechnung getragen? Welcher Stellenwert und welche Bedeutung wird hier der Kategorie "Erfahrung" tatsächlich zuerkannt? Sie spielt heute bei der Frage des Glauben-lernens und Glaubenverstehens in kritischer Weiterführung älterer Konzeptionen der Katechetik wie z.B. der material-kerygmatischen Konzeption eine bedeutende Rolle.<sup>5</sup> Letztere stellte zwar theologisch gesehen einen beachtlichen Fortschritt gegenüber der neuscholastisch orientierten Form der Glaubensunterweisung dar. Sie konnte aber nicht verhindern, daß es in der durch sie geprägten katechetischen Epoche zu einer augenfälligen Kluft zwischen der Welt des Glaubens und der Erfahrungswelt der Schüler kam.<sup>6</sup> In den genannten Dokumenten und insbesondere auch im Umfeld des neuen Katholischen ErwachsenenKatechismus wird aber eine Rückkehr zur material-kerygmatischen Konzeption der Glaubensvermittlung das Wort geredet. Kann ihr heute das besser gelingen, was ihr in der Vergangenheit zu schaffen machte, nämlich dem Adressaten die Erfahrung zu vermitteln, daß und wie es beim Glauben doch in erster Linie um das Gelingen des eigenen Lebens geht? Ist der geeignetste Weg zu diesem Ziel tatsächlich der einer möglichst ungekürzten Vermittlung des Glaubensgutes, begründet durch das Konzept eines Glauben-lernens, das grundlegend als die kognitive Aneignung der vom Lehramt der Kirche zu glauben vorgelegten Heilswahrheiten begriffen wird?

Mit diesen religionspädagogisch bedeutsamen Fragen wird zugleich die fundamentaltheologische Problematik des Glauben-lernens und des Verhältnisses von Glauben und Leben angesprochen. Beide Problembereiche sind interdependent. Aus fundamentaltheologischer Perspektive geht es nicht nur um die Frage, inwiefern das Leben des Glaubens bedarf, wobei dann der Glaube als eine auf die Fraglichkeit des Lebens 'antwortende' Haltung begründet wird. Es steht in gleicher Wichtigkeit auch zur Debatte, inwiefern der Glaube der Dynamik des Lebens bedarf, um als das verstanden und erfahren zu werden, was er theologisch gesehen ist: entscheidende und heilsame Qualifikation des Lebens.

Wie letztlich das Verhältnis von Glaube und Leben für die Glaubensweitergabe bestimmt und dann didaktisch zur Geltung gebracht wird, hängt davon ab, welcher Begriff von Offenbarung und also vom spezifischen Gegenstand des Glaubens vorausgesetzt wird.<sup>7</sup> Je mehr Offenbarung verstanden wird als die Summe satzhaft formulierbarer Wahrheiten, denen der Glaube korrespondiert, desto eindeutiger kann deren Aneignung nach dem Schema autoritativen Anspruchs und gehorsamer Annahme gedacht werden. Das Wesen des Glaubens ist durch die Identität der vorgegebenen dogmatischen Inhalte verbürgt. Glauben-lernen geschieht folglich weniger im Kontext des Leben-lernens. Das Zueinander von Glauben und Leben kommt

5) Vgl. dazu ausführlich die kritische Übersicht bei R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 392ff.; auch E. Paul, 'Katechese' heute. Zur Problematik einer Begriffsbildung, in: A. Stock/E. Paul (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS G. Stachel), Mainz 1987, 33ff., bes. 40f.

6) Vgl. G. Baudler, Religiöse Erziehung heute. Paderborn 1978, 218.

7) Zum theologischen Hintergrund vgl. P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977.

daher verstärkt nur im Sinne eines unter dem Anspruch des Glaubens gestalteten Lebens in den Blick.

Kommt aber im Offenbarungsverständnis der Erfahrungsgrund aller Offenbarung zur Geltung, so daß es möglich wird, die Diastase zwischen Erfahrungswirklichkeit und Glaubenswirklichkeit zu überwinden, dann kann Glauben begriffen werden als die Aneignung einer den Lebensvollzug strukturierenden und für die Gestalt und das Gelingen des Lebens unmittelbar relevanten Perspektive. Hier ist dann das Lebenlernen in hohem Maße bedeutsam für das Glaubenlernen, Glaubenlernen erfolgt über das Lebenlernen und das Glaubenlernen hilft, Leben gelingen zu lassen.<sup>8</sup>

Diese knappen Hinweise machen einsichtig, daß das jeweilige Offenbarungs- und Glaubensverständnis das Konzept der Glaubensvermittlung zutiefst bestimmt.<sup>9</sup> Es ist theologisch verantwortbar, pädagogisch und sozialwissenschaftlich geraten,<sup>10</sup> für die letztere Verstehensweise von Offenbarung und Glauben zu votieren. Insbesondere von ihr her kann - religionspädagogisch bedeutsam - Glaube auch als ein Lernprozeß verstanden werden in dem Sinn, daß der (geschenkte) Glaube sich in und mit solchen vielfältigen Lernprozessen ereignet, die den Glauben für den Menschen relevant werden lassen,<sup>11</sup> die z.B. zeigen, inwiefern Glauben dem Menschen ermöglicht, "noch menschlich zu leben in einer Welt, die nach ihren Strukturprinzipien auf seine Persönlichkeit keine Rücksicht nimmt", inwiefern Glauben dazu verhilft, "Person zu sein in einer Welt, die von ihren Strukturen her sie immer nur partiell beansprucht, ihnen nur bestimmte, rollenmäßig definierte Leistungen abverlangt und dafür im Tausch spezifische Belohnungen anbietet" und inwiefern Glauben Wege auf tut, "wie der Mensch sich als einer vorkommen kann, der sich akzeptiert weiß, der sich geliebt weiß, der in sich hinein blicken kann, der ruhig werden kann, der weiß, wer er selbst ist."<sup>12</sup>

Wo Glaube und Leben/Erfahrung als sich wechselseitig befragende Größen gesehen werden, Offenbarung/Glaube nicht nur als Lösungspotential existentieller Probleme verstanden, sondern die Lebenserfahrung des Menschen als das Alphabet für eine Formulierung der christlichen Heilsbotschaft angesehen werden<sup>13</sup>, ergeben sich für die Glaubensvermittlung heute weitergehende didaktische Perspektiven als eine erneute material-kerygmatische Profilierung. Glaubensvermittlung als Glaubenlernen im und durch das Leben verlangt Lernprozesse, in denen es zur kritischen Korrelation zwischen Biographie und Glauben kommt, in denen die Bedeutung des Überstiegs von der theoretischen Frage nach der Wahrheitsfähigkeit theologischer Aussagen zur existentiellen Frage nach der lebenspraktischen Bewährung des Glau-

8) Vgl. zu dieser Sichtweise auch das Arbeitspapier der Würzburger Synode: Das katechetische Wirken der Kirche, Nr. 3.1; zur theologischen und religionspädagogischen Entfaltung vgl. *Englert* (s. Anm. 5), 126ff.

9) Vgl. auch *E. Feifel*, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: *Feifel/Kasper* (s. Anm. 1), 58ff.

10) Vgl. nur *F.X. Kaufmann*, Religiöser Indifferentismus, in: *Paul/Stock* (s. Anm. 5), 115-127; *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985.

11) Vgl. nur aus fundamentaltheologischer Sicht: *J. Werbick*, Glauben als Lernprozeß?, in: *K. Baumgartner u.a.* (Hg.), Glauben lernen - Leben lernen, St. Ottilien 1985, 3-18; aus religionspädagogischer Sicht: *Feifel* (s. Anm. 9), 53ff.; *N. Mette*, Glauben lernen in der Welt von heute (Lehrbrief für Theologie im Fernkurs), Würzburg 1986.

12) *Kaufmann* (s. Anm. 10), 127.

13) Vgl. dazu grundlegend: *E. Schillebeeckx*, Glaubensinterpretation, Mainz 1971, 91ff.; *J. Werbick*, Glaube im Kontext, Köln 1983.

bens erschlossen wird und in denen Glaube deshalb nicht nur Objekt des Unterrichts ist bzw. sein kann.<sup>14</sup> Wie kann der Religionsunterricht im Bereich seiner Möglichkeiten ein Ort solchen Glaubenlernens sein?

## 2. Glauben-lernen durch Leben-lernen

Wenn auch Glauben, der eine Entscheidung für das Sich-verlassen auf Gott voraussetzt, nicht als ein Ergebnis noch so guter Lernprozesse verstanden werden darf und kann, so bildet er sich durchaus im Kontext von Lernprozessen aus. Deshalb kann und soll der Religionsunterricht durch Lernprozesse zu einer Öffnung für den Glauben beitragen. Dabei muß der Religionsunterricht bezüglich seiner Leistungsmöglichkeit selbstverständlich gesehen werden in seiner Abhängigkeit von Gesellschaft und Kirche, von Gemeinde und Familie. Der Religionsunterricht ist darauf angewiesen, daß ihn außerschulische Bereiche abholen, seine wissensvermittelnde und entscheidungsfördernde Funktion wahrnehmen und Räume der Bewährung anbieten. In einer nachchristlichen säkularisierten Gesellschaft ist jedes Glauben-lernen abhängig von einem integrativen Vermittlungsprozeß, der den Lebenswert "christlicher Glaube" erfahrbar, lebbar und so erlernbar werden läßt.<sup>15</sup> Nur in diesem Geflecht der verschiedenen Vermittlungsräume hat der Religionsunterricht seinen Platz und seine begrenzte Funktion als Ort des Glaubenlernens. Wie aber kann der Religionsunterricht die der Öffnung und Entscheidung für den Glauben förderlichen Elemente inhaltlich und methodisch ins Spiel bringen? Wie kann er Lernprozesse eröffnen, in denen der Lernende die Wahrheit des Glaubens und sich selbst in dieser Wahrheit findet bzw. finden kann? Im Folgenden sollen exemplarisch einige didaktische Konkretisierungen für einen Religionsunterricht als Ort des Glaubenlernens versucht werden, wobei das methodische Vorgehen des Glaubenlernens selbst als inhaltliches Problem verstanden und gesehen wird.<sup>16</sup>

Diese Fragen zielen im Grunde ab auf eine motivkräftige Weitergabe des christlichen Glaubens im Religionsunterricht, die Kaufmann aus soziologischer Perspektive als die heute für die Tradierung des Glaubens dringendste ansieht.<sup>17</sup> Eine motivkräftige Weitergabe des Glaubens läuft - generell gesagt - u.a. zum einen über eine entsprechende Vermittlung fundamentaler Inhalte des christlichen Glaubens. Zum anderen, so legt es die Lerntheorie nahe, erfolgt sie über Lernprozesse, die als "Vorbild-lernen" bezeichnet werden können. Man spricht auch von Lernen an "Modellen", um die Notwendigkeit der persönlichen, schöpferischen Aneignung im Sinne eines produktiven Lernens zu betonen. Damit wird - bezogen auf den Religionsunterricht - sowohl seine wissensvermittelnde wie auch seine erzieherische Funktion reklamiert und die Person des Religionslehrers eingefordert.

Erziehung umfaßt sowohl den Vorgang der Sozialisation wie den der Personalisation.<sup>18</sup> Der erstere zielt ab auf das Finden der eigenen Identität, d.h. auf die Fähigkeit des einzelnen, in der sich ändernden Lebensgeschichte seine Einzigartigkeit darzustellen und mit den Erwartungen und Verhaltensweisen anderer auszubalan-

14) Vgl. dazu auch die religionspädagogisch relevanten Hinweise bei *G. Baudler*, art. Erfahrung und Offenbarung, in: *W. Böcker u.a. (Hg.)*, Handbuch religiöser Erziehung II, Düsseldorf 1987, 467ff.

15) Vgl. *G. Bitter*, art. Religionsunterricht, in: Handwörterbuch religiöser Gegenwartsfragen, hrsg. v. U. Ruh u.a., Freiburg 1986, 395-400, bes. 396-398.

16) Vgl. zu dieser auf W. Klafki basierenden Position meinen Aufsatz in Anm. 2.

17) *Kaufmann/Metz* (s. Anm. 4), 43.

18) Vgl. *N. Mette*, art. Erziehung, in: *Hb relpäd Gb I*, 52-60; *R. Ott*, art. Sozialisation, ebd. 61-67.

cieren auf dem Weg der Interaktion in intersubjektiver Freiheit. Personalisation vollzieht sich im Kontext von Lernprozessen in der Weise, daß der einzelne durch Beurteilen und Verändern, durch Unterscheiden und Integrieren ablehnend oder zustimmend zu den Vorgängen, Verhaltensweisen und Werthaltungen seiner soziokulturellen Umwelt Stellung bezieht.

Will und soll der Religionsunterricht als Ort der Glaubensweitergabe auch dazu beitragen, die anthropologischen Vorgänge der Sozialisation und Personalisation zu unterstützen, so setzt dies grundlegend die Anerkennung einer wechselseitigen Verschränkung von Glauben und Leben, von Glauben-lernen und Leben-lernen voraus. Es impliziert, im Religionsunterricht als Ort des Glauben-lernens u.a. solche Lernprozesse zu verwirklichen, in denen die identitätsfördernde Relevanz fundamentaler Inhalte des christlichen Glaubens in Auseinandersetzung mit und in kritischer Verarbeitung von verschiedenen Sozialisationsinhalten herausgearbeitet wird und seine lebenspraktischen Implikate u.a. auch am "Vorbild" des Unterrichtenden abgelesen werden können. Lernprozesse, in denen Inhalte des christlichen Glaubens als identitätsfördernde erschlossen werden, d.h. auch, daß Glaubenswahrheiten nicht nur als Glaubenssätze gelernt, sondern als Matrix des Christseins als Form einer bestimmten Lebenspraxis verstanden und kontextuell erfahrungsbezogen gedeutet werden, motivieren den Schüler erst, auf die Wirkungen des Glaubens in der konkreten Lebensgeschichte aufmerksam zu werden. Sie können ihn auch dazu ermuntern, vom Glauben her für sich neue Lebensmöglichkeiten zu entdecken, die von der Lebenspraxis Jesu geprägt sind. Ein "Vorbildlernen" muß diese primär kognitiven Lernprozesse begleiten, denn letztlich nur in der Begegnung mit Zeugnissen gelungenen Glaubens wird der Glaube überhaupt erlebbar und die handlungsleitenden Motive des Glaubens so vermittelbar, daß ihre Bedeutung für das Gelingen auch der eigenen Lebensgeschichte deutlich werden kann.

Der Religionsunterricht ist - so kann hier thetisch festgehalten werden - um so mehr ein Ort des Glauben-lernens, wie er das Zueinander von Glauben-lernen und Leben-lernen im Sinne eines Wechselwirkungsprozesses didaktisch zur Geltung bringt, entsprechende inhaltliche Akzente setzt und dem Schüler es auch ermöglicht, einer aus Glauben motivierten Lebensgestaltung - beim Religionslehrer - zu begegnen. Damit wird hier im Grunde einer kommunikativen Religionsdidaktik das Wort geredet.<sup>19</sup> Ihr geht es in einem dialogischen Prozeß um das Verstehen des Glaubens, indem der Sinn / die Bedeutung von Glauben im und aus dem gesellschaftlichen und lebensbestimmenden Kontext heraus erschlossen wird und Handlungsfelder des Glaubens, Modelle einer Lebenspraxis aus Glauben eröffnet werden.

Im Kontext einer kommunikativen Didaktik kann die Einforderung des Religionslehrers als "Vorbild" oder "Zeuge des Glaubens", die ihn über die Funktion eines bloßen Initiators und Kontrolleurs von Lernprozessen, wie dies die Curriculumtheorie nahelegen konnte, hinaushebt, gerade nicht besagen, einem Religionslehrer das Wort zu reden, dessen Rolle als "Erzieher zum Glauben" nur durch eine Totalidentifikation mit dem Glaubensbekenntnis und der vorfindlichen Kirche abgedeckt sein kann und darf. Ein überzeugender Religionslehrer im Prozeß des Glauben-lernens darf aus pädagogischen und theologischen Gründen gerade nicht der "Systemüberzeugte"

19) Vgl. E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: Paul/Stock (s. Anm. 5), 21-32.

oder der "Funktionär" sein,<sup>20</sup> der bloß die Glaubenslehre als deskriptives Wissen möglichst vollständig vermittelt. Die Forderung plädiert vielmehr für einen Religionslehrer, der eine "Identität aus Glauben" gefunden hat. "Identität aus dem Glauben" ist ... etwas *wesentlich* anderes als (nur R.S.) eine Identifikation mit dem Glauben der konkreten Kirche; sie ist ... ein im Fluß der Lebensgeschichte immer wieder neu zu bestimmender Standpunkt, der immer wieder neu zu unternehmende Versuch, sich selbst aus dem Gegenüber zu Gott und seinen Verheißungen heraus zu verstehen."<sup>21</sup>

Ein solcher Religionslehrer ist fähig für die Realisierung einer dem Erziehungsprozeß förderlichen sozialisatorischen Interaktion im Religionsunterricht, in der weniger auf die religiöse Entwicklung des Heranwachsenden ein bestimmender, d.h. Freiheit eingrenzender Einfluß ausgeübt, und mehr ihm die Chance gelassen und er dazu befähigt wird, eine eigene Entscheidung auf Grund eigener Erfahrungen zu fällen. Ein Religionslehrer, der die wechselseitige spannungsvolle Beziehung zwischen vorgegebener Glaubenstradition, eigener Lebensgeschichte und daraus folgendem eigenen durchaus subjektivem Glaubenszeugnis in kritischer Solidarität mit seiner Kirche und ihrem Bekenntnis im Unterricht einbringt, ist eine Voraussetzung dafür, daß der Glaube der Kirche glaubwürdig vertreten, dialogisch verstanden und so überhaupt tradiert wird.<sup>22</sup> Je mehr nämlich so die fundamentalen Inhalte des christlichen, kirchlich vermittelten Glaubens in ihren praktischen Konsequenzen in relationaler Freiheit unter Einbezug der eigenen Glaubensgeschichte vermittelt werden, wird dem Schüler zur Einsicht und Erfahrung verholfen, daß religiöse Überlieferungen im existentiellen Vollzug Konstruktionsmittel für den Aufbau einer eigenen Ich-Identität sein können. Der Religionslehrer als Zeuge und Vorbild des Glaubens ist m.E. ein anschauliches Beispiel dafür, wie Leben aus Glauben gedeutet und der Glaube in seiner Bezogenheit auf menschliches Leben erschlossen werden kann. Diese Erfahrung und Einsicht sind wichtige Momente für die Entscheidung des Schülers über Annahme, Intensivierung oder Geringachtung vorgegebener Werthaltungen aus Glauben. Ein überzeugender Religionslehrer kann den Schüler auch dazu motivieren, eigenverantwortlich mit dem Inhalt des Glaubens umzugehen und originelle, von ihm selbst mitzuschaffende Bedeutungszugänge und -gehalte in kritischer und relationaler Freiheit zu erschließen.

Glauben-lernen am und mit dem "Vorbild" ist so ein Lernprozeß, der als kommunikative Handlung charakterisiert werden kann, in der die Momente der Personalität, der Responsabilität und der Freiheit zutiefst gewahrt sind. Gerade hier werden anstoßende Traditionen - wie der christliche Glaube - vom Schüler nicht nur als Gegenstand kognitiver Analysen kennengelernt, sondern - durchaus auch im Widerstreit - als bedeutsame Lebensperspektiven erfahren.<sup>23</sup> In diesem Lernprozeß wird der Schüler als lernendes Subjekt ernstgenommen, er kann eigene Wege gehen, um die lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit des Glaubens selbst zu entdecken und zu erfahren. Hier wird die theologische Erkenntnis praktisch bedeutsam, daß der Glaubende

20) Vgl. ausführlicher *R. Schlüter*, Freiheit und Bindung. Zur Funktion und zum Selbstverständnis des Religionslehrers im religiösen Sozialisationsprozeß, in: Kat BI 4/86, 292-299.

21) *Englert* (s. Anm. 5), 682.

22) Vgl. *O. Fuchs*, Persönlicher Glaube und der Glaube der Kirche in der Glaubensvermittlung, in: Kat BI 110 (1985), 90-102.

23) Zur Bedeutung dieses Aspekts vgl. *L. Krappmann*, Kann sinnorientierende Sozialisation noch gelingen?, in: RPB 19/1987, 2-15, 13f.

- und auch der Glauben-Lernende - im Grunde nicht primär Objekt, sondern Subjekt, nicht nur Adressat, sondern vor allem Träger des Glaubens ist bzw. werden soll. Je mehr dessen aktive Rolle bei der Artikulation und Entfaltung des Glaubens tatsächlich anerkannt wird, je weniger kann eine Glaubensvermittlung vornehmlich über die (möglichst vollständige) Vermittlung von Glaubenswissen geschehen und ihre Effizienz an der "Unterordnung" unter eine "abstrakte Wahrheit" gemessen werden. Eine Didaktik des Glauben-lernens, in der das methodische Vorgehen als inhaltliches Problem wahr- und ernstgenommen und der Zusammenhang von Verstehen, Deuten und Handeln bei der Glaubensweitergabe anerkannt wird, realisiert es, den Glauben in seiner organischen Ganzheit von seiner befreienden Mitte her zur Sprache zu bringen, seine eigenverantwortliche Rezeption und Artikulation in der und durch die Lebensgeschichte der Gläubigen anzuerkennen und durch die Gläubigen als Träger und Tradenten des Glaubens seine tatsächliche lebenspraktische Bedeutung vermitteln zu lassen.<sup>24</sup> Könnte es nicht sein, daß von denen, die Glauben lernen sollen, dann auch die Kirche wieder verstärkt als wirklicher Lern- und Lebensraum einer frohmachenden Botschaft gesehen und erfahren wird und weniger als eine Institution, in der der Glaube quasi als fertige Größe präsentiert und tradiert wird?

Die Konzentration der bisherigen Überlegungen auf eine angemessene Funktion und ein entsprechendes Selbstverständnis des Religionslehrers in einem Religionsunterricht, der als Ort des Glauben-lernens verstanden wird, enthält - das sei nur am Rande vermerkt - auch Konsequenzen für das Verständnis von Religionsunterricht als konfessioneller, bekenntnisgebundener Unterricht.<sup>25</sup> Die Bekenntnisgebundenheit des Religionsunterrichts kann sich ja nicht in einer vielleicht nur formalen und daher juristisch einklagbaren Rückbindung an die jeweilige Kirche und in der inhaltlichen Ausrichtung an den dogmatisch zu verstehenden Grundsätzen erschöpfen. Sie impliziert m.E., daß in einem konfessionellen Religionsunterricht auch die konfessorische Komponente didaktisch wirklich zum Tragen kommt. Geschieht dies z.B. über die Person des Religionslehrers in der dargestellten Weise, dann kann dies dem Schüler der eigenen Konfession dazu verhelfen, "Konfession" nicht einfachhin nur zu verstehen oder (unbewußt) zu werten im Sinne einer primär kirchenorganisatorischen oder konfessionskundlichen Kategorie mit ihrer - auch historisch bedingten - abgrenzenden und ausschließenden Funktion, sondern auch und gerade als Inbegriff eines aktuellen und aktuellen Zeugnisses und Bekenntnisses des Glaubens in seiner kirchlichen Gebundenheit, Verbundenheit und Offenheit. Bei einer wünschenswerten und möglichen Öffnung dieses bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts für Schüler anderer Konfessionen vermag er m.E. beizutragen zur Erfahrung einer schon vorhandenen grundlegenden Einheit im Glauben durch die Erkenntnis, daß die konkrete Glaubens- und Wahrheitsfrage des Menschen und das Glauben-lernen nicht an den Grenzen der vorgefaßten Konfessionalitäten der Kirchen halt macht oder halt machen muß.

Wenden wir uns einem weiteren Aufgabengebiet zu. Wie erwähnt, muß der Religionsunterricht sich auch durch seine didaktisch qualifizierte Erschließung von Inhalten, in der der Zusammenhang von Verstehen, Deuten und Handeln gewahrt und das

24) Vgl. ausführlicher und vertiefend J. Werbick, Die "organische Ganzheit" des Glaubens und das "Glaubenslernen", in: Th Q 164 (1984), 268-281.

25) Vgl. dazu R. Schlüter, Überlegungen zum Konfessionsprinzip und zur Konfessionalität im Religionsunterricht, in Th G1 3/1985, 298-309.

methodische Vorgehen als inhaltliches Problem gewertet wird, als Ort des Glaubenslernens erweisen.

Da die Religionspädagogik einen eigenständigen und essentiellen Beitrag für die Ziel- und Inhaltsbestimmung der Glaubensvermittlung leistet,<sup>26</sup> kann sie sich heute mit didaktischer Begründung u.a. besonders davon leiten lassen, die Wahrheit des Glaubens in jenen Lernprozessen ins Spiel zu bringen, in denen es um die Identitätsfindung des Schülers geht. Insoweit es ihr gelingt, diese als die der Suche nach Identität entsprechende und hilfreiche Wahrheit zur Sprache zu bringen, realisiert sie einen Prozeß des Glaubenslernens, denn sie gibt zu lernen, was der Glaube für das Leben bedeuten kann. Ein entsprechender Religionsunterricht nimmt so über seine didaktische Strukturierung auch dezidiert seine erzieherische Funktion wahr. Im Blick auf die unterrichtliche Praxis sollen einige Konkretionen als Beispiele in Grundzügen formuliert werden.

Wenn hier die Kategorie "Identität" in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Religionspädagogik reklamiert wird, so ist darauf hinzuweisen, daß Identitätsförderung religionspädagogisch auf verschiedenen Wegen angegangen wird, so u.a. durch Vermittlung von Deutungshilfen aus Glauben, durch Anstöße für eine neue Praxis kommunikativen Handelns und durch Hilfen zur Aufarbeitung der religiösen Sozialisationsgeschichte.<sup>27</sup> Trotz dieser möglichen Differenzierung vom Ansatz und von der Zielrichtung her überschneiden sich m.E. diese Positionen, wenn es um die Realisierung für die Praxis geht. Nur im Blick auf eine entsprechende Praxis aus Glauben kann zudem nicht nur aufgezeigt werden, was der Glaube als "Lebenswissen" für die Identitätsförderung leisten kann und soll, sondern auch - zumindest grundlegend - verdeutlicht werden, wie er dies vermag. In den folgenden Überlegungen werden Wege gegangen, die die Differenzierungsebenen im Blick auf die Praxis sich überlappen lassen.<sup>28</sup>

In gegenwärtig diskutierten Identitätskonzepten wird Freiheit in Intersubjektivität, die die unbedingte und vorbehaltlose Akzeptanz des anderen beinhaltet, als konstitutiv für den die Identität fördernden Interaktionsprozeß angesehen wird. Fragt man aus didaktischer Perspektive nach einer den Schüler heute grundlegend bestimmenden gesellschaftlichen Situation im Prozeß seiner Identitätssuche, so läßt sich sagen, daß sie sicherlich in nicht unerheblichem Maße vom Leistungsdenken und Leistungsprinzip her charakterisiert werden kann. Die gesellschaftliche Praxis heute scheint weitestgehend auch geprägt zu sein von den Momenten einer aktiven Selbstbefreiung durch Leistung, eines "Sich-behaupten-müssen", des Strebens nach Sicherheit durch Leistung, der Orientierung an der Attraktivität seiner selbst. Mit diesen Merkmalen einer leistungsorientierten Gesellschaftspraxis wird der Schüler konfrontiert. Anerkennung von anderen durch meßbare Leistung sichern zu können und zu müssen, ist eine Grunderfahrung des heutigen Schülers. Der Leistungsvergleich ist für ihn - oftmals sogar wichtigstes Medium seiner Selbsteinschätzung. Mangel an Kommunikation, Sympathie und Partizipation untereinander als Folge dieses Leistungsprinzips wird vom Schüler - häufig schmerzlich - empfunden. Dessen Problematik unter dem Aspekt der Sozialerziehung, der Erziehung zur gegenseitigen Hilfe, zur Koopera-

26) Vgl. dazu nur die entsprechenden Beiträge in: *Paul/Stock* (s. Anm. 5); *B. Nacke (Hg.)*, Dimensionen der Glaubensvermittlung, München 1987.

27) Vgl. dazu ausführlicher *Englert* (s. Anm. 5), 604ff.

28) Ausführlichere Überlegungen finden sich bei *R. Schlüter*, Leistung und Freiheit - Auf dem Weg zu einer Religionspädagogik als praktische Wissenschaft, in: Th G1 3/1987.

tionsfähigkeit und Solidarität, zur Sensibilisierung für die Situation des jeweils anderen, insbesondere des in irgendeinem Sinn Schwächeren, Benachteiligten und der Ich-Identitätsfindung liegt auf der Hand. Die kontextuelle Situation des Schülers, seine alltagsweltlichen Erfahrungen und die ihnen zugrundeliegenden Deutungsmuster als den tatsächlichen "Glauben" der Menschen ernstzunehmen und kritisch zu analysieren, ist m.E. eine entscheidende und unabdingbare Voraussetzung dafür, einen Weg zu finden, wie und mit welchen inhaltlichen Akzentuierungen religionspädagogisch christlicher Glaube zur Sprache gebracht werden kann und muß.

Nimmt man also diese gesellschaftsbedingte Schülersituation oder besser: den davon auch geprägten Schüler zum tragenden Motiv der Arbeit im Religionsunterricht, dann ergibt sich daraus die Erkenntnis, daß der Religionsunterricht um so mehr Ort des Glauben-lernens sein kann, wie er Grundinhalte christlichen Glaubens, wie z.B.: Befreiung zur Freiheit als Geschenk, vorgängige, vorbehaltlose und unbedingte Zuwendung und daher existenzverwandelnde Annahme des Menschen durch Gott vor aller Leistung zur Sprache bringt. Der Glaube an die Rechtfertigung, der auf besondere Weise von der Last befreit, unmittelbar durch sich selbst sein zu müssen, und der sich in die Praxis inspirierenden und motivierenden Impulsen bewährt, kann also - kurz gefaßt - der theologiedidaktische Schlüssel der Arbeit im Religionsunterricht sein.<sup>29</sup> So vermag der Religionsunterricht als Ort des Glauben-lernens vornehmlich solche Lernprozesse zu initiieren, in denen die Mitte des Glaubens wirklich ans Licht gehoben wird. Diese didaktische Akzentuierung ist bedeutsam für das Glaubenlernen überhaupt, denn durch sie wird in besonderer Weise die lebensgeschichtlich motivierte Ortsbestimmung des Glaubens verdeutlicht. Das aber ist wiederum eine wesentliche Bedingung dafür, zur Glaubensentscheidung des Schülers beizutragen.

Dieser didaktische Grundansatz kann beispielsweise dadurch praktisch zur Geltung kommen, daß die Praxis Jesu erschlossen wird als Beispiel und Impuls dafür, die geheime Selbstüberschätzung, den "Gotteskomplex", und damit den Rechtfertigungs-, Verfeindungs- und Verurteilungszwang zu überwinden, für ein Tun also, das von einer übertriebenen Sorge um sich selbst entlastet ist und so erst eine konkrete Nähe zum anderen und die wirkliche Wahrnehmung von Leiden ermöglicht. Die Lebenspraxis Jesu, wie sie z.B. in den Gleichnisreden erscheint, zeigt: im Alltäglichen ging Jesus in der Haltung einseitig entgegenkommender Liebe auf den anderen zu und behauptete damit zu seinen Gunsten, daß dies die Wahrheit für den Menschen sei, ebenso ungläublich wie lebenserschließend für den Adressaten, damals und heute. Die Gleichnisse als Sprachhandlungen, in denen "die Wirklichkeit Gottes als die Menschen betreffende und somit für die Menschen erfahrbare Wirklichkeit zur Debatte steht",<sup>30</sup> sind Modell für das "Anstößige", das "Unterbrechende" des Glaubens gegenüber der konkreten gesellschaftlichen Realität. Als metaphorische Rede haben sie "Impulscharakter"<sup>31</sup> und "plädieren" - "mit ihrem offenen Schluß nicht für eine billige Identifikationsapplikation ..., sondern für eine dynamische Umsetzung der erzählten Praxis in der neuen konkreten Lebenssituation der Hörer".<sup>32</sup> Wie bei den Gleichnissen Jesu selbst müssen ihre Auslegung und Umsetzung so formuliert sein, daß sie nicht Glauben voraussetzen, sondern Einführung in den Gegenstand des Glaubens sind.

29) So auch *K.E. Nipkow*, art. Leistung, in: *Böcker u.a.*, Handbuch I (s. Anm. 14), 167f.

30) *H. Frankemölle*, Kommunikatives Handeln in Gleichnissen Jesu, in: NTS 28 (1982), 61-90, 77.

31) *G. Baudler*, Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse, München 1986, 56f.

32) *H. Frankemölle*, Überlieferung Jesu - Jesusüberlieferung der Kirche, in: RPB 19/1987, 35-80, 71; vgl. ausführlich zur didaktischen Erschließung von Gleichnissen *Englert* (s. Anm. 5), 437ff.

Sie sind dies, insofern die Gleichnisse vom Schüler im Religionsunterricht als Anstoß zu einer Umorientierung der von ihm mitgebrachten Wirklichkeitssicht und Handlungsorientierung verstanden werden (können) und die identitätsfördernde Bedeutung der ihnen entsprechenden Lebenspraxis im Verhalten anderer zu ihm und im eigenen Verhalten zu anderen erkannt und erfahren wird. Glauben-lernen vollzieht sich dann für den Schüler im Prozeß solcher kognitiven und praktischen Umorientierung, es ist letztlich ein solcher Umorientierungsprozeß und so zutiefst wechselseitig verschränkt mit seinem Leben-lernen.<sup>33</sup>

Dieser letztgenannte Aspekt läßt sich auch in der Erschließung christlicher Sakramente gerade unter der Zielperspektive des Religionsunterrichts, zur Identitätsfindung aus Glauben beizutragen, zur Geltung bringen. Identität aus Glauben oder christliche Identität ist kein Additivum zur Identität des Christen überhaupt. Vielmehr konkretisiert sich christliche Identität dann und dadurch, daß erfahren wird, wie Implikationen des christlichen Glaubens handlungsbestimmend und so persönlichkeitsprägend sind oder werden können. Die spezifischen Konturen christlicher Identität ergeben sich also aus der Frage, wie christlicher Glaube zum Gelingen des Lebens beitragen kann. Für eine Antwort auf diese Frage sind die Sakramente aus religionspädagogischer Sicht ein bevorzugter Ort.

Sakramente haben es ja in gleicher Weise mit dem christlichen Glauben wie mit dem konkreten menschlichen Leben zu tun. Sie sind - theologisch gesehen - in unterschiedlicher Transparenz "christliche Bewältigungsmuster des Lebens".<sup>34</sup> Gegenwärtige sakramententheologische Entwürfe<sup>35</sup> ermöglichen es, in religionspädagogischem Interesse Sakramente theologisch verantwortbar zu verstehen als Feiern der grundlegenden Aussage christlichen Glaubens und Ausdruck glaubender Haltung, daß der Mensch seinen letzten Lebenssinn, sein Heil letztlich nicht durch eigene Leistung erwirbt, durch Anbindung an entmündigende, nur scheinbar Halt gewährende Strukturen, sondern als Geschenk entgegennimmt und so auf sich selbst schöpferisch zurückkommt. Im Sakramentsvollzug wird das unbedingte Angenommensein, die uneingeschränkte Bejahung, das wirkliche Gerechtheitssein von Gott her von Menschen und für Menschen gefeiert und vergegenwärtigt. Diese Feier begründet menschlich befreiende Praxis und fordert zu solcher Praxis heraus.

Angesichts der weiter oben skizzierten, durch den gesellschaftlichen Kontext bedingten Einordnung des Schülers in die Leistungsgesellschaft, der Abhängigkeit von ihrem 'geheimen Lehrplan' und ihrer Identitätskonstitutiva betonen die Sakramente das kritische Pendant zu einer überbetonten "Bildung einer am Haben und Besitzen orientierten Identität des Subjekts"<sup>36</sup>. Das Sakrament der Taufe z.B. dokumentiert von Röm 6,1-11 her: der Christ läßt seine behütete Identität durchkreuzen, er wagt einen Exodus, um seine von Gott gehütete, angebotene Identität zu finden. Oder das

33) Dieser Gedankengang steht m.E. im Einklang mit der These von H. Peukert, daß Tradition-Weitergabe "nur als Transformation gedacht werden kann", die prophetische christliche Tradition eine "produktive Antitradition" ist und "der Versuch, so zu existieren, ... deshalb der praktische und theoretisch zu reflektierende Ort der Vermittlung der Sache des Christentums an die nächste Generation (ist)." H. Peukert, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: RPB 19/1987, 16-34, 17, 34.

34) So der Tenor ihrer didaktischen Erschließung bei G. Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984, 199ff.

35) Vgl. R. Schlüter, Identitätsproblematik und christliche Sakramente, in: Th Gl 3/1983, 312-328; und neuestens auch H. Vorgrimler, Sakramententheologie, Düsseldorf 1986.

36) J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1978, 58f.

Sakrament der Buße: es ist Ereignis des Neubeginns, in dem Gott in kritischer Solidarität mit dem Menschen handelt und als der erlösende Gott in das Leben des Menschen eintritt, lösend von den Verstrickungen der Vergangenheit und eine neue, nicht konstruierbare Zukunft eröffnend. Die Feier der Eucharistie, die Feier der Geschichte Gottes mit dem Menschen, gibt einen Raum des Miteinanders vor, der durch das Bewußtsein des unbedingten und vorbehaltlosen Geliebt- und Angenommen-seins geprägt ist.

Die hier nur angedeuteten theologischen Gehalte der Sakramente können um so besser im Religionsunterricht vermittelt und durch ihre Vermittlung ein Prozeß des Glauben-lernens in Gang gesetzt werden, je mehr sie als symbolische Vollzüge und von ihrer Symbolik her erschlossen werden. Dies setzt grundsätzlich eine Sensibilisierung für das Symbolische im Religionsunterricht voraus. Ohne hier das Symbolverständnis im allgemeinen und die verschiedenen Konzeptionen der Symboldidaktik in neuester Zeit im besonderen näher entfalten zu müssen,<sup>37</sup> kann gesagt werden, daß die Symbolik der Sakramente in einer spezifischen geschichtlichen Situation entstanden sind, in der Menschen in ihrem Handeln eine göttliche Wirklichkeit erfahren. In der rituellen Wiederholung, die Vergangenheit und Tradition aktualisiert und Perspektiven für zukünftiges Handeln eröffnet, suchen die Menschen im kommunikativen Handeln immer neu die geschehene Gotteserfahrung zu vergegenwärtigen. Da die Symbole sich auf konkrete geschichtliche Erfahrungen beziehen, können m.E. im Kontext sozial-geschichtlicher Interpretation die Symbole in ihrer Vermittlung vom Schüler verstanden werden z.B. als Hinweis auf die Mehrdimensionalität der Welt und des Lebens, als Provokation, als Transparentmachen des Lebensschicksal des Menschen, als Unterbrechung des gewohnten Lebenszusammenhanges, als Überbietung gewohnter Lebenserfahrungen, als ein Erinnern und Anteilgeben, durch das das gegenwärtige Leben in einen Kontext hereingestellt wird, der Möglichkeiten eröffnet, wie das Leben gelingen kann. Symbole des christlichen Glaubens - hier der Sakramente - geben also zu denken, fordern zur produktiven Wahrnehmung, zum kritischen Hinterfragen und zum Aufweis ihrer ambivalenten Wirkungen auf. Somit setzen sie einen Prozeß des Lernens in Gang. Mit Hilfe dieser überlieferten (Kontrast-) Symbole wird Lebenssinn sichtbar und auch modellhaft Lebenspraxis aus Glauben thematisch. Deren lebensbedeutsame Relevanz muß dann vom Schüler in seiner eigenen Lebenssituation und -geschichte am Konkreten geprüft und erfahren werden.<sup>38</sup>

Wie bei der Erschließung der Gleichnisse Jesu geht es auch bei der Erschließung der Sakramente letztlich um einen Lernprozeß, in dem die von Gott in Jesus Christus eröffnete Freiheit erkannt und dem Schüler erschlossen wird, was es bedeuten kann, sein Leben von der Praxis Jesu her bestätigen, in Frage stellen oder verändern zu lassen. Ob er sich dafür entscheidet, diese Herausforderung anzunehmen und eigene Erfahrungen mit dem Glauben in seiner Lebensgeschichte zu machen, das ist nicht mehr lernbar und überschreitet die Grenzen des Religionsunterrichts. Dessen Aufgabe als Ort des Glauben-lernens ist es, solche Lernprozesse zu eröffnen, die zu einer Entscheidung befähigen können.

37) Vgl. dazu nur den Überblick bei P. Biehl, art. Symbole, in: Hb rel Erz II, 481ff.; H. Kirchhoff, art. Symbolerziehung, in: Hb relpäd Gb I, 255ff.; zum folgenden auch Baudler (s. Anm. 34).

38) Zur hier nur angedeuteten didaktischen Grundstruktur des Religionsunterrichts und dem Zusammenhang von Verstehen, Deuten und Handeln bei der Glaubensvermittlung vgl. E. Feifel, art. Religionsunterricht, in: Hb relpäd Gb I, 204ff.; ders. (s. Anm. 19), 31f.

### 3. Perspektiven

Unsere Überlegungen versuchten insbesondere anhand zweier Gedankengänge eine Antwort auf die Frage zu geben, wie der Religionsunterricht ein Ort des Glaubenslernens sein kann, bzw. - mit der Würzburger Synode formuliert: wie der Religionsunterricht seiner Aufgabe gerecht werden kann, Glauben zu ermöglichen.<sup>39</sup> Dabei wurde die Funktion des Religionsunterrichts, Ort des Glaubenslernens zu sein, im Kontext seiner erzieherischen Funktion thematisiert. Der hier optierte Lernprozeß im Glauben erfordert didaktisch die Erschließung von Glaubenserfahrung, verstanden als Erfahrung der lebensbedeutsamen Wirksamkeit des Glaubens, des Betroffenseins vom Evangelium her, im Medium der Selbsterfahrung, der Sozialerfahrung und der Welterfahrung. Dieses Verständnis von Glaubenlernen korrespondiert mit dem korrelationsdidaktischen Denken. Hier wird zu realisieren versucht, daß und wie Glaubenlernen zutiefst etwas mit dem Lebenlernen überhaupt zu tun hat. Dieser Zusammenhang wird schwerlich hinreichend und überzeugend zur Geltung kommen, wenn die Glaubensvermittlung darauf abzielt, mit bestimmten Inhalten des Glaubens und bereits interpretierten Erfahrungen nur vertraut zu machen oder bestimmte kirchlich sanktionierte Kenntnisse und Wertorientierungen beim Adressaten nur zu reproduzieren, sie "lernen" zu lassen. Glaubenlernen im hier vorgelegten Sinn impliziert gerade ein Verständnis von Lernen, das mehr ist als ein Aufnehmen und Speichern von Wissen. Lernen ist immer auch selbständige Beteiligung, kritische Auseinandersetzung und Veränderung des Menschen auf Grund von Erfahrung. Glaubenlernen, das zum eigenverantwortlichen Lernen des Glaubens motivieren und führen soll, entspricht daher eher einem Lernprozeß, in dem zur Wahrnehmung des erlösenden, versöhnenden und befreienden Handelns Gottes befähigt wird und so von der 'Sache' her Impulse zur Realisierung der dadurch eröffneten neuen Lebensmöglichkeiten gesetzt werden. Glaubenlernen ist somit durchaus ein Vorgang der Assimilation neuer Erfahrungen und Informationen. Gerade als solcher verhilft er dem Glauben selbst erst eigentlich zur Konkretion und Aktualität.

Der hier optierte Lernprozeß ist unter deutlich theologischer Akzentuierung beschrieben worden. Diese Akzentuierung ist für eine umfassende Betrachtungsweise nur eine Seite des didaktischen Zugangs zum Thema. Sie muß in Korrespondenz gesehen und gebracht werden mit der anderen: der konkreten Lebenswirklichkeit des Schülers im Religionsunterricht. Die tatsächliche Situation des Schülers muß so wirklichkeitsnah wie möglich in den didaktischen Überlegungen eingefangen werden, damit vom Religionsunterricht - weil zu theologisch qualifiziert - nichts Unmögliches verlangt oder erwartet wird.<sup>40</sup> Diese ist selbstverständlich von Klasse zu Klasse, von Ort zu Ort verschieden. Je mehr aber die Zahl der Schüler wächst, die niemanden haben, der sie in die glaubende Gemeinschaft mitnimmt, die keine Lernorte haben, wo Leben aus dem Glauben gelebt und gelernt werden kann, je weniger reicht m.E. ein Religionsunterricht aus, der - noch so gut - Glaubenlernen und Lebenlernen thematisiert. Notwendig und gefordert sind dann zu allererst - auch je nach Möglichkeit der Schule - Lebensgemeinschaften, die dem Schüler zeigen, wie Leben aus dem Glauben gelebt werden kann und was dies praktisch für Auswirkungen hat. M.a.W.: um Glauben tradieren zu können, bedarf es eines Plausibilitätsrahmens für ihn. Ohne ihn geht auch der schleichende Erosionsprozeß im Religionsunterricht weiter, stellt

39) Dokument "Der Religionsunterricht in der Schule" 2.5.3.

40) Vgl. zur Situation und zu möglichen Erwartungen nur das Themenheft der Kat BI 10/1987: Hauptschule und Religionsunterricht.

er sich selbst mehr und mehr in Frage.<sup>41</sup> Diesen zu schaffen ist der Religionsunterricht schon allein und wegen seiner gegenwärtigen, vornehmlich (noch) die kognitive Dimension des Glaubens zulasten der affektiven und pragmatischen betonenden Konzeption insbesondere überfordert - ebenfalls auch der Religionslehrer allein. Der Religionsunterricht ist nicht *der* Lernort des Glaubens, sondern einer von vielen im Kontext vieler anderer Lernorte. Aber je mehr er - im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine neue Schulkultur generell<sup>42</sup> - beiträgt zur Pflege und Realisierung gesamt menschlicher Grundbeziehungen, zur Vermittlung und Verwirklichung von Grundformen des Miteinanderseins, wobei kritisch der "Alltag" in seiner sozialisierenden Qualität, die menschliche Situation der Schüler, ihre Probleme, ihr Wunsch, das Jugendsein zu leben und den Alltag zu gestalten didaktisch konstitutiv einbezogen wird<sup>43</sup>, desto überzeugender wird der Religionsunterricht zu einem Lernort des Glaubens, der sich so sicherlich weniger wegen mangelnder Plausibilität seiner Inhalte selbst in Frage stellt. Und dieser Aufgabe muß der Religionsunterricht nachkommen, soll und will er ein Lernort des Glaubens für seine Schüler sein.

Glauben-lernen, das sei anschließend und abschließend nur noch angemerkt, erfolgt nicht nur in und durch solche Lernprozesse, in denen eher die individuelle und private Perspektive akzentuiert wird, sondern in gleicher Weise auch in denen, die die soziale und politische Dimension des Glaubensinhaltes hervorheben. Glauben-lernen ist somit als solidarisches und parteiliches Lernen zu charakterisieren. Als solidarisches Lernen vollzieht es sich dadurch, daß "Glauben und Leben miteinander geteilt und die dabei gemachten Erfahrungen einander mitgeteilt sowie im Horizont der biblischen Botschaft gemeinsam gedeutet werden". Als parteiliches Lernen beinhaltet es, die "von Gott geschenkten Lebensmöglichkeiten ergreifen (zu) lernen ... (und) sensibel (zu) werden für alle, denen das elementare Recht zu leben und das Leben zur Entfaltung zu bringen, vorenthalten wird".<sup>44</sup> Dieses Glauben-lernen zu realisieren, erfordert m.E. verstärkt, die Impulse einer "evangelisatorischen Erziehung" aufzunehmen, wie sie u.a. im Lehrschreiben Papst Paul VI. "Evangelii nuntiandi" (1975) formuliert worden sind. Gleiche Impulse sind in dem vom ÖRK und der EKD entwickelten Konzept eines "ökumenischen Lernens"<sup>45</sup> bestimmend. Ökumenisches Lernen versucht, eine Beziehung herzustellen zwischen Grundaussagen des christlichen Glaubens wie: Umkehr, Befreiung, Gerechtigkeit und dem Einswerden der Kirchen, dem Leben in der einen Welt, der Verantwortung für den bewohnten Erdkreis, dem Eintreten für die Menschenwürde und der eigenen Lebenssituation. Es ist didaktisch besonders bestimmt von den Momenten des Miteinanders, des Teilnehmens und des Teilgebens und bringt so m.E. überzeugend das Prinzip der universalen Solidarität auch in Verbindung mit der Weitergabe des Glaubens.

41) Vgl. dazu *N. Mette*, "Tradierungskrise" als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, in: RpB 20/1987, 100-126, 100ff.

42) Vgl. nur *H. Halbfas*, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 165ff.; *ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule, Düsseldorf 1983ff.

43) Vgl. die Position von *G. Bitter*, Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung, in: Kat Bl 12/1987, 917-930, 925ff.

44) So mit *N. Mette*, Die Aufgaben der kirchlichen Gemeinden im religiösen Lernprozeß, in: Conc. 20 (1984) 329-334, 333; vgl. *ders.*, "Tradierungskrise" (s. Anm. 41), 122ff.; *ders.*, Glaubenlernen (s. Anm. 11), 51ff.

45) Vgl. nur: Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse, hrsg. von der EKD, Gütersloh 1985; *K. Goßmann*, art. Ökumenische Erziehung, in: Hb rel Erz I, 267ff.; *U. Becker*, Ökumenisches Lernen, in: Glaube im Dialog, hrsg. v. K. Goßmann, Gütersloh 1987, 247ff.

Diese neuen Perspektiven ökumenischen Lernens verstärkt auch in die Überlegungen zum Glaubenlernen mit einzubeziehen, weil sie die soziale und politische Dimension der Glaubensinhalte akzentuieren und eine individualistische und privatistische Engführung vermeiden helfen, ist m.E. eine Notwendigkeit und Chance für den Religionsunterricht als Ort des Glaubenlernens.

Jan Charytanski

## Jugend, Kirche und Katechese in Polen<sup>1</sup>

In meinem Vortrag möchte ich auf drei innerlich verbundene Probleme eingehen: das Problem der Jugend, der Kirche und der Katechese in Polen. Da alle drei dem Wandel unterworfen sind, werde ich die Zeit der "Solidarnosc" und des Kriegszustandes in Polen als den Krisen- und Bezugspunkt betrachten. Die Erfahrungen jener Zeit werfen ein besonderes Licht auf den Standort unserer Jugend, weisen auf die Rolle der Kirche hin und bestimmen in gewissem Sinn die Aufgaben der Katechese. Unter dem Begriff "Jugend" verstehen wir im folgenden die Jugendlichen im Alter von 14 - 19 Jahren, Schüler der Oberschulen, sowohl der Lyzeen als auch der naturwissenschaftlichen Gymnasien und Technika.

### 1. Die Jugend: Anerkannte Werte und die Wirklichkeit

1.1 Kurz vor den Ereignissen in den Jahren 1980-81 erschienen zwei Arbeiten über das Verhältnis der Jugendlichen der genannten Schultypen zu Werten.<sup>2</sup> Die Autoren der ersten Untersuchung verstehen unter Werten ein Kriterium, nach dem Menschen bestimmte Objekte bewerten, ein Kriterium, nach dem sie sich im Bezug auf gewählte Objekte (Objekte im weitesten Sinne des Wortes) verhalten. Die Autoren der zweiten Untersuchung erforschen die Interessen und Strebungen der Jugendlichen. Unter diesen Bestrebungen wird verstanden: feste und ausreichend starke Wünsche im Blick auf das zukünftige Leben und die zukünftige Lebensgestaltung, sowie im Blick auf die Objekte, die die Befragten in näherer Zukunft erreichen möchten. Die Ergebnisse beider Untersuchungen sind miteinander vergleichbar und wir können aus ihnen ein Bild der polnischen Jugend zeichnen.

Bei den befragten Jugendlichen, besonders den Gymnasiasten, standen an erster Stelle intellektuelle Werte und Bestrebungen, bei den Schülern der naturwissenschaftlichen Gymnasien aber an der dritten Stelle. Es ist bemerkenswert, daß nichtgläubige Jugendliche eher eine Verbindung zwischen ihrer Frage nach dem Sinn des Lebens und intellektuellen Werten sahen. Gläubige Schüler sahen hingegen eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens eher im Bereich allozentrischer Werte, also im Bereich der persönlichen Beziehungen zwischen den Menschen.

Sodann erscheinen Werte der Charakterbildung. Dieser Wertkomplex wurde von gläubigen und ungläubigen Schülern bejaht. In der Religion suchen die Gläubigen vor allem ein Modell für ein moralisches Leben und Impulse für eigene Charakterbildung. In ihren Erklärungen sprechen die Jugendlichen allerdings eher von dem angestrebten Ziel als von der Anstrengung, die zur Erreichung der angestrebten Vollkommenheit notwendig ist.

Ähnlich gestalten sich die Antworten in Bezug auf die Werte eines angenehmen und glücklichen Lebens, der Lebensfreude. Die Objekte wurden vor allem danach beurteilt, ob sie einerseits konfliktreiche Situationen, beziehungsweise schmerzliche und leidvolle Erfahrungen eliminieren, andererseits angenehme Gefühle der Entspannung oder Erleichterung versichern können. Die Mehrheit der Gläubigen vertritt die

- 1) Gastvorlesung am Institut für praktische Theologie (Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts) der Universität München am 15.6.1987. *Anmerkung der Schriftleitung* zur polnischen Schreibweise, bes. in den Literaturhinweisen: Da viele polnische Akzente im deutschen Zeichensatz nicht darstellbar sind, mußte leider ganz auf sie verzichtet werden.
- 2) *Młodzież i wartości, praca zbiorowa pod redakcją Haliny Swidy*, Warszawa 1979; *A. Jankowski, Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.

Auffassung, Religion sei eine Quelle des Trostes in schwierigen Situationen, bei Niedergeschlagenheit und Depression.

Am geringsten wurden soziozentrische (gesellschaftsbezogene), ökonomische und Prestige-Werte geschätzt. Soziozentrische Werte wurden dort bejaht, wo das Allgemeinwohl der Gesellschaft für das Verständnis und die Beurteilung der Wirklichkeit entscheidend ist. Nur 17% der Befragten sahen in diesem Wertkomplex den entscheidenden Maßstab. Gläubige Schüler bejahten soziozentrische Werte häufiger. Schockierend ist die Feststellung, daß nur 25% der Jugendlichen, die in den offiziellen staatlichen Organisationen engagiert waren, soziozentrische Werte als entscheidenden Maßstab bejahten. Immerhin ist der Patriotismus innerhalb dieses Wertkomplexes die Idee, die die Jugendlichen am meisten anerkannten, bis 74,5%. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Gläubige und Ungläubige nicht. In diesem Zusammenhang wurde der Wille deutlich, schlechte Verhältnisse im gesellschaftlichen Leben, z.B. den Bürokratismus und die Repression, zu bekämpfen. Dafür sprachen sich 48,9% der Befragten aus. Im sozialen Bereich suchten Jugendliche Freundschaft, aber auch Unterstützung für Bedürftige. Die Ausübung der Macht gegenüber anderen wurde ebenso wenig geschätzt wie gesellschaftliches Ansehen. Nur ein sehr geringer Prozentsatz wollte auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse Einfluß nehmen.

Unter den Prestigewerten sind entscheidend: die Position innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie und die gesellschaftliche Anerkennung dieser Position. In den erwähnten Untersuchungen spielen Prestigewerte die geringste Rolle. Dieser Option entspricht, daß die Jugendlichen andere Menschen in ihrer Umgebung, oder auch einen Schriftsteller, Musiker, Künstler oder einen Film, nicht nach der Ansicht irgendeiner Autorität beurteilen, sondern aufgrund ihrer eigenen Eindrücke. Die Jugendlichen lehnen es auch ab, verantwortungsvolle gesellschaftliche Stellungen zu übernehmen. Auch von den Gymnasiasten, die vor dem Abitur standen, hatten nur 23% den Wunsch geäußert, die gesellschaftliche Realität aktiv zu beeinflussen.

Unter den sozioökonomischen Werten spielt der Besitzerwerb normalerweise eine entscheidende Rolle. Daran zeigt sich polnische Jugend aber wenig interessiert. Unter den dargestellten Wertkategorien wurden Einkommen und Besitzerwerb an vorletzter Stelle gewählt (an letzter Stelle standen Prestigewerte). Die Schüler der naturwissenschaftlichen Gymnasien waren ökonomischen Werten gegenüber jedoch offener. Dies gilt auch für gläubige Schüler im Vergleich zu nichtgläubigen. Am stärksten wurden ökonomische Werte von den Jugendlichen ins Spiel gebracht, wenn sie von der Situation ihres Landes sprachen.

Im Mittelpunkt der Wertschätzung standen die allozentrischen und emotionalen Werte, also die Wertschätzung des Einzelnen und die personalen Beziehungen. Werte der personalen Beziehung wurden als sehr bedeutend beurteilt, wenn es um die Frage nach dem Sinn des Lebens und die Wertschätzung der Religion geht. Auch die Religion wird in ihrer Bedeutung für ein glückliches und zufriedenes Leben betrachtet. Der einzelne Mensch gilt als Maßstab für alles gesellschaftliche Leben. Er ist der entscheidende Faktor, der das soziale Leben verändert. Im konkreten Alltagshandeln spielten jedoch andere Wertentscheidungen eine gewichtige Rolle, etwa intellektuelle Werte, Werte der Selbstverwirklichung oder der Freizeitgestaltung und eines angenehmen Lebens.

Nach den Ergebnissen der Umfragen konzentrierte sich die Aufmerksamkeit der Jugendlichen zunächst auf sie selbst und ihre Zukunft. Sie erwarteten eine - wie wir es

in Polen sagen - "kleine Stabilisierung", d.h. sie wünschen sich ein ruhiges Familienleben, eine Gruppe von Freunden und ein bißchen Lebenskomfort im Rahmen der Möglichkeiten Polens. Mit diesen Erwartungen unterscheiden sie sich nicht sehr von ihren Eltern, mit denen sie keine großen Konflikte haben und deren Auffassungen über das Leben und über die persönlichen Lebensmöglichkeiten sie teilen.

Wesentlich weniger läßt sich über die Arbeiterjugend sagen. Die Untersuchung vom Jahre 1978 hat ergeben, daß junge Arbeiter für die wichtigsten Eigenschaften einer wertvollen Persönlichkeit das Verantwortungsbewußtsein für das Schicksal der eigenen Nation, die Ehrlichkeit, das Eintreten gegenüber Unrecht und sozialer Ungerechtigkeit halten.<sup>3</sup> Interessant war für die Jugendlichen die Arbeit, wenn sie ihren Interessen und ihrer Ausbildung entsprach, wenn sie mit einem modernen Betrieb und moderner Produktionsweise verbunden war. Es fällt auf, daß ein hoher Verdienst und die Suche nach einer leichten Arbeit in ihren Aussagen an Bedeutung verlieren. Dem beruflichen Vorankommen dienen neben der Leistung und Ausbildung Partei- bzw. Organisationszugehörigkeit, gute Beziehungen zu den Vorgesetzten, Protektion.<sup>4</sup>

In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre setzten sich junge Polen Lebensziele wie das Familienglück, befriedigende Arbeit, Bildung, Wohnung, Liebe, treue Freunde.<sup>5</sup> Im Allgemeinen also tendierte man zum Privatleben, zur Intimität, bei gleichzeitiger Mißachtung der Macht und der gesellschaftlichen Verantwortung.

1.2 So wurden die Ereignisse der Jahre 1980-1981 eine große Überraschung. Dieselben Personen, jetzt schon Studierende oder Werktätige, beteiligten sich massenweise an der Arbeit verschiedener Komitees. Studenten gründeten neue studentische Organisationen und forderten eine demokratische Reform des Hochschulwesens. Die nach der Auflösung des Kriegszustandes durchgeführten Untersuchungen geben uns ein Bild von Veränderungen in den Verhaltensweisen der früher untersuchten Jugend. Immer mehr sind sie sich bewußt, daß organisierte Bürger die Möglichkeit haben, auf den Verlauf öffentlicher Entscheidungen Einfluß auszuüben. Das gesellschaftliche Verantwortungsbewußtsein entwickelt sich, die Wahrheit im öffentlichen Leben gewinnt wieder ihren Wert. Die Gesellschaft integriert sich auf neuen Ebenen. Es kommt zur Reorientierung zugunsten der sozientrischen Werte. Unter den Lebenszielen und -bestrebungen werden am häufigsten solche wie: reines Gewissen, Möglichkeit der Anteilnahme an der Gestaltung des Schicksals des Volkes und des Staates, Achtung der Mitmenschen genannt. Unpopulär sind der Aufstieg in Verwaltung und Politik, Wohlhabenheit.<sup>6</sup>

Das Problem eines Wertwandels in derselben Generation ist an sich interessant, für unsere Fragestellung scheint aber die Untersuchung der Verhaltensweisen der Jugend nach dem Solidarnosc-Zeitraum wichtiger zu sein. Dafür interessieren sich auch die öffentlichen politischen oder - allgemeiner gesagt - marxistischen Institutionen. Das zweite VPR-DDR-Seminar 1985 stellte fest, daß die polnische Jugend, die trotz bestimmter Frustrationen, Vorurteilen, Verlorenheit und politischer Desorientie-

3) *St. Marczak*, *Wartosci i idealy młodego pokolenia - z badan nad studentami i młodymi robotnikami* Rzeszowa, Rzeszow 1983, 121.

4) *W. Kodym*, *Tacy jesciesmy*, Warszawa 1978.

5) *Kodym* (s. Anm. 4), 64; *Marczak* (s. Anm. 3), 64.

6) *A. Sulek*, *Przemiany wartosci zyciowych mlodziezy polskiej*, in: *Spoleczenstwo polskie czasu kryzysu*, praca zbiorowa pod redakcja S. Nowak, Warszawa 1984, 256 - 260.

rung eine sozialistische Denkweise bestätigt habe, nicht ideenlos sei.<sup>7</sup> Aus anderen marxistischen, aber nicht so sehr ideologisch orientierten Untersuchungen ergibt sich ein anderes Jugendbild. Nach den Aussagen von 65% aller Vorsitzenden der Jugendorganisationen erfreuen sich diese keiner Autorität unter den Jugendlichen. Kritisch wird die Mitgliedschaft zur Partei beurteilt.<sup>8</sup> Aus anderen Untersuchungen im Jahre 1982 ergibt sich, daß sich die Jugend eher für "Solidarnosc" als für die Regierung erklärte.<sup>9</sup> Man muß jedoch zugeben, daß nach der Periode einer spontanen Anteilnahme an politisch-gesellschaftlichen Problemen das Interesse an den Bildungs- und Existenzwerten wiedergekehrt ist. Die Jugendlichen erwarten einen entsprechenden Lebensstandard, angemessenes Einkommen, Wohnung und Ausbildungsniveau. Außerdem erklären sie sich bereit, am Schicksal des Landes, an den Verbesserungsversuchen im gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bereich teilzunehmen. Ihr Hauptanliegen ist aber das persönliche Glück.<sup>10</sup> Für die politische Tätigkeit und den beruflich-gesellschaftlichen Aufstieg zeigen sie wenig Interesse.

1.3 Es lassen sich drei Reaktionstypen auf den Kriegszustand unterscheiden. Ein Teil der Jugendlichen leistet aktiven, meistens geheimen oder passiven Widerstand. Ein anderer Teil sucht in der Emigration eine Lösung.<sup>11</sup> Die Emigrationswelle umfaßte etwa 500.000 junge Leute, davon etwa 33.000 mit Hochschulausbildung, so z.B. 1.100 Ärzte, 6.500 Ingenieure.<sup>12</sup> Der dritte Typ scheint am problematischsten zu sein. Es kennzeichnet ihn die Verzweiflung, was schon bei der Besprechung der Werthierarchie zum Ausdruck kam. Er kann zu einer neuen Quelle der gesellschaftlichen Pathologieerscheinungen werden. 25% der Alkoholiker sind 15-20jährige Jugendliche, wobei das Alter der Alkoholabhängigkeit immer mehr fällt. 80% der Jugendlichen ab 16 Jahren trinken Alkohol.<sup>13</sup>

Drogensucht ist die zweite besorgniserregende Pathologieerscheinung. 1984 hat es 14.000 Drogensüchtige gegeben. Die Aktivisten von "Monar", einer offiziellen Organisation, die aus privater Initiative gegründet wurde, befürchten, daß es eigentlich über 300.000 Süchtige gäbe.<sup>14</sup> Jährlich sterben etwa 100 junge Leute an Drogen. 60% jugendlicher Verbrecher sind drogensüchtig. Auch hier sinkt das Alter der Einsteiger.<sup>15</sup>

7) J. Bogusz, *Młodzież i jej świat wartości*, praca zbiorowa pod red. J. Bogusza i Z. Lubowicza, Warszawa 1986, 8.

8) W. Jacher, T. Michalczyk, St. Zagomy, *Młodzież województwa opolskiego na przelomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*, Opole 1983, 53, 84.

9) Sulek (s. Anm. 6), 270 - 271.

10) Bogusz (s. Anm. 7), 8 - 9; Jacher (s. Anm. 8), 25; E. Czarnocka, *Praca jako wartość*, in: *Młodzież* (s. Anm. 7), 44.

11) Sulek (s. Anm. 6), 265 - 268.

12) Sulek (s. Anm. 6), 255 - 261.

13) St. Akolominski, *Spożywanie napojów alkoholowych jako źródło zjawisk patologii społecznej w Polsce*, in: *Źródła patologii społecznej i problemy socjalizacji młodzieży*, Warszawa 1984, 24 - 29.

14) W. Kalicki, *Nie ominelo...*, in: *Brac albo byc - Magazyn Monar* 85, Warszawa 1985, 18 - 20.

15) R. Pomianowski, *Obraz współczesnej młodzieży w Polsce i jej religijność*, Młodych pokolenie, Sałejzjanskie Centrum Młodzieżowe, Warszawa 1986.

Ein besonderes Problem bilden die Jugendlichen ohne Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis. 1974 schätzte man deren Zahl auf eine Million. In nur einer Stadt - Lodz - gab es 50.000 solche Jugendliche.<sup>16</sup>

1.4 Gleichzeitig wächst in diesem Land ständiger Umwandlungen, Krisen und Widersprüche - laut den soziologischen Untersuchungen - die Zahl der Gläubigen. Für den Glauben erklären sich 96% der Jugendlichen, für die religiöse Praxis 87%.<sup>17</sup> Der führende marxistische Soziologe E. Ciupak begründet das steigende Interesse an der Religion mit der erzieherischen Tätigkeit der Kirche und mit der Autorität des Papstes Johannes Paul II. und mit dem Unglauben der laizistischen Ideologie, der die Jugendlichen aller Sozialgruppen während der Krise erreicht hat. Den Katholizismus der polnischen Jugend - so meint er - kennzeichnen Toleranz, Kritizismus und die mangelnde Verbindung von Glauben und religiösen Verhaltensweisen im Alltagsleben.<sup>18</sup> Auch die sozialistische Ideologie mit ihren Mustern und Vorbildern spielt keine wesentliche Rolle bei der Gestaltung ihrer Weltanschauungen und ihrer Religiosität.<sup>19</sup> Gleichzeitig macht man darauf aufmerksam, daß das Niveau des religiösen Wissens niedrig ist, und daß die Religion - nach den marxistischen Soziologen - vor allem auf dem Gebiet der Kultur und des Brauchtums, nicht aber im Bereich von Ideologie und Weltanschauung eine bedeutende Rolle spielt. Dennoch übt die Religion einen viel größeren Einfluß als die sozialistische Ideologie auf die Gestaltung der Verhaltensweisen der Jugendlichen aus.<sup>20</sup>

## 2. Das Bild der Kirche in Polen

2.1 Nun stellen wir uns die Frage, welche Vorstellung von der Kirche die polnische Jugend hat. Sowohl sie als auch die meisten Eltern erinnern sich nicht mehr an die Zeit vor dem II. Weltkrieg. In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen war der Katholizismus eine durch die Verfassung begünstigte Religion. Das Pfarramt funktionierte gleichzeitig als Standesamt. In allen Schulen war der Religionsunterricht ein Pflichtfach. In den Dörfern gestalteten sich die Verhältnisse so wie in der Volkskirche,<sup>21</sup> in den Städten eher wie in der "Versorgungskirche". Trotzdem war unter der Intelligenz, aber auch unter den Arbeitern und Bauern, ein gewisser Antiklerikalismus zu bemerken.

2.2 Im Jahre 1945 befand sich die Kirche in einer völlig neuen Situation. Während der sechs Kriegsjahre gab es in Polen nur das Grundschulwesen; Mittel- bzw. Hochschulen existierten im geheimen. Hunderte von Priestern sind ums Leben gekommen oder in die Konzentrationslager verschleppt worden. Die Sakralbauten wurden von schweren Verlusten betroffen. Millionen von Menschen wanderten durch das ganze Land. Die so geschwächte Kirche hat sich plötzlich in einem marxistischen Staat mit programmatischem Atheismus befunden. In der Zeit von 1945-1956 - auch Periode des Stalinismus oder der "Fehler und Deformationen" genannt - wurde ein offener Kampf gegen die Kirche, also eigentlich gegen die Religion geführt. Priester, Bischöfe, Mönche und Nonnen wurden verhaftet, vor Gericht verklagt und verurteilt. Man

16) *Pomianowski* (s. Anm. 15), 10.

17) *Jacher* (s. Anm. 8), 50.

18) *E. Ciupak*, *Religijność młodego Polaka*, Warszawa 1984, 11, 206, 232.

19) *Ebenda*.

20) *Jacher* (s. Anm. 8), 50.

21) Vgl. *O. Schneider*, *Die Kirchengemeinde: Typen und Leitbilder*. Gemeinde von Morgen, München 1969, 59 - 63; vgl. *F. Klostermann*, *Gemeinde der Zukunft*, Bd. 1, Freiburg/Basel/Wien 1974, 24ff.

versuchte, die weiblichen Ordensgemeinschaften aufzulösen. Die Religion wurde in den Schulen verhöhnt. Während der nur durch die Schulbehörden veranstalteten Kinderferienlager war jede Andachtsübung verboten. Die Eltern, deren Kinder die Religionsstunden besuchten, wurden schickaniert. Infolgedessen ist der Glaube zum Gegenstand der persönlichen Entscheidung eines jeden, auch der kleinen Kinder geworden, die sich des Risikos bewußt waren. Besonders schwer hatten es die Absolventen der Mittelschulen, die das Studium an einer Hochschule aufnehmen wollten.

2.2.1 Die Laien spielten keine größere Rolle bei der Verwaltung der Pfarre und bei der Liturgieplanung, fühlten sich aber von Anfang an für das Weiterleben ihrer Kirche verantwortlich. Von ihrer Opferwilligkeit war die materielle Existenz der Kirche abhängig. In den Jahren des Ringens um die Erhaltung des Religionsunterrichts in den Schulen (nach 1945) haben die Eltern Komitees gegründet, Bittschriften verfaßt, Unterschriften gesammelt und mit den Behörden verhandelt. In den folgenden Jahren (zunächst vereinzelt, dann aber gemeinsam) haben die Laien bei der Errichtung neuer Kirchen mitgewirkt. Viele Kirchen konnten, meistens ohne Genehmigung der Behörden, gebaut werden. Es stellt sich die Frage, ob wir es damals nicht mit einer Wehr- und Festungsgemeinschaft, wie es F. Klostermann bezeichnet, zu tun hatten.<sup>22</sup> Es besteht aber ein wesentlicher Unterschied zwischen dem genannten Modell und der Kirche in Polen. Die Gläubigen bilden hier keine Minderheit, sie müssen nicht um Überlegenheit, sondern um Religionsfreiheit, also im gewissen Sinne um die Menschenrechte kämpfen. Unter diesem Gesichtspunkt wurden damals die Hirtenbriefe des Episkopats und die Äußerungen des Kardinals Wyszynski abgefaßt, die noch jetzt analysiert und im Ausland oft besprochen werden.

2.2.2 Wie in der Volkskirche spielen in Polen der Klerus und besonders der Episkopat eine wesentliche Rolle. Er erfreut sich der allgemeinen Sympathie. Der Antiklerikalismus der Zeit zwischen den Kriegen ist verschwunden. Dazu trugen sicher die Jahre gemeinsamer Not und Leiden, aber auch die Politik der Partei der Nachkriegsjahre bei, die die Entwicklung des Atheismus durch die aufsehenerregende Bloßstellung und Verfolgung des Klerus fördern wollte. Beachtenswert ist auch, daß zur Zeit der Einschüchterungspolitik, einer primitiven Propaganda und der Ziellosigkeit des Lebens, die Pfarre und besonders die Geistlichen als Bollwerk des Vertrauens, der Freiheit und Gemeinschaft galten. Nach dem Wegfall der Privilegien konnte sich das Gemeinschaftsgefühl besser entwickeln. Die Geistlichen spielten eine besondere Rolle im Leben der Umsiedler. Die Gegenwart des Priesters, die ersten Anzeichen des Pfarrlebens, gaben den Leuten ein Stabilitäts- und Einwurzelungsgefühl. Die Kirche integrierte nicht nur die territoriale Gemeinschaft, sondern auch die nationale. Deshalb setzte sie sich gegen die Deformation der Nationalkultur, gegen die dazu beitragenden Schulprogramme ein. Hier könnte man sich fragen, ob das nicht eine Art Nationalkirche war, in der sich der religiöse Faktor und das Nationalgefühl innig verbanden. Man kann aber auch von der Freiwilligkeitsgemeinde, der Wahl- und Gesinnungsgemeinde von F. Klostermann<sup>23</sup> oder der Pfarrfamilie von O. Schneider<sup>24</sup> sprechen.

22) Klostermann (s. Anm. 21), 25.

23) Klostermann (s. Anm. 21), 42f.

24) Schneider (s. Anm. 21), 64, 74.

2.3 Eine solche Kirche ist der heutigen Jugend vielleicht in Erzählungen ihrer Eltern und Großeltern begegnet. Ihre Kindheit konnte sie schon in den ruhigeren siebziger Jahren verbringen. Manche Eigenschaften jener Kirche sind auch heute noch sichtbar. Deutlich ist die Rolle der Kirche auf dem Gebiet der Kultur. Die in den siebziger Jahren initiierten "Wochen der christlichen Kultur", die in fast allen Diözesen und Pfarreien größerer Städte veranstaltet werden, sollen die Lücken auf diesem Gebiete ausfüllen, die infolge der gesteuerten materialistischen Übermittlung der polnischen Kultur in den Schulen aller Typen entstanden sind. Seit der Zeit der "Solidarnosc" und besonders während des Kriegszustandes beteiligten sich an diesen Wochen hervorragende Schriftsteller, Dichter, Regisseure und Schauspieler, wie z.B. Olbrychski. Eine ähnliche Rolle spielen die (vom Staat nicht anerkannten) theologischen Studien für Laien an den päpstlichen theologischen Fakultäten in Krakau, Warschau, Posen und Breslau. An diesen Fakultäten studieren etwa 2.000 Personen, ausschließlich Leute, die ihr religiöses Wissen vertiefen wollen. Jeder Bewerber ist entweder Hochschulabsolvent und Berufstätiger oder Student. Manche von ihnen haben vor, sich intensiver am Leben der Kirche, z.B. an der Katechese zu beteiligen, natürlich als Nebenbeschäftigung.

Die katholische Jugend veranstaltet immer wieder ihre "Festivals des religiösen Liedes"; die besten Schöpfungen finden spontan (nicht ohne Protest der Liturgen!) im Gottesdienst ihren Platz. Bis jetzt ist noch keine besondere Seelsorge für die Mitarbeiter der Großbetriebe entwickelt worden. Man hielt es nicht für nötig, sich mit diesem Teil der Gesellschaft besonders zu befassen; man dachte, daß die normale Seelsorge in der Pfarre genüge. Die Betriebsseelsorge begann sich erst zur Zeit der "Solidarnosc" zu entwickeln und sucht immer noch nach der geeignetsten Form. So organisieren sich in den Pfarren, in denen größere Betriebe liegen, Gruppen von Werktätigen, die vor allem die Soziallehre der Kirche besser kennenlernen wollen. Diese Initiativen finden die volle Billigung des Episkopats unter der Bedingung, daß sie keinen ausschließlich polnischen Charakter haben; sie sind umso wichtiger, als die Arbeitsethik dahinschwindet.

Obwohl der Staat offiziell die Tätigkeit der kirchlichen Caritas übernommen hat, bestehen bei jeder Pfarre Fürsorgekomitees. Sie nehmen sich vor allem der älteren, kranken und einsamen Menschen an. Man sucht darüber hinaus nach anderen Formen der christlichen Liebestätigkeit. Die durch die akademische Seelsorge organisierten Studenten kümmern sich um Heimkinder, die entweder keine Eltern mehr haben oder "gesellschaftliche Waisen" sind. Nach Erlangung der Genehmigung der Bildungsbehörde organisieren die Studenten für diese Kinder das Wochenende oder die Sommerferien. Die jeweilige Pfarre und die Zentren tragen die anfallenden Kosten. Den Kindern werden auch religiöse Kenntnisse beigebracht, die natürlich im erzieherischen Programm der Heime keinen Platz finden. Ganz besonders betreut man behinderte Kinder, auch diejenigen, die bei ihren Eltern wohnen; sie erhalten in den Pfarren den Religionsunterricht. Während des Kriegszustandes sind völlig spontan bei vielen Pfarren Fürsorgekomitees für Internierte und ihre Familien entstanden.

Unabhängig von der Organisation "Monar", in der die Geistlichen offiziell nicht mitwirken dürfen, wurden in den einzelnen Diözesen Resozialisierungszentren für Drogensüchtige gegründet; hier wirken Laien und Geistliche. Die materiellen Mittel

sichert größtenteils die katholische Zentrale in Kattowitz; wenn die Kranken dazu imstande sind, üben sie selbst eine Erwerbsarbeit aus.

Das Bild von der Kirche wäre nicht vollständig, wenn wir religiöse Gemeinschaften nicht nennen würden wie den Neukatechumenat, die charismatischen Gruppen, "Familie der Familien" und Oasen, die in den meisten Pfarren gegründet wurden.

Wenn man also alle nationalen, kulturellen und sozialen Elemente, die im Leben der christlichen Gemeinschaften auftreten, zusammenstellt, so erscheint das Bild einer Kirche, die in der konkreten Nationalkultur verwurzelt und zugleich offen für die aktuelle Lage ist - das Bild einer Kirche, die die geschichtlichen Wurzeln verteidigt und sich zugleich für die gefährdeten Menschenrechte einsetzt. So besteht eine gewisse Ähnlichkeit mit der "iglesia popular" in einem anderen politischen System. Doch es gibt auch einen wesentlichen Unterschied: In der polnischen Kirche tritt keine Klassenmentalität bzw. Vorliebe für eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe hervor. Integrierend wirkt, neben der Bindung an die national-religiöse Tradition, die Erfahrung, daß die Religion eine große Rolle bei der Bewältigung von Situationen spielt, in denen schwerwiegende Entscheidungen getroffen werden.

Es stellt sich aber die Frage, ob sich die jungen Polen der Zugehörigkeit zur Weltkirche bewußt sind.<sup>25</sup> Einerseits wird der Gesichtskreis der Jugend durch den Mangel an Informationen und Kontakten mit den Kirchen anderer Länder beschränkt. Andererseits hat die Wahl eines Polen zum Papst den Gesichtskreis erweitert. Eine besondere Erfahrung brachte die Zeit der "Solidarnosc" und der Krise, in der eben diese Kirche Hilfe geleistet hat, darunter auf imposante Art und Weise unsere Brüder aus Deutschland. Seitdem werden immer mehr direkte Beziehungen zwischen bestimmten Pfarren in Polen, Frankreich und Deutschland u.a. geknüpft.

Seit fünfzehn Jahren verlassen Polen jährlich etwa 20-30 sogenannte Missionare - der Begriff wird immer noch in Hirtenbriefen, in der Presse und in Religionsbüchern verwandt. Man veranstaltet auch Kollekten für die Missionen in der früheren Bedeutung des Wortes. Zugleich werden nur wenige über die gegenseitige Hilfe der Kirchen in Polen und zum Beispiel in Österreich informiert, in deren Rahmen polnische Mönche in die Klöster ihrer Brüder übersiedeln, um der Kirche in Österreich zu dienen. Dieser Aspekt der gemeinschaftlichen Verantwortung für die Weltkirche scheint am wenigsten bekannt zu sein. Betrifft das aber nur Polen?

**2.4** Die jungen Polen begegnen einer solchen Kirche; sie fühlen sich nicht vor die Alternative gestellt: Christus ja - Kirche nein, auch wenn manchmal Konflikte zwischen Geistlichen und Gruppen der Jugendlichen oder zwischen Geistlichen und Sondergruppen bestehen. Vor allem in nationaler und politischer Hinsicht stimmen die Erwartungen gegenüber der Kirche mit ihren Aufgaben und ihrer Mission nicht immer überein.

### 3. Katechese

**3.1** Nun werden wir vor die Frage gestellt: Welche sind die eigentlichen Richtlinien der Jugendkatechese?

Um eine richtige Wahl des katechetischen Lehrmaterials für Lehrer und Schüler der Mittelschule zu treffen, haben wir zunächst gefragt, auf welche Weise unsere Lehr-

25) W. Bühlmann, Weltkirche. Neue Dimensionen, Modell für das Jahr 2001, Graz/Wien/Köln 1984.

bücher dem jungen Polen beim Lösen der aktuellen Lebensprobleme, bei den Entscheidungen von heute und im Blick auf die Zukunft behilflich sein könnten. Darum hat eine Gruppe von erfahrenen Religionspädagogen und Katecheten, von verschiedenen Fachleuten beraten, während einer einmonatigen gemeinsamen Arbeit über die Situation der polnischen Jugend nachgedacht. Es fielen uns drei Elemente dieser Situation auf.

3.1.1 Der junge Pole muß vor allem die Wahl in der Werthierarchie treffen. Wir waren uns dessen bewußt, daß diese Entscheidungen oft unter dem Einfluß vorübergehender Impulse, aktueller Bedürfnisse, auch unbewußt unter dem Einfluß des jeweiligen Milieus oder der Massenmedien getroffen werden. Selten kommt es vor, daß diese Entscheidungen im Hinblick auf das gesamte Wertleben fallen. Und obwohl infolge solcher Entscheidungen der junge Pole eine administrativ-politische Laufbahn beginnen oder ein innerlich verfälschtes Leben wird führen müssen, denkt er nur an die sofortigen Vorteile, wie: die Wohnung, das Gehalt, der soziale Aufstieg.

3.1.2 Immer öfter begegnen wir dem Lebensmodell einer "Konsumgesellschaft", das in Widerspruch mit den Bedingungen unserer Gesellschaftsordnung steht und zum Verfall der ethischen Grundsätze im Bereich der Arbeit und der Gerechtigkeit, auch im Rahmen der Familie, führt.

Auf Grund dieser Erkenntnisse haben wir unserer Katechese zum Leitziel gesetzt, das Bewußtsein dafür zu schärfen, daß der Mensch immer wieder vor die Notwendigkeit gestellt wird, zu wählen und zu entscheiden - unter dem Eindruck bestehender Lebensmodelle. In diesem Kontext bemühen wir uns, dem Jugendlichen das Christentum als Lebensmodell und vor allem Christus, seine Persönlichkeit und Lehre, als Entscheidungskriterium nahezubringen. Dabei sind wir uns darüber im klaren, daß es nicht so sehr um den heutigen Tag, sondern um das zukünftige Leben des jungen Menschen geht; seine Entscheidungen sind nicht nur für ihn selbst, sondern auch für seine Familie und für den gelungenen Lebensplan wichtig.

So suchen wir im Lauf der Katechese diese Fähigkeit, in verschiedenen Lebenssituationen richtig zu entscheiden, zu entwickeln. Aus diesem Grunde haben wir vier Jahre lang, mehr oder minder parallel zur Katechese, das Studium des Alten und Neuen Testaments betrieben. In unseren Lehrbüchern, sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer, knüpfen wir an die exegetische oder hermeneutisch-existentielle Katechese an. Außer dem Wissen über die Heilige Schrift geht es uns um die Fähigkeit, den wesentlichen Sinn, das Kerygma und dessen Aktualisierung zu finden.

Die Untersuchung der Lebenssituation unserer Jugend hat auch ergeben, daß unter ihr eine resignative Verhaltensweise vorherrscht, die sich vor allem in der Flucht ins Privatleben ausdrückt. Diese Verhaltensweise dominierte in der Zeit vor der "Solidarnose" und findet sich auch heute wieder. Das Individuum fühlt sich ratlos beim Zusammenstoß mit der harten Wirklichkeit; zugleich unterliegt es der marxistischen Indoktrination, die das absolute Dominieren des Kollektivs über das Individuum betont. Das Kollektiv hat immer recht. Viele Informationen übermittelt darüber das Werk von Klaus-Georg Riegel<sup>26</sup>. Wer bewußt oder unbewußt dem Druck von Tatsachen oder der Ideologie unterliegt, wird zu einem passiven Individuum.

Um dem vorzubeugen, haben wir uns auf das Wesen der christlichen Hoffnung konzentriert. Wir bemühen uns, das Erlösungswerk als Neue Schöpfung, als ein Werk,

26) K. G. Riegel, *Konfessionsrituale im Marxismus-Leninismus*, Graz/Wien/Köln 1985.

das von Christus vollbracht, sich immer wieder im Leben einer jeden Generation und im Leben eines jeden Menschen vollbringt, darzustellen. Jeder von uns ist an diesem Werk beteiligt, wenn er die Welt auf die Wiederkunft Christi vorbereitet. Deshalb betonen wir den dialogartigen Charakter der Sakramente, durch welche Christus den Menschen zur Erfüllung einer besonderen Aufgabe befähigt und beruft; wer diese Verpflichtung übernimmt, ist für die Wirklichkeit des Sakraments und seine Rolle in der Welt verantwortlich. Die Fähigkeit, diese Berufung zu entdecken, versuchen wir durch die Symbolik des Sakraments zu entfalten. In diesem breiten Kontext bemühen wir uns, diese Hoffnung, die als Gottes Intervention magisch mißverstanden werden kann, als die wirklich christliche Hoffnung zu zeigen. Wir glauben an den Sieg über das Böse und an dessen volle Offenbarung in der Parusie. Dank der Auferstehung Christi wird das durch den Menschen vollbrachte Gute - sogar das durch andere vernichtete und mißachtete - ewig wirksam. Unsere Hoffnung bedeutet die Sicherheit des mit Christus gewählten Weges. Unsere Hoffnung kann neben diesem eschatologischen Aspekt noch durch das Bewußtsein gefestigt werden, daß man auch von der menschlichen Seite her nicht allein steht. Man lebt in der Kirche. In der ganzen Welt leben unsere Brüder, die nach den gleichen Zielen streben. In der Kirche, in ihrer Geschichte und Wirklichkeit, begegnen wir auch den Schattenseiten. Können wir selbst aber das Licht vergessen, das das Dunkel der menschlichen Schwächen durchdringt? Es soll aber eine "Kontrastgemeinschaft" sein, die bestätigen soll, daß es möglich ist, eine menschliche Gemeinschaft zu gestalten, die sich auf gegenseitige Verständigung, Achtung und Liebe stützt. Solche Gemeinschaft wird gebaut, indem man bei sich selbst und der nächsten christlichen Gemeinschaft beginnt. Aus diesem Grunde planen wir oft die Arbeit in Gruppen, um den Dialog, die gegenseitige Offenheit und das gemeinsame Suchen zu ermöglichen.

3.1.3 Die dritte Schwäche unserer Jugend betrifft verfälschte Erwartungen gegenüber dem Christentum, konkret gegenüber der Kirche. Über die Flucht vor gesellschaftlicher Verantwortung, über die Flucht in kleine, vor allem charismatische Gebetsgruppen haben wir schon gesprochen. Wir haben auch gesagt, daß der Katholizismus bei uns durch den Nationalismus bedroht ist. Wir dürfen nicht die Augen vor dieser Tatsache verschließen, daß man aus politischen Gründen mit dem Christentum zu manipulieren versucht. Zuletzt stellt sich das Problem der religiösen Selektivität, besonders im Bezug auf die Ethik.

Das dritte Ziel der Katechese auf diesem Niveau ist eine Verifizierung eigener Religiosität, eigener Erwartungen. An erster Stelle sehen wir die Bedrohungen durch den Nationalismus. Die Situation ist für uns besonders schwer. Einerseits müssen wir das nachholen, was die Schule beim Kennenlernen der christlichen Tradition versäumt hat, damit eigene Identität aufrechterhalten bleibt. Aus diesem Grunde befinden sich in unseren Lehrbüchern Elemente der Geschichte oder Literatur, oder wir suchen Hilfe in Bildern. Andererseits sind wir uns dessen bewußt, daß in unserer Gesellschaft ein Stereotyp "der Pole - ein Katholik" funktioniert, in dem die Nationalität mit dem Glauben identifiziert wird. Wir betonen natürlich die Bedeutung der Ortskirchen mit deren Kultur, Brauchtum und Ethos für das Leben der Kirche, gleichzeitig aber wollen wir versinnbildlichen, was wir anderen Ortskirchen zu verdanken haben und was das bedeutet, der Kirche anzugehören, die ein Zeichen, ein Sakrament der Einheit und Brüderlichkeit ist und sein soll.

Jetzt können wir an die zweite wichtige Aufgabe im Prozeß der Verifizierung unserer Religiosität herangehen. Das Stereotyp "der Pole - ein Katholik" hat sich zur Zeit der

Teilungen Polens gefestigt und hat auch ein politisches Gepräge, das nach dem II. Weltkrieg durch den Zusammenstoß des Christentums mit dem Marxismus in unserem Land verstärkt wurde. Die Vertreter der Kirche berufen sich auf die tausendjährige christliche Tradition unseres Volkes. Nachdem die Versuche, das religiöse Bewußtsein zu unterdrücken, mißlungen sind, versuchen die Behörden, durch den sogenannten Dialog die Kirche als Werkzeug zur Erhaltung des status quo zu nutzen. Die ungefähr alle zehn Jahre wiederkehrende Protest- und Widerstandsbewegung beruft sich auf die Kirche als ihren Partner und schreibt ihr sogar eine führende Rolle zu, obwohl viele von den Führern ungläubig sind und keine Kontakte mit der Kirche haben. Manche von ihnen verbreiteten zur Zeit der "Solidarnosc" sogar Losungen gegen die Religion. Wir rechnen damit, daß ein Teil der Jugendlichen die Religionsstunden besucht, um dort Unterstützung für ihren Widerspruchsgeist zu finden. Alle Jugendlichen werden aber vor die Frage nach der Rolle der Kirche in der konkreten Situation gestellt.

3.2 Wir wollen keine besondere Theorie über "politische Katechese" oder "emanzipatorischen Religionsunterricht" aufbauen. Unsere Arbeit wird auf zwei parallel verlaufenden Bahnen geführt. Wir wollen das Mitverantwortungsbewußtsein in der Kirche, für ihre Arbeit im Dienste der Menschheit, wie die Begründung der Einheit, der Brüderlichkeit, der Gerechtigkeit und des Friedens stärken. Wir stützen uns vor allem auf die Dokumente der Kirche, auf ihre offizielle Gesellschaftslehre. Gleichzeitig berufen wir uns immer wieder auf den schon erwähnten Ausdruck der Wirklichkeit der Kirche als "Kontrastgesellschaft". Insofern sind wir Zeugen und Mitschöpfer des Reiches Gottes auf der Erde, als wir Andersdenkende verstehen, sie ohne Verachtung oder sogar Haß betrachten können. Außerdem muß sich unsere Tätigkeit in der Welt auf die Kriterien, deren Quelle die Evangelien sind, stützen. Deswegen knüpfen wir oft in unseren Materialien an die Bergpredigt an. Unseres Erachtens müssen sich die beiden Linien, die des Engagements und die der christlichen Kriterien parallel entwickeln, wenn wir die polnische Jugend in ihrem religiösen Heranreifen begleiten wollen.

Bis jetzt haben wir über die vor uns stehenden Aufgaben und über unsere Ziele gesprochen. Nun möchte ich die Materialien und Arbeitsmethoden darstellen. Im Programm der ersten Klasse (14-15jährige) steht die Christologie, im gewissen Sinne "von unten", d.h. wir beginnen mit Jesus aus Nazareth, mit seinem Wirken und den Grundelementen seiner Lehre, um dann zum Geheimnis seiner Person, des Erlösungswerkes überzugehen. In der Ekklesiologie, die für die zweite Klasse vorgesehen ist, besprechen wir das Mysterium der Kirche im Vergleich mit den Erwartungen an die Kirche, dann zeigen wir die Kirche als Gemeinschaft des Wortes, der Sakramente und der Liebe. Zuletzt zeigen wir die Kirche von der institutionellen Seite. In der dritten Klasse stützen wir uns auf die Fundamentaltheologie, stellen das Christentum im Kontext allgemeiner Probleme der Religion und des Glaubens vor. In der letzten Klasse befassen wir uns hauptsächlich mit den Problemen des Lebens eines Christen in Familie und Gesellschaft und bereiten die Christen auf das selbständige Leben in der Welt vor.

In allen Klassen stützen wir uns auf die Heilige Schrift, auf die Kirchenurkunden und auf die theologische Reflexion. In den einzelnen Klassen ist das Material nach Themenkreisen eingeteilt. Unserer Methode korrespondieren die wesentlichen Elemente. Es sind die Zeugnisse der Gläubigen und Ungläubigen, literarische Texte, außerkirchliche Dokumente, statistische Angaben u.a. Besondere Bedeutung haben Zeug-

nisse und literarische Texte, denn sie wirken als Impuls, über eine Erfahrung oder ein Lebensproblem nachzudenken. Als Impuls kann auch manchmal ein biblischer Text gelten, mit dem die Jugend nicht einverstanden ist. Auf diesen Text kommen wir später zurück, nachdem die Schüler verstanden haben, welche Bedeutung er für ihr Leben hat (z.B. die Bergpredigt). So bestehen bei uns zwei Typen der Katechese. In der Ersten wollen wir eine Erfahrung bewußt machen oder wecken, um sie dann im Licht der Heiligen Schrift zu interpretieren. In der Zweiten konzentrieren wir uns auf die Frage des menschlichen Lebens, um Antworten im Licht des Wortes Gottes zu suchen. Zu diesem Typ gehören auch jene Katechesen, in denen an erster Stelle die Jugendlichen ihre religiösen Fragen stellen, vor allem was sie von der Religion erwarten. Lehrerhandbuch und Schülerbuch haben dabei verschiedene Aufgaben. Das Schülerbuch ist vor allem als Sammlung von Materialien gedacht, die während der Katechese bearbeitet werden. Es sind die oben genannten Texte. Die verbindenden Sätze sollen dem Schüler zur selbständigen Reflexion verhelfen und Wissen vermitteln. Das Handbuch für den Lehrer enthält eine theologisch-anthropologische Einführung, Zielsetzungen jeder Themengruppe und der einzelnen Durchführungsschritte sowie allgemeine Hinweise, wie man die Katechese durchführen soll. Jeder Katechet kann solche Elemente wählen, die der jeweiligen Gruppe am besten entsprechen. Der Katechet muß auch nicht das gesamte Material im Schülerbuch verwenden; ein Teil kann als Hausarbeit aufgegeben werden.

Die Ziele der Katechese müssen aber exakt befolgt werden. Der Verlauf der Katechese und die Arbeitsmethode wird dem Katecheten überlassen. Die Verfasser des Lehrbuches schlagen vor, die Schüler zu aktivieren und die Arbeit in Gruppen durchzuführen. Die Hauptaufgabe der Katechese ist unseres Erachtens das gemeinsame Trachten nach dem Verständnis des Christentums, seiner Rolle im Leben des einzelnen und der Gemeinschaft. Die Schüler sollen sich an die gemeinsame Arbeit, an den Dialog, an gegenseitige Verständigung und an die Einübung in das christliche Denken gewöhnen.

Wie man bemerken konnte, gehen wir bei der Planung und Verfassung unserer Lehrbücher von keiner bestimmten didaktisch-katechetischen Theorie aus. Wir möchten auch nicht nach einer solchen Theorie suchen. Wir rechnen vor allem mit den Möglichkeiten unserer Katecheten, mit unserer Situation und den Bedürfnissen unserer Jugend. Aus diesem Grunde bemühten wir uns in den sechziger und zum Teil den siebziger Jahren, den Schülern die Grundlinien des II. Vatikanischen Konzils zu vermitteln, unter Rücksichtnahme auf die polnische Situation und Ideologie, die auch das Bewußtsein determinieren. In den letzten vier Jahren der institutionellen Katechese nahmen den ersten Platz die Bedrohung der polnischen Jugend infolge der konfliktvollen Situation in unserem Lande ein; dabei haben wir die Bemühungen nicht aufgegeben, uns an die Richtlinien des Konzils zu halten.

**Günter Biemer**

## **Verwirklichung evangelischer Freiheit - Theologischer Ansatz kirchlicher Jugendarbeit.**

### **1. Ausgangsbereich Praxis**

#### **1.1 Sinnsuche in der Erfahrung persönlicher Freiheit**

Elisabeth E. war 18 Jahre alt, hatte die Schule hinter sich und wartete schon einige Zeit vergeblich auf eine Lehrstelle. Im Freundeskreis hatte sie davon gehört, daß es möglich sei, an einem Arbeitsprojekt mit Jugendlichen verschiedener Länder in Kanada mitzuwirken. Seitdem träumte sie davon, aus den engen Vorstellungshorizonten von Schule und Elternhaus, von Kirchengemeinde und Freundesgruppe herauszukommen. Doch wo immer sie ihren Traum vortrug, zumeist fand er Widerspruch. Zu Hause war es zu einem handfesten Konflikt gekommen. So suchte sie den Pastoralreferenten auf, der in ihrer Gemeinde für die Jugend zuständig war und den sie von daher gut kannte. Sie habe das Leben hier satt, so argumentierte sie. Sie wolle sich und anderen beweisen, was in ihr stecke. Dieses Mal fand sie einen Gesprächspartner, der ihr Anliegen verstand, der aber auch zugleich auf die Absicherung der praktischen Grundlagen für ein solches soziales Praxisjahr im Ausland bedacht war und Kontakte zu anderen Jugendlichen herstellen konnte, die selbst schon dort mitgearbeitet hatten.

Ein solches Fallbeispiel zeigt eine Vielzahl alterstypischer Verhaltenstendenzen, die mit dem Stichwort der Freiheit im existentiellen Sinne zusammengefaßt werden können: frei werden aus familiären Bindungen, aus unliebsamen institutionellen Bindungen, aus Identitätserwartungen, die ein Jugendlicher nicht mehr zu erfüllen gewillt oder fähig ist und Aufbruch zu neuen Erfahrungen, die zugleich konstitutiv für eine neue Identität werden.

#### **1.2 Sinnerfahrung in freiheitlicher Gestaltung von Gottesdiensten.**

Im November 1986 fand auf Initiative der Diözesanleitung der KJG in Freiburg-Stegen ein Jugendkongreß über Gottesdienst statt. Er war zahlenmäßig mit 350 Teilnehmern ein Renner; denn inhaltlich hatten die Veranstalter eine vitale Ader getroffen. Die kreative Kraft, die Spannung und Harmonie der Teilnehmer in 34 Arbeitsgruppen brachte eine unüberschaubare Vielfalt von Vorschlägen und Wünschen für jugendgemäße Gottesdienstgestaltung zutage. In den daraus resultierenden Briefen der KJG mit vielfältigen Anregungen und Forderungen entstand ein wichtiges Gesprächsangebot der Jugend der Kirche an die Erwachsenen, an die Gemeindeleiter, an Priester und Bischöfe, auch an die Praktische Theologie im Bereich der Theorie kirchlicher Jugendarbeit.

#### **1.3 Sinnermöglichung durch Lebenshilfe.**

Das Projekt "Förderband" des BDKJ im Haus der Jugend in Mannheim ist ein Zeugnis von erstaunlicher Praxis kommunikativer Art. Durch die Kraft und Initiative des Leiters Franz Pfeifer mit seinen hauptamtlichen Mitarbeitern und Dutenden von Ehrenamtlichen aus Schule und Industrie wird Sonderschulabgängern der Weg zu einem Berufsbildungsplatz geebnet, und dies - wie der jetzt vorliegende siebte Jahresbericht sagt -, über viele Jahre mit wachsendem Erfolg, wenn auch neuerdings mit ersten Einbußen. Dieses Projekt zeigt in besonders eindrücklicher Weise, wie jungen Menschen die Erfahrung von Freiheit und Würde des Menschseins durch einen Kom-

\*) *Adalbert FALLER*, dem Schreinermeister und charismatischen Leiter des Jugendclubs March für einhalb Jahrzehnte!

munikationsstil vermittelt wird, den sie bei diesen Kontakten häufig zum ersten Mal erfahren.

#### 1.4 Von den Praxen zur Thematik.

Neben solchen Themenkreisen existentiell individueller Art, liturgisch-theologischer und christlich-sozialer Art gibt es eine Vielzahl einschlägiger Themenbereiche, die für die Erstellung einer Theorie kirchlicher Jugendarbeit wichtig wären. Eine solche Theorie müßte die nötigen Kriterien zur Verfügung stellen, müßte die Zusammenhänge der Praxis aufklären sowie Gründe und Prinzipien aus Theologie und Pädagogik und Humanwissenschaften erarbeiten. Im Vergleich dazu beschränke ich mich hier auf einen theologisch-anthropologischen Ansatz für eine Theorie kirchlicher Jugendarbeit und erörtere im folgenden zwei Fragekreise:

- *Worin hat kirchliche Jugendarbeit ihre theologisch-anthropologischen Prinzipien?*
- *Wie verläuft der Weg zur Konkretisierung theologischer Impulse in der Praxis?*

### 2. Worin hat kirchliche Jugendarbeit ihre theologisch-anthropologischen Prinzipien?

Schon Aristoteles zeigte, daß die Endbestimmung des Menschen mit allen Mitteln der Logik letztlich nicht deduzierbar ist, sondern unbestimmt und offen bleibt. Gibt es aber keinen definitiven Zielpunkt für den Selbstentwurf des Menschen, so besteht folglich die Möglichkeit und zugleich die Gefahr, daß sich der Mensch mit einer einseitigen Orientierung begnügt: allein den leiblichen Konsumbedürfnissen nachlebt, allein auf die Durchsetzung seiner Macht, seiner Rasse, seiner Wirtschaftsinteressen und so fort setzt und unterhalb des Niveaus der universalen Sinnfrage in seinem Leben bleibt. Gefährlich sind solche defizitären Sinnentwürfe, weil sie nicht der Geistnatur des Menschen gerecht werden und dem, was nach Ausweis der Kultur-, Geistes- und Religionsgeschichte zur umfassenderen Selbstgestaltung menschlichen Lebens möglich und notwendig ist. Nach Ausweis der Geschichte des Menschen ist eine universale und solidarische Verantwortung möglich, auch wenn sie immer wieder mit Erfahrungen des Mißlingens konfrontiert wird. Einfacher gesagt: Der Mensch kann horchen und ausschauen auf das, was sich ihm als Sinn seines Lebens zuspricht. Durch alle Sinnenüberschwemmung hindurch sind wir Menschen grundsätzlich in der Lage, auch in der heutigen Zeit nach dem Woher und Wohin unseres Lebens zu fragen, nach dem Was solls. Zumindest stellt sich diese Frage vielen Menschen, selbst in der Katerstimmung fader Augenblicke, in der Ernüchterung nach schrecklichen Katastrophen oder in illusionärer Euphorie. - Aber es gibt auch die entgegengesetzte Erfahrung: den praktischen Materialismus, den subtilen Agnostizismus, die stumpfsinnige Konsumhektik usw.

Christen, ob jung ob alt, glauben an die Endbestimmung des Menschen, wie sie durch Jesus Christus angesagt und verkörpert, erlitten und gefeiert wurde. Er ist ihnen "Urheber des Lebens" (Apg 3,15), "Weg, Wahrheit und Leben" (Joh 14,6). Christlich gesprochen heißt die Antwort auf die Sinnsuche des Menschen: Jesus Christus als Verkörperung des Reiches Gottes. Diese Antwort soll nach dem Ausweis des Neuen Testaments prinzipiell als Freiheit erfahren werden; denn "zur Freiheit hat uns Christus befreit" (Gal 5,1). Diese Erfahrung, von Gott auf den Weg der Freiheit gesetzt zu sein, soll im Christen altruistische Konsequenzen auslösen: er soll dazu beitragen, daß andere ebenfalls in den Genuß der Freiheitserfahrung zur Gestaltung ihres Lebensentwurfs gelangen. So liest sich das Postulat der Liebe im Zusammenhang mit der eigenen Freiheitserfahrung. Aufgrund solcher Praxis soll sich eine "verheißungs-

volle" Zukunft eröffnen. Daß dies der Sinn des Lebens und der Horizont des Evangeliums sein soll, wird in detaillierter Form auszufalten sein.

### 2.1 Anthropologische Daten zur Freiheit

Stichwortartig seien in Kürze einige der weiter auszufaltenden Perspektiven genannt, die den Jugendlichen als den Menschen im zweiten Lebensjahrzehnt spezifisch in der Ambivalenz von Freiheit und Gefährdetheit freier Selbstgestaltung zeigen. Entwicklungspsychologisch steht mit der Erreichung genitaler Sexualität neben vielen Ängsten auch die endgültige Gestaltung der Lebensmöglichkeiten als Mann und Frau von diesem Lebensjahrzehnt an an. Lernpsychologisch ist die "Erstreckung in die Zeitperspektive" (R. Bergius) kennzeichnend für die Fähigkeit, momentanes Verhalten zu transzendieren und die größeren Dimensionen zu planen. Soziologisch gesehen spielt der Ablösungskonflikt vom Elternhaus eine wichtige Rolle für die Zubereitung einer eigenen Existenzbasis. Wirtschaftspolitisch steht der Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für Jugendliche quer zur Verwirklichung ihres Freiheitsstrebens. Ökonomisch bedroht die Werbung durch ihre manipulativen Maßnahmen den Jugendlichen - allerdings nicht in jedem Fall - stärker und anders als den Erwachsenen. Weltpolitisch erweisen sich Jugendliche durch die Ambivalenz ihrer Radikalität den Herausforderungen zu Frieden und Abrüstung in spezifischer Weise gewachsen. Dasselbe gilt von der Gefährdung der Lebensressourcen durch die Technologie im Bereich des Umweltverhaltens.

Die Stichworte zu verschiedenen Bereichen, in denen jugendliches Leben und Erleben sich abspielt und in Betroffenheit gerät, haben m.E. einen Nenner. Sie können auf den Begriff der Freiheit gebracht werden im Sinne der freien Verwirklichung des eigenen Lebens. - Damit soll nicht ausgeschlossen werden, daß sich diese Freiheit kommunikativ vollzieht, daß sie ihre Voraussetzungen und Konsequenzen hat, daß sie ihre zentrale persönliche Realisierungsinstanz im Gewissen hat usw. Ich gehe vielmehr in dem vorliegenden Entwurf davon aus, daß Freiheit als Gabe und Ermöglichung für den Menschen nie eine größere Rolle spielt als in dieser Phase seines zweiten bzw. dritten Lebensjahrzehnts, in der wir ihn als Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen bezeichnen. Zu diesem Versuch einer Grundlegung kirchlicher Jugendarbeit im Konzept der Verwirklichung menschlicher Freiheit bzw. evangelischer Freiheit komme ich einerseits aus der Erfahrung im Umgang mit jungen Menschen selbst, andererseits aus der Einsicht in humanwissenschaftliche Erklärungen des Jugendalters (die ich hier nicht ausfalte) und schließlich aus dem Einblick in die Urkunden der Theologie, die ich im folgenden darstellen möchte.

## 2.2 Das theologische Prinzip der Freiheit für einen Ansatz kirchlicher Jugendarbeit

### 2.2.1 Praxis Jesu und Befreiung des Menschen

Durch langjährige Lektüre der Heiligen Schrift und ihrer Kommentare kam ich auf die Spur der folgenden Gedankenzusammenhänge. Ich entdeckte an den Handlungen Jesu die gemeinsame Grundintention der Befreiung des Menschen:

- in den Krankenheilungen, die den Menschen die Sinne heilten (Augen, Ohren, Zunge), den Körper wieder in gesunder Weise zur Verfügung stellten (durch Heilung der Gelähmten oder ähnlich),
- in den Totenerweckungen Jesu, die zeigen, für wie bedeutsam Gott unser Leben hält - zumindest als den unersetzlichen Zugang zum ewigen Leben,
- in den Exorzismen, die den Menschen der Entfremdung durch versklavende Dämonen und Mächte entreißen,

- in der Verquickung von Heilung und Schabbat, worin sich anzeigt, daß Jesus die Tora nicht als Einschränkung der menschlichen Lebensmöglichkeiten verstand, sondern als Entschränkung und Erfüllung des Lebens, als einen Vorschein des ewigen Schabbat,

- in der Sündenvergebung als Wurzelhandlung seiner Widerstandshandlungen gegen das physische und moralische Übel in der Welt. Wie oft kommen solche Wendungen vor: dein Glaube hat dir geholfen, geh' hin, sündige nicht mehr und ähnliches.

Die Geheilten schließen sich der Sammlungsdynamik Jesu an und beteiligen sich somit an dem Zug, der von Jesus als Verkörperung und Gegenwart des Reiches Gottes ausgeht.

In einer Art Zusammenfassung läßt sich sagen, daß in Jesus von Nazaret die *Herrschaft Gottes* Präsenz geworden ist als Antiherrschaft gegen alle Einschränkungen, Versklavungen, Beraubungen der menschlichen Existenz. In diesem Sinne folgert Jesus: "Wenn ich aber mit dem Finger Gottes die Dämonen austreibe, dann ist das Reich Gottes schon unter euch angebrochen" (Lk 11,20). Er macht die Seinen darauf aufmerksam, daß sie sich dem antiherrschaftlichen Verhalten anschließen müssen, wenn sie seine Intention teilen wollen: Unter euch wird es nicht so sein wie unter den Herrschern dieser Welt, "denn der Menschensohn ist nicht gekommen, um sich bedienen zu lassen, sondern um zu dienen und sein Leben zu geben als Lösepreis für die Vielen" (Mk 10, 39ff).

Daß es in der Heiligen Schrift der Christen und Juden um diesen Befreiungsprozeß geht, das zeigt sich über das Neue Testament hinaus im Rückblick auf die jüdischen Urdaten der Heilsgeschichte: *den Exodus aus Ägypten* und die Freisetzung aus dem babylonischen Exil. In diesem Sinne interpretiere ich deshalb auch weitere Zusammenhänge wie etwa das Schicksal der drei jungen Männer im auschwitzartigen Feuerofen von Nebukadnezar, die die Freisetzung durch den vierten Mann erfahren, der sich ihnen vom Himmel her zugesellt (Dan 3). In ähnlicher Weise wird auch die Ausichtslosigkeit der *Emmaus-Jünger* aus ihrer Befangenheit angesichts der Kreuzeskatastrophe verwandelt in einen Freisetzungsprozeß durch die Begegnung Jesu, der sich ihnen als Weggenosse zugesellt und ihnen die Augen öffnet für die richtige Interpretation des Lebens aus dem richtigen Verständnis von Leiden, Kreuz und Auferstehung des Messias. Die Linie der Befreiung als Grunddynamik der Heiligen Schrift läßt sich in der theologischen Zusammenfassung des Christuserignisses ablesen, wenn Paulus in Römer 1-3 sagt, daß sowohl die Heiden mit der Gottesweisung im Herzen als auch die Juden mit der Tora in der Hand den Weg zu Gott und damit den Sinn der Schöpfung total verfehlten, daß es aber jetzt durch Gottes unerklärliches und rein gnadenhaftes Erbarmen zur Erlösung der Menschheit gekommen sei in der Selbstgabe Gottes durch seinen Sohn (apolytrosis). - (Auf jeden Fall ist dieser Freisetzungsprozeß eine reine Sache Gottes, die er durch Jesus Christus gewirkt hat und wirkt: per Christum Dominum nostrum, "durch Christus unseren Herrn". Es handelt sich um einen scholastisch gesprochen rein übernatürlichen Prozeß. Und er ist eschatologischer Dimension, insofern die volle Auswirkung oder Vollendung noch aussteht. Gleichwohl ist darin der Aufforderungscharakter enthalten, daß wir Menschen die Konsequenzen der Vorgabe Gottes durch unser Handeln einholen sollen. So wenig also Freisetzung ein reiner Machbarkeitsprozeß des Menschen sein kann, wenn er theologisch biblisch richtig verstanden und in Szene gesetzt werden soll, so wenig darf es bei der rein liturgischen oder übernatürlichen oder theoretischen

Umgangsweise mit diesem heilsgeschichtlichen Datum der Freisetzung sein Bewenden haben. Auch hier gilt "Wissen ist nichts im Vergleich zum Tun".)

Ich fasse diesen ersten prinzipiellen Fundierungszusammenhang zusammen: Wer zur Sammlungsdynamik der Reich-Gottes-Bewegung Zutritt erhalten und anderen geben möchte - und dies ist ja Sinn und Ziel unserer Bemühungen in jeder Form von Verkündigung, auf wichtigen Stufen der Evangelisation, in den verschiedenen Aktivitäten kirchlicher Jugendarbeit -, der muß die Vielschichtigkeit dieses Befreiungsprozesses zugänglich und erfahrbar machen. Ich sage zugänglich, weil die Sache der Erfahrung auf dem Boden der Freiheit geschieht. Es genügt weder eine wissenschaftliche Vermittlung noch eine Ideologisierung oder Überredung. Die Kategorie der Machbarkeit steht im direkten Widerspruch zu der Anteilgabe am Freisetzungsprozeß. Dieser richtet sich nach dem Freiheitsverlangen und dem Freiheitskonstitutiv des Menschen. Spräche ich anders, würde ich nicht an die lebendige Wirklichkeit des unfaßbaren Gottes glauben.

Freiheit ist also im Sinne der Befreiung das erste der elementaren Prinzipien des Christlichen im strengen Sinne des Wortes Prinzip: als das Woraus, aus dem hervorgeht, was ist und wird.

Diese notwendigerweise begrifflich allgemeinen Überlegungen lassen sich leicht in Saft und Farbe konkret füllen und nachvollziehen. Das Erlebnis, das wir als ehemalige Hitlerjungen mit unseren 15 Jahren nach dem Krieg bei der Begegnung mit Angehörigen der früheren katholischen Jugend, etwa der "Schar" oder des Quickborn hatten, gab uns die Erfahrung, selbständig und selbsttätig in Freiheit und Auseinandersetzung in der Gruppe und mit der Leitung der Pfarrgemeinde unser Jugendleben zu gestalten. Der Kontakt mit Christen im europäischen Ausland setzte uns frei von den Vorurteilen und Zwangsmechanismen, in die wir aufgrund der nationalen Gesamtschuld geraten waren.

Oder ein ganz anderes Beispiel von Befreiungsinitiative: Der Marsch der Fischer mit Dom Helder Camara zur Durchsetzung ihrer berechtigten Ansprüche auf die Reinhaltung der Fischgründe von chemischen Abwässern aus den angrenzenden Industrieanlagen bot den Teilnehmern die Erfahrung, daß es einen Anspruch und eine Durchsetzung von Freiheit gibt, und zwar in gewaltloser und doch aktiver Weise.

Die christliche Freiheit muß das Grunddatum der Lebenswirklichkeit kirchlicher Jugendarbeit sein. Sie kennt nur eine Grenze, und die ist scheinbar. Ich meine die strikte und unliebige Orientierung an der Offenbarung Gottes. Nur so ist es möglich, dem wirklichen und lebendigen Gott zu begegnen. Gott ist unbeliebig. In dieser Begegnung aber besteht die wahre Selbstverwirklichung des Menschen darin, der zu werden, der er letzten Endes sein soll, der, zu dem ihn sein Schöpfer entworfen hat.

### 2.2.2 *Die Kommunikation Gottes mit uns als Ausgangspunkt der neuen mitmenschlichen Praxis.*

An den überlieferten Worten Jesu, die Weisungscharakter haben, zeigt sich, daß sie in eine doppelte Relation verweisen: in die *Beziehung zum Vater im Himmel* und in die *Beziehung zu den Mitmenschen*. Diese Verweise stehen im Zusammenhang mit den heilenden Handlungen Jesu. Gottes unverdiente und unverdienbare Zuneigung, von Paulus Gnade genannt (charis), wurde nicht nur voll Freude angenommen, gefeiert und genossen (Lk 15: mit dem heimgekehrten Sohn), sondern sollte in zweifacher Hinsicht Antwort finden:

- Wie schon im Sh'ma Jisrael enthalten und von Jesus eigens zitiert (Mk 12,28ff.): Gott lieben von ganzem Herzen, mit dem Verstand und mit allen Sinnen...(Dt 6,4ff.)

- Wie ebenfalls schon in der Tora genannt (Lev 19,18): Die selbsterfahrene Freigesetztheit von Gott her und auf Gott hin soll allen erfahrbar gemacht werden. Das ist die zweite Priorität in den Weisungen, die Jesus gibt. Ausdrücklich sagt er: "Ein zweites (Gebot) ist diesem gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst". Versucht man, diese Weisungen der *Nächstenliebe* in modernen Begriffen zu beschreiben, so fällt einem alsbald auf, daß die umfassende theologische Bedeutung nicht in einem Begriff unterzubringen ist. Zur Aufgabe der Humanisierung der Menschheit gehört auch die der Divinisierung, d.h. zur Vermenschlichung die Vergöttlichung. Zur Aufgabe der Solidarisierung mit den andern gehört auch umgekehrt die Teilgabe am eigenen Leben, an den eigenen Gaben und Fähigkeiten und an der eigenen Habe nach dem Vorbild der Teilgabe Gottes.

Liebe ist also jedenfalls das zweite konstitutive Prinzip einer Theorie christlicher Praxis. Der Begründungszusammenhang kann so verstanden werden: die im Glauben erfolgte Erfahrung der befreienden Gottesnähe soll zum Engagement an der Befreiung der Mitmenschen motivieren. So soll die Gabe der Erlösung von Gott her durch die Erlösten allen Menschen bekundet werden. Sind schon alle Menschen aufgrund der Schöpfung Geschwister, so sind sie es noch mehr aufgrund der Erlösung und im Blick auf die Verheißung, der uns der Geist Jesu Christi entgegenführt.

Beispiele:

- Das Engagement für die Dritte Welt hat für Christen darin seinen Ursprung;
- der Kampf gegen Apartheid und Rassismus ist auf diese Weise begründet;
- das Recht auf eine gleichberechtigte Austragung von Konflikten innerhalb der Kirche Jesu Christi gründet für Christen auf der Geschwisterschaft durch die Taufe, ganz gleich, welchen Alters sie sind;
- die Repräsentanz der Jugendlichen bzw. der jungen Erwachsenen in Entscheidungsgremien der Kirche ergibt sich aus dem Prinzip der Liebe aufgrund von Taufe und Firmung.

Daß für Jugendliche die Beziehungsebene von Natur aus besonders wichtig ist, ist für eine Theorie kirchlicher Jugendarbeit eigens aufzuweisen. Bekanntlich liegen die auf der Schöpfungsebene angesiedelten Zugänge in der besonderen *Qualität der Kommunikation* vom zweiten Lebensjahrzehnt des Menschen an: Freundschaften, Beziehungen zum anderen Geschlecht, Schwierigkeiten und Möglichkeiten des Hineinwachsens in die Erwachsenengesellschaft, Identitätsdiffusion und -neugestaltung.

### 2.2.3 Das Folgeprinzip einer verheißungsvollen Zukunft aufgrund der freiheitgebenden Kommunikation Gottes und der Menschen.

Daß *Hoffnung* ein christliches Prinzip kirchlicher Jugendarbeit sei, braucht vielleicht weniger ausführliche Begründung. Aus dem Zusammenhang soll auf drei Wurzeln dieses Prinzips hingewiesen werden: die natürliche Lebenskraft des Menschen als Geschöpf, dann die eschatologische Verheißung vom Neuen Himmel und der Neuen Erde, die mit der Einladung zum himmlischen Hochzeitsmahl ihre individuell-konkrete Ausformung erhält, und drittens die Erfahrung der Christen, daß aus der Verwirklichung christlichen Lebens eine spezifische Zukunftsperspektive entsteht. Letztere ist häufig mehr ein eingeklagtes Postulat als eine Realität. Und doch steckt darin eine unersetzliche Voraussetzung für die geschichtliche Wirksamkeit des Christentums; auch für seine Glaubwürdigkeit. Gemeint ist der Zusammenhang, daß die aus

der Praxis der Liebe im Engagement von Menschen an Menschen erfahrbar werdende Gottesnähe, die Hoffnung auf gemeinsame sinnvolle Zukunft begründet. Hoffnung als Schwester der christlichen Glaubwürdigkeit hat für den Jugendlichen im intensiven Anfangsstadium seines Lebens einen spezifischen Signalwert und eine dementsprechende Faszination.

Praktisch bedeutet dies, daß im Blick auf das christliche Prinzip der Hoffnung eine spezifische Gewissenserforschung der Erwachsenenkirche angebracht ist: inwieweit versündigt sie sich gerade darin, daß sie mehr auf Bewahrung von Vergangenheit, von erreichten Positionen, von eigenen Erfahrungen aus ist, als auf die Entwicklung der Fülle des Lebens und der Fülle der Freude, auf Begründung der Hoffnung? Inwiefern ergeben Verharschungen der institutionellen Verfahrensweisen oder Mängel an Flexibilität oder Beharren auf bewährten Positionen Barrieren gegenüber der eigentlich insgesamt ausstehenden *Vollendung* des Heilshandelns Jesu Christi?

Der Zusammenhang der drei christlichen Prinzipien von Freiheit, Liebe, Hoffnung entspricht der dreidimensionalen Ausrichtung des menschlichen Geistes im Dreischritt der Zeit. Der Ursprung unseres Glaubenslebens liegt in der Geschichte des Heils und er ereignet sich je neu und individuiert in jedem Christenleben, gerade auch in dem der Jugendlichen:

Die göttliche Initiative der Befreiung des Menschen soll die Antwort der Gottes- und Nächstenliebe auslösen. Und die durch je neue Umkehr versuchte christliche, d.h. Freiheit gebende Art des Zusammenlebens der Christen in der Menschheit soll dem Glauben an die Verheißung Grund und Hoffnung geben.

#### 2.2.4 *Vom Sinn*

Anders als bei den bisher bedachten Prinzipien einer Theologie kirchlicher Jugendarbeit geht es beim Sinn um das Ganze sowohl der Suche nach der Endbestimmung des Lebens als auch der Antwort. Darum ist ein Sinn, den sich der Mensch selbst gibt, unzureichend. Es geht um den dem Leben vorgegebenen und vorausgesetzten Sinn, um den absoluten Sinn, der unerschöpflich und unendlich ist. Es geht um Gott selbst als denjenigen, der sich dem Menschen als Gegenüber erweist. Der, den uns die Heilsgeschichte als den uns freisetzenden Gott zu erfahren gibt, der uns in seiner Liebe zur Gottes- und Nächstenliebe herausfordert, wird in der Sinnfrage in seiner Ganzheit und Geheimnishaftigkeit thematisch. Augustinus im 4. Jahrhundert, Blaise Pascal im 17. Jahrhundert und John Henry Newman im 19. Jahrhundert und viele andere haben diese spezifische Gottes-Suche und Geheimnisbezogenheit des Menschen erfahren und beschrieben. "Es gibt nur zwei Wesen von selbsteinleuchtender Evidenz: mich selbst und meinen Schöpfer", schreibt Newman als Erfahrung in der Mitte des zweiten Lebensjahrzehnts.

Leicht könnte man dieses Prinzip einer Theologie für entbehrlich halten. Besonders dann, wenn man darin nur eine Wiederholung der bereits genannten Prinzipien sieht. Aber dann besteht die Gefahr, daß sich unsere Theologie in einer anthropologischen und ökonomischen Gottesvorstellung auflöst. Gott ist dann nur der für uns, der er für uns ist. Aber Gott ist - um es mit Karl Barth zu sagen - der ganz Andere. Gott ist der Unbeliebige, von dem Newman sagt, daß man von ihm nur "dogmatisch" reden könne. d.h. in der von ihm selbst vorgegebenen Weise, - weil nur so seine eigene Wirklichkeit aufgehen und gewahrt werden kann. Gott erweist sich als er selber im Prinzip der Gnade, der Überbietung bzw. des Überflusses, wie J. Ratzinger sagt.

Diese Souveränität Gottes, die ihn als denjenigen bezeichnet, der Auswege hat aus dem Tod, weil er sowohl ins Totenreich führt als auch wieder herauf (1 Sam 2,5) und der die Niedrigen erhöht und die Mächtigen vom Thron stürzt (Lk 1,52), ist für das Gottesbild und Lebensbild des jungen Menschen heute noch bedeutsamer als für das des erwachsenen Christen. Nur auf diese Weise wird dem jungen Menschen der Zugang zu der Vorstellung erleichtert, daß diese Welt nicht so bleiben braucht, wie sie in ihrem vorgegebenen und verfestigten Strukturen aussieht. Hier gilt die marianische Einsicht, daß "für Gott nichts unmöglich ist" (Lk 1,37).

### 3. Wie verläuft der Weg zur Konkretisierung theologischer Impulse in der Praxis?

Die Frage wäre falsch verstanden, wenn dabei nicht auch die "Theoriehaltigkeit" der Praxis beachtet würde. So schließt sie die unter Jugendlichen bestehenden christlichen Initiativen zur Freiheit, Liebe und Hoffnung ein und es geht folglich um die Frage, wie die Lebenswelt der Jugendlichen im Austausch mit Erwachsenen in der Kirche evangeliumsgemäßer gestaltet werden kann; so wie umgekehrt durch diesen Austausch auch die Lebenswelt der Erwachsenen kreative und kritisch-korrektive Impulse durch den Umgang der Jugendlichen mit dem Evangelium erfahren soll. Wie können Alt und Jung durch die Befassung mit dem Evangelium dessen Verheißungen und dessen Anspruch auf bessere Weise als bisher realisieren? Ein Fallbeispiel soll einen der Wege zur Konkretisierung beschreiben.

#### 3.1 Zum makrosozialen Umfeld

Unweit einer Großstadt wurden verschiedene Kleingemeinden zu einer kommunalen Einheit zusammengeschlossen. Obwohl oder gerade weil es sich um einen gewachsenen Lebensbereich handelt, suchten Jugendliche in dem neuen Verwaltungs- und Lebensraum mit seinen Schulen und Bildungszentren nach Freizeitangeboten. Pfarrer und Lehrer einer katholischen Doppelpfarrei machten sich daran, Jugendgruppen, Gesprächsgruppen, Bildungsangebote vorzubereiten. Doch ihr Angebot wurde nur von einer verschwindend kleinen Gruppe von Jugendliche angenommen. Kinder konnten damit überhaupt nicht erreicht werden. Der Notstand einer sinnvollen Freizeitgestaltung unter den meisten Jugendlichen blieb bestehen.

Eine zweite Phase begann, als ein junger Pfarrer mit seiner Frau die evangelische Pfarrei übernahm, die sich über alle vier eingemeindeten Teilorte erstreckte. Er hörte auf die Wünsche der Jugendlichen und interpretierte sie in der Gestalt eines Wochenendtreffs. Mit jungen Erwachsenen, darunter auch Katholiken, schuf er eine Initiative zu der Verwirklichung einer Disko. Die Anfänge waren abenteuerlich: wie der Dachboden einer Scheune wirkte der ungebrauchte Saal im Feuerwehrhaus. Tische, Stühle und Matratzen wurden von Jugendlichen selbst mitgebracht. Wenige Lampen erzeugten ein Dämmerlicht, das vom Zigarettenqualm zusätzlich eingeschränkt war. Die Musik war beherrschend in der Lautstärke, und die Stimmung war phantastisch. Die March - so der Name der Gegend und Gemeinde - hatte ihre Wochenendattraktion für die Jugend. Bald drang der Ruf weit darüber hinaus. Die Freude war groß. Doch eine Diskothek ist allein noch keine kirchliche Jugendarbeit. Das zeigte sich in der Folgezeit.

#### 3.2 Der Konflikt

Als bald wurden von seiten der katholischen Gemeindeleitung die überaus erfolgreiche Initiative der Jugenddiskothek als nichtkirchlich diffamiert. Im Gegenzug wurde das Bemühen der katholischen Jugendpraxis, die über Ministrantenarbeit nicht hinausgekommen war, als unzureichend und binnenkirchlich eingestuft. Als bald kamen

die Diskoleute allerdings in dreifacher Hinsicht unter Druck: eine Rockergruppe aus der nahegelegenen Stadt bedrängte die Szene, die Anwohner der Disko klagten über die nächtliche Lärmbelästigung, und einige der protestantischen Gemeindeältesten bezweifelten die Kirchlichkeit des Unternehmens, das ihr Pfarrer in die Wege geleitet hatte. Um die Fronten des Konflikts deutlich zu machen, muß man sagen: auf der einen Seite standen die Jugendlichen der March, die einen Treff gefunden hatten; solidarisch mit ihnen waren der evangelische Pfarrer und junge Erwachsene aus beiden Kirchengemeinden. Auf der anderen Seite stand der katholische Pfarrer mit vielen älteren Erwachsenen aus beiden Gemeinden; sie hatten ein enger gefaßtes Verständnis von der Kirchlichkeit der Praxis kirchlicher Jugendarbeit.

Als unbekannte Erwachsene den Verdacht ausstreuten, in der Disko würden Drogen gehandelt und die Polizei zum Einsatz kam, geriet der Konflikt auf den Siedepunkt. Er hatte unsinnigerweise die Kirchengemeinden polarisiert.

### 3.3 Analyse und Konfliktlösung

Die Lösung konnte nicht im Sinne einer Beschwichtigung der Gemüter erfolgen, selbst wenn man sich vorgestellt hätte, dies über eine Klärung der Emotionen herbeizuführen. Beschwichtigen kann man nur, wo übertrieben wird ohne Rechtspositionen. Aber beide Seiten waren ja auf ihre Weise im Recht, wenn auch die eine erfolgreicher als die andere, und wenn auch beide in einer einseitigen Weise.

Um das sagen zu können, braucht man nur das Gesamt der Prinzipien kirchlicher Jugendarbeit zu überschauen: denn wer auf *Engagement* setzt, auf Kommunikationsangebote, der setzt auf die Zuwendung von Menschen zu Menschen, er ermöglicht eine Humanisierung der Jugendlichen, eine Selbstgestaltung ihres Lebens in Freiheit. Allerdings muß dazu auch die Zuwendung Gottes und somit die Divinisierung, der Spielraum der Gnade Gottes kommen, wie dies bereits mit den Stichworten von Nächstenliebe, Stellvertretung, Engagement, Empathie und Versöhnung angedeutet wurde (vgl. o. 1.2). -

Und wer andererseits auf Gott als *Sinn* des Lebens der (jungen) Menschen setzt, auf seine absolute Vorgegebenheit für das Leben und auf die Unbeliebigkeit seiner Offenbarung und Zuneigung im kirchlich-dogmatischen Sinn, der hat zweifellos recht. Aber er muß zusätzlich sehen, daß ein zweites Gebot dem ersten gleich ist: die Nächstenliebe, die Kommunikation, das Engagement, die Stellvertretung - und zwar über den Raum von Kirche, Sakristei und eigenes Pfarrgemeindezentrum hinaus. Der Aufweis in der Analyse und die Bestätigung der prinzipiellen Berechtigung ihrer Anliegen gaben den streitenden Gruppen auch psychisch die Möglichkeit, die Ergänzungsbedürftigkeit ihrer bisherigen Arbeit zu akzeptieren. Die zunächst getrennten und nachher gemeinsamen Aussprachen fanden im Stil der themenzentrierten Interaktion statt: Das vorgegebene Thema, um das alle Beteiligten interagierten, wurde im Licht des Evangeliums diskutiert, von dem her die Arbeit interpretiert und damit die Aufgabe des Dienstes der Jugend und an der Jugend verstanden wurde. Alle Gesprächsteilnehmer waren gleichberechtigt, ihren Unmut und ihre Vorschläge einzubringen. Daß in dieser entscheidenden Phase der Neubegründung von Jugendarbeit in der March das *Prinzip der Befreiung* als Grundzug des Evangeliums die wesentliche Rolle spielt, läßt sich auf mehrfache Weise erläutern. Es wurde allen Beteiligten alsbald klar, daß sie durch die Befreiung vom eigenen Vorurteil für ihren Dienst in der Jugendarbeit zusätzliche Perspektiven gewannen. Es wurde erfahrbar, wie befreiend die Versöhnung auf die beiden Gemeinden wirkte und auf die Gemeindefei-

tungen, d.h. die Pfarrer und die Kirchenältesten bzw. Pfarrgemeinderäte, die mit verwickelt waren. Nicht zuletzt setzte der Wille zur Kooperation gemeinsame Kräfte frei, um den jungen Menschen in der gebotenen vielfältigen Weise zur freien Selbstgestaltung ihres Lebens zu helfen:

- Es entstanden Kindergruppen, deren jugendliche Leiter in einer Leiterrunde zusammengefaßt wurden.

- Es wurde ein Mitarbeiterkreis geschaffen, in dem alle Anliegen und Konflikte zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, zwischen Katholischen und Evangelischen, zwischen Pfarrer und Gemeinde, zwischen kommunaler Gemeinde und Pfarrgemeinde und auch zwischen den religionspädagogischen Beratern und den Leitern ausgetragen werden konnten.

- Der Mitarbeiterkreis wurde besonders wichtig für die Diskoarbeit, die zu einem halboffenen "Jugendclub March" umgestaltet wurde und neue Räume beziehen konnte. Dieser Jugendclub blieb die ständige Herausforderung, der Konfliktherd zwischen der Erwachsenenengemeinde bzw. Pfarrgemeinde und den Jugendlichen des Ortes über die kommenden Jahre. Und das ist positiv zu verstehen. Nicht zuletzt deshalb, weil sich geeignete junge Erwachsene bzw. Erwachsene im Dienste der Jugendlichen fanden, die die Anliegen der Jugendlichen zu artikulieren und zu realisieren halfen.

- Satzungen auf der Basis der christlichen Sinnvorgabe, der Freisetzung, der Aufgabe des Engagements und der Hoffnung wurde niedergeschrieben. Sie sollten die "Vision", die Bestimmung und das Ziel der Jugendarbeit formulieren und somit Handlungsprinzipien für alle Beteiligten vorgeben. Sie konnten auch bei der jeweiligen Konfliktbewältigung helfen.

Der Schulung oder zumindest Vorbereitung von Erwachsenen oder jungen Erwachsenen für die Mitarbeit im Bereich der Jugend wurde besondere Bedeutung zugemessen. Sie war und blieb ein ebenso wichtiges wie mühseliges Unternehmen. Nach einem Dutzend Jahren kann man im Rückblick sagen, daß fast alle an den Ursprünglichen Beteiligten gewechselt haben. Die Praxis vor Ort hat nicht nur die Bewährungsprobe bestanden, sondern viele Veränderungen erlebt. Mindestens drei Generationen 15- bis 19jähriger haben die Gestaltung der Disko durchlaufen. Geblieben sind einige wenige erwachsene Mitarbeiter als fester Bestand. - Von kurzer Dauer war die Blüte des Diskussionsforums, bei dem sich immer nur eine kleine Gruppe von Jugendlichen aus dem Schülerbereich zusammengefunden hatte. - Eine wichtige Rolle spielte für die Entwicklung der Jugendarbeit in diesem Bereich die Erkenntnis und der Wille der Gemeindeleitungen, auch konfessionell gebundene Gruppen im gesamten Organisationsmodell der Jugendarbeit zuzulassen; sie erwachsen aus der Konfirmandenarbeit einerseits und dem Ministrantendienst andererseits.

#### *Zum Ertrag der Überlegungen.*

Die Dimensionierung des Evangeliums nach dem Prinzip der Freiheit - mit den Folgeprinzipien Liebe und Hoffnung - und unter dem Horizont der Sinneröffnung Gottes als Schöpfer und Erlöser der Menschen gibt die Möglichkeit, vielfältige Praxen kirchlicher Jugendarbeit auf evangelischer Basis zu begründen und zu legitimieren. Gewiß, die Begriffe sind noch nicht Leben; aber jedes dieser Prinzipien steht sowohl für die Fülle neutestamentlicher und alttestamentlicher Praxis wie für vielfältige Aktivitäten in der Lebenswelt Jugendlicher. Für zu breit mag diese Basis derjenige halten, der eine ganz bestimmte Richtung von Jugendarbeit vertritt. Verwechselbar ist jedenfalls dieser Ansatz nicht, denn er beruht auf der Grundinitiative Gottes zur

Einsetzung des Menschen in seine Freiheit, aus der heraus allein er der Partner Gottes im Glauben und seiner Mitmenschen in den vielfältigen Akten der Kommunikation sein kann. "Zur Freiheit hat uns Christus befreit. Bleibt daher fest und laßt euch nicht von neuem das Joch der Knechtschaft auflegen!", ruft Paulus an einer entscheidenden Wende der Geschichte der Urkirche (Gal 5,1f.). Im Dialog von Jugend und Erwachsenen, in der Kirche auf dieser Basis zu kommunizieren und sich diesen Freiheitsraum zuzugestehen bzw. zu solcher Lebensverwirklichung in Freiheit, und das heißt aus der Verantwortung des Gewissens zu handeln, ist eine unverwechselbare Basis des Christseins. Unverzichtbar bleibt dabei folglich das, was der Synodenbeschluß als "personales Angebot" bezeichnet hat, wonach sowohl die Theoretiker der kirchlichen Jugendarbeit wie die Leiter des Dienstes der Jugend wie die Jugendlichen selbst etwas von dem verkörpern, wofür sie eintreten. Diese inkarnatorische Methode (so J. H. Newman) läßt im Blick auf das Schlüsselprinzip der Freiheit die Frage an jeden stellen, inwieweit er durch seine Engagement schenkende Praxis (Liebe) dem anderen den Raum der Freiheit gibt und somit in der Erfahrung des vorausgegebenen Sinns alles Lebens die Hoffnung auf eine verheißungsvolle Zukunft mitbegründet.

George Reilly

## Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung

Es gibt eine Reihe von Ansätzen in der gegenwärtigen Religionsdidaktik, die sich die Rettung einer elementaren religiösen Sensibilität von ihrem Untergang in unserer technischen, funktionalisierten Gesellschaft zum Ziel gesetzt haben. *Erfahrungsorientierung, Schulung der Sinne, Ganzheitlichkeit, Symboldidaktik, religiöses Brauchtum* sind einige Stichwörter, die dieses Anliegen zum Ausdruck bringen. Natürlich verfolgen diese Ansätze auch andere, vor allem inhaltliche Ziele. Dennoch bleibt das Ziel der Entwicklung einer elementaren Sensibilität für die religiöse Dimension der Wirklichkeit kennzeichnend für die neue Religionsdidaktik. Diese Sensibilisierungsaufgabe ist in einem eminenten Sinne eine *ästhetische* Aufgabe. Sie versucht, die Schüler auf die schlummernden, religiösen Möglichkeiten ihrer sinnlichen Erfahrung aufmerksam zu machen. In den folgenden Überlegungen möchte ich diese religions-ästhetische Aufgabe im Hinblick auf ihre pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen reflektieren.

### 1. Historische Hinführung

Ich kann mir vorstellen, daß einige der deutschen pädagogischen Klassiker (z.B. Schiller) dieses Anliegen auf ihre Art und Weise verstehen könnten, auch wenn für sie Religion nicht unbedingt zu den bildungsfähigen Inhalten zählte. War doch die pädagogische Klassik von einem humanistischen Ideal getragen, welches das Individuum vor seiner Vereinnahmung durch schwer durchschaubare ökonomische und gesellschaftliche Mächte zu retten versuchte. Ich kann mir auch vorstellen, daß auch Kant eine gewisse Sympathie für die neue Religionsdidaktik entwickeln könnte, stand doch seine kritische Philosophie im Zeichen einer Abwehr einer allzu abstrakten Vorstellung von Wirklichkeit. Auch hat er der sinnlichen Wahrnehmung in seiner Philosophie eine besondere Stellung eingeräumt. Und hat er sich nicht intensiv mit der Phantasie vor allem im letzten Band seiner kritischen Trilogie (Die Kritik der Urteilskraft) beschäftigt?

Trotz der Affinität zwischen damals und heute meine ich, daß die heutige Religionsdidaktik mit ihrer Betonung der Sinnlichkeit, der Phantasie, der Affektivität mehr bildungstheoretische Möglichkeiten in sich birgt, als die Klassiker es hätten ahnen können. Ich bin zugleich aber auch der Meinung, daß die neuere Religionsdidaktik mehr auf die Bildungsziele der pädagogischen Klassiker achten sollte, als dies zur Zeit der Fall ist.

Die intensive Besinnung auf die ästhetische Erfahrung im 18. Jahrhundert und die Formulierung der Notwendigkeit einer ästhetischen Erziehung waren Ausdruck des Versuchs, die Individualität des einzelnen Menschen vor ihrer totalen Vereinnahmung durch die Pädagogik des absolutistischen und merkantilen Staates zu retten. In der ästhetischen Erfahrung hatten die Klassiker die Möglichkeit der Realisierung des Ideals des sich selber bestimmenden Menschen erblickt. Dieser Erfahrungsbereich erhielt in ihren Augen einen paradigmatischen Charakter. Er repräsentierte den Kern der menschlichen Individualität, der gegenüber allen heteronomen Interessen nicht veräußert werden dürfte. In ihrer Bildungsphilosophie wurde demnach die ästhetische Erfahrung zu einem privilegierten Ort der Vermittlung zwischen der individuellen Erfahrung des Individuums und dem allgemeingültigen Ideal der Selbstbestimmung. Freilich wollten die Klassiker über diese formale bildungstheoretische Bedeutung der Erfahrung hinausgehen: in der Beschäftigung des Heranwachsenden mit der

ästhetischen Erfahrung der griechischen Antike sahen sie die Möglichkeit, das Ideal des autonomen Menschen auch inhaltlich besonders rein erfahren zu können.<sup>1</sup>

Während man heute an der formalen bildungstheoretischen Bedeutung der ästhetischen Erfahrung im Zeichen der allseitigen Entfaltung des Individuums nicht zweifelt, überzeugt die damalige Lösung der Klassiker zum Problem der inhaltlichen Vermittlung zwischen der Individualität des Einzelnen und seiner allgemeinen Bestimmung als Mensch nicht mehr. Es besteht kein genereller Konsens mehr darüber, welche Inhalte bildend sind. Ich bin dennoch der Meinung, daß die ästhetische Erfahrung in einem erweiterten Sinne von einer inhaltlichen Perspektive her mehr bildungstheoretische Möglichkeiten bei der Vermittlung zwischen der Erfahrung des Einzelnen und der allgemeinen Erfahrung des Menschen bereit hält, als ihr generell zugestanden wird. Aus diesem Grunde verdient sie auch eine Sonderstellung in der Religionsdidaktik.

## 2. Erweiterungen

In vielfacher Hinsicht muß der Begriff *ästhetische Erfahrung* erweitert werden, wenn ihre bildungstheoretischen Möglichkeiten aufleuchten sollen.

### 2.1 Mehr als Kunst und Kunsterziehung

Wenn heute von *ästhetischer Erfahrung* und *ästhetischer Erziehung* die Rede ist, werden sie meist mit Kunst und Kunsterziehung gleichgesetzt. Es ist notwendig, über diese Engführung hinauszudenken. Ästhetische Erziehung hat mit einem elementaren Erfahrungsbereich zu tun, der auf kein einzelnes Fach reduziert werden kann.

### 2.2 Ein sinnliches Verwickeltsein in der Welt

Ästhetische Erfahrung ist eng mit der sinnlichen Erfahrung und Erfahrung der Welt verbunden. Diese Sinneswahrnehmung ist etwas anderes als eine distanzierte Wahrnehmung der Welt mit den natürlichen Sinnen. Die Sinneswahrnehmung, wie Descartes und Kant sie verstanden, wurde im Rahmen der Vorstellung eines distanziereten Verhältnisses des Menschen zur Welt beschrieben. Dagegen muß die Unmittelbarkeit, die für die sinnlich-ästhetische Erfahrung charakteristisch ist, als ein prinzipiell affektives und praktisches Verwickeltsein des Menschen in der Welt verstanden werden.

### 2.3 Phantasie und Erfahrung

Dieses sinnliche Verwickeltsein allein ist nicht das, was die ästhetische Erfahrung ausmacht. Sie bedarf auch der Phantasie in der Suche nach neuen Möglichkeiten, die vollkommene Gestalt zu entwerfen. Die vollkommene Gestalt wird oft als das *Schöne* bezeichnet. Der Begriff *Schönheit* neigt, die Vorstellung zu erwecken, daß bestimmte Schönheitsregeln oder -vorstellungen eingehalten werden sollen. Die Nachahmung - mimesis - steht dann im Vordergrund. Mit dem Begriff *Vollkommenheit* assoziiere ich die Fähigkeit, über das Bestehende hinausgehen zu können. Die Fähigkeit, neue bedeutsame Möglichkeiten entwerfen zu können, ist hier gemeint. Nicht so sehr die Nachahmung als das schöpferische, phantasievolle Gestalten - poiesis - gibt dann die Regel. Wenn man die Begriffe *Phantasie*, *Schönheit* und *Vollkommenheit* zusammennimmt, sieht man, daß die ästhetische Erfahrung über das Bestehende, auch über das *Regel*-mäßige, hinausgeht. Vorhandene Vorbilder werden auf schöp-

1) Zum ganzen Abschnitt siehe F. Schiller, "Über ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen". Neunter Brief, in: Schillers Werke, hg. von A. Kutscher, Berlin/Leipzig o.J., achter Teil, S. 35 - 38.

ferische Art und Weise weiterentwickelt. In diesem Prozeß wird ein Gesamtrahmen unterstellt, der die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft umgreift. Im Rahmen dieses zeitumgreifenden Horizontes entwirft der einzelne zusammen mit anderen im Rückgriff auf das Gewordene und im Blick auf die Zukunft neue Lebensmöglichkeiten, die ihm und anderen helfen können, sich in dieser Welt zurechtzufinden und sie neu und menschlicher zu gestalten.

Somit geht die ästhetische Erfahrung über die Unmittelbarkeit der individuellen Erfahrung hinaus. Durch das *Verwickeltsein* seiner sinnlich-ästhetischen Erfahrung nimmt der Einzelne auf eine schöpferische, phantasievolle Art an Erfahrungen teil, die sich im Laufe der Menschheitsgeschichte als äußerst wichtig herauskristallisiert haben. Diese phantasievolle Teilnahme an solchen Schlüsselerfahrungen erschließt neue Erfahrungsmöglichkeiten für das Individuum, die über seine Alltagserfahrungen hinausgehen. Diese Schlüssel- oder Elementarerfahrungen werden selber durch diese Teilnahme in einem zweifachen Sinne weiterentfaltet. Auf der individuellen Ebene gewinnen sie an Farbe und auch an Tiefe im Rahmen der jeweiligen Lebensgeschichte. Diese individuelle Erfahrung trägt dann wiederum zur Bereicherung und Entwicklung der Menschheitserfahrung insgesamt bei. Elementarerfahrungen und ihr sinnlich-ästhetischer Ausdruck sind infolgedessen nicht etwas, das ein für alle Male festgehalten werden könnte. Sie haben keine eindeutige Struktur, die endgültig auf den Begriff gebracht werden könnte. Menschliche Erfahrung ist ästhetisch, d.h. sie ist offen für eine Vielfalt von Konkretionsmöglichkeiten. Die Konkretionen stellen aber keine *Fälle* einer schon feststehenden allgemeinen Struktur dar. Die Tendenz, menschliche Erfahrung strukturell interpretieren zu wollen, muß im Zusammenhang gesehen werden mit der gesellschaftlichen Verdrängung der individuellen sinnlichen Erfahrung. H. Rumpf belegt, wie die Grundlagen für diese Verdrängung gerade in der Schule geschaffen werden, um die Kinder auf ihre Aufgaben in der Arbeitswelt *angemessen* vorzubereiten.<sup>2</sup>

Ein religionspädagogisch wichtiges Beispiel eines schöpferischen Wechselspiels zwischen einer allgemeinen menschlichen Erfahrung und ihrem individuellen Ausdruck haben wir in der sinnlich-symbolischen Erfahrung: Symbole verkörpern wichtige menschliche Erfahrungen, die sich zwar auf verschiedenartige Weise äußern können, sich im Laufe der Geschichte aber in bestimmten sinnlichen Symbolen und Bräuchen verdichtet haben. Solche Erfahrungen sind z.B. die Sehnsucht nach Frieden und Geborgenheit, die Erfahrung der Ohnmacht und des Leidens. Im handelnden Umgang mit den entsprechenden sinnlichen Symbolen nimmt der einzelne in Interaktion mit anderen an Schlüsselerfahrungen der Menschheit teil und entwickelt sie weiter. In diesem Umgang mit symbolischen Handlungen kann die Unmittelbarkeit der individuellen Erfahrung transzendiert werden, und man hat die Möglichkeit, sich der gemeinschaftlichen Erfahrung der Vergangenheit und der Gegenwart zu öffnen. Wie die überlieferten Symbole und Bräuche tatsächlich erlebt werden, ist von der jeweiligen Lebensgeschichte und auch von der Entwicklungsstufe abhängig. Der Einzelne kann sie mehr oder weniger intensiv, positiv oder sogar negativ erleben. Auf jeden Fall bleibt die Wechselwirkung zwischen einer symbolisierten allgemeinen menschlichen Erfahrung und dem individuellen Umgang mit ihr nicht statisch. Symbole leben - und sterben, auf einer allgemeinen und auf einer individuellen Ebene.

2) H. Rumpf, *Die übergangene Sinnlichkeit*, München 1981.

Die Tatsache, daß symbolische Ausdrucksformen sehr häufig in der religiösen Sprache und in liturgischen Handlungen vorkommen, deutet auf das sinnliche Verwickeltsein als ein konstitutives Moment der religiösen Erfahrung überhaupt hin. Der Hinweiskarakter des religiösen Symbols wird aber mit dem Begriffspaar *sinnlicher Ausdruck - Wirklichkeit* nicht angemessen wiedergegeben. Dieses Begriffspaar suggeriert eine Diastase zwischen dem sinnlichen Symbol und einer dahinterliegenden Wirklichkeit oder sogar Idee, die das Symbol in den Bereich des Scheins preßt, und die die gewachsene innige Beziehung zwischen den beiden gefährdet.<sup>3</sup> Schon am Anfang der christlichen Theologie war man nicht immer bereit, das sinnliche Ereignis der Fleischwerdung Gottes in der Person Jesu wirklich ernst zu nehmen. Die Gefahr des Doketismus, d.h. die Gefahr der Verkennerung der sinnlichen Gegenwart Gottes beim Menschen, liegt heute noch nah. Angesichts des Ereignisses der Offenbarung der Herrlichkeit Gottes in der Gestalt eines hilflosen Kindes müßte man dem Symbol des leidenden Unschuldigen eine besondere Stellung innerhalb der christlichen Symbolik einräumen. Im Dienst am leidenden Menschen findet die Begegnung mit der Herrlichkeit Gottes statt (vgl. Mt 25, 31 - 46).

#### 2.4 Befreiende Erkenntnis

Als ein elementarer Aspekt des Verwickeltseins des Menschen in der Welt darf die ästhetische Erfahrung auf keinen Fall als eine Vorstufe zur *eigentlichen* Erfahrung und Erkenntnis mittels des begrifflichen, diskursiven Denkens verstanden werden. Das Verhältnis der ästhetischen Erfahrung zu den Erkenntnismöglichkeiten des Menschen ist auch nicht nur negativ zu bestimmen - als etwas, das nicht ohne Rest auf den Begriff gebracht werden könnte. Mittels der ästhetischen Erfahrung wird eine Form von Erkenntnis gewonnen, die ursprünglicher ist als die, die durch die distanzierte Betrachtung der Reflexion gewonnen wird. Ästhetische Erkenntnis kennt zwar anders als die begriffliche Erkenntnis keine begründete Differenzierung durch allgemeine Prinzipien. Diese Nichtgebundenheit der ästhetischen Erkenntnis an festgelegte Prinzipien verleiht ihr eine Eigenständigkeit und Freiheit, die durch Offenheit (und nicht Willkür) gekennzeichnet ist. Ästhetische Freiheit ist positiv als eine Offenheit für andere Möglichkeiten zu verstehen. Es ist eine Offenheit, die sich in der schöpferischen, phantasievollen Qualität des ästhetischen Urteils gründet. Sie birgt mehr Möglichkeiten, als im jeweiligen Urteil zum Ausdruck kommen. Diese Offenheit des ästhetischen Urteils drückt sich in der Praxis als Versuche, neue Lebensmöglichkeiten auszuloten und ausprobieren zu wollen, aus. Es ist eine Offenheit, die sich durchaus mit dem Freiheitspotential der begrifflichen Erkenntnis messen kann. Die grenzenlosen Möglichkeiten, die man sich früher durch den Gebrauch der sich selber bestimmenden Vernunft versprach, haben sich inzwischen durch die Verstricktheit der Vernunft in handfesten ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen als Illusion und zum Teil als Gefahr für den Menschen herausgestellt.

Die Erkenntnis, die in der ästhetischen Erfahrung gewonnen wird, die Wahrheit, die erfahren wird, bezieht sich nicht auf die Gegenwart oder auf die Vergangenheit im Sinne einer einfachen Abbildung oder Nachahmung einer bestehenden Wirklichkeit. Immer ist der Versuch, die Wirklichkeit neu und menschlicher zu gestalten, auch dabei. In der Suche nach Vollendung werden Ausdrucksmöglichkeiten aufgespürt, in denen der Mensch als solcher sich verwirklichen kann. Deswegen hat die ästhetische

3) Hierzu siehe H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen<sup>4</sup> 1975, 69 - 80.

Erfahrung einen eschatologischen Charakter. Es ist aber leider so, daß die ökonomischen Interessen der gegenwärtigen Gesellschaft auf die Kontrolle dieses eschatologischen Charakters der sinnlich-ästhetischen Erfahrung ausgerichtet ist. Sie nehmen ständig die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen zu ihren eigenen Zwecken in Dienst - auch in der Erziehung (vgl. H. Rumpf)<sup>4</sup>.

Der phänomenologische Grundtenor der ästhetischen Erfahrung bleibt zwar bestehen. Ihre gesellschaftspolitische Bedeutung wird aber durch die eben angedeutete Vereinnahmung überdeutlich. Es war ein Fehler der deutschen Klassik, diese gesellschaftspolitische Dimension in ihrer ganzen Breite nicht gesehen zu haben. Sie hatte die autonome Wesensart der ästhetischen Erfahrung als Freiheit *außerhalb* der Gesellschaft interpretiert. Die Autonomie der ästhetischen Erfahrung muß sich indes so wie die der Vernunft *innerhalb* der Gesellschaft behaupten.

#### *Problemgeschichtlicher Exkurs*

Im 18. Jahrhundert hatte Baumgarten den Erkenntnischarakter der sinnlich-ästhetischen Erfahrung erkannt.<sup>5</sup> Diese Einsicht hat aber der erkenntnistheoretischen Kritik Kants nicht standhalten können. Kants Erkenntnistheorie wurde von einer Denkfigur geprägt, in der das sinnliche Nebeneinander und der geistige Abstand im Zeichen der Vorherrschaft des Subjekts maßgebend waren. In dieser Theorie muß das Subjekt sich seines Gegenstandes durch ein mechanistisches Modell vergewissern. Diese Theorie Kants war und ist heute noch eine der Grundlagen der Instrumentalisierung der gegenständlichen Umwelt. Nicht das Wechselspiel zwischen dem Menschen und der ihn umgebenden Umwelt, sondern das Subsumieren der individuellen Erfahrung unter den allgemeinen geschichtslosen Kategorien des Verstandes war bestimmend für Kants Entwurf. Zwar hatte er die Notwendigkeit der sinnlichen Wahrnehmung für die Gewinnung von Erkenntnis ausdrücklich in seine Erkenntnistheorie miteinbezogen. Er hatte dieser sinnlichen Wahrnehmung jedoch eine dienende und sekundäre Tätigkeit des Verstandes beigemessen.<sup>6</sup> Diese Engführung Kants, die die Erkenntnisleistung der sinnlichen Wahrnehmung an die allgemeingültigen Kategorien des Verstandes bindet, hat zwei wichtige Konsequenzen zur Folge:

a) Das ästhetische Urteil kann im Hinblick auf einen Gegenstand keine Erkenntnis über dessen Gegenstand vermitteln; im ästhetischen Urteil, in dem die Phantasie und nicht der begriffliche Verstand (wie im Erkenntnisurteil) die Führung hat, kann nur das subjektive Wohlgefallen des Individuums am Gegenstand zum Ausdruck gebracht werden.<sup>7</sup> Das persönliche Verwickeltsein wird hier zum Kennzeichen des ästhetischen Urteils und schließt für Kant jegliche Erkenntnis vom Gegenstand aus. Die Möglichkeit einer Erkenntnis, die aufgrund dieses persönlichen Verwickeltseins zustande kommen könnte, bleibt Kant aufgrund seiner an der Naturbeherrschung orientierten Erkenntnistheorie verwehrt.

b) Kant hat dem ästhetischen Urteil nicht freien Lauf gelassen. Er band die produktive Phantasie in die intersubjektive Verbindlichkeit des Geschmacks ein, der für Kant subjektiv ist und dennoch ein allgemeingültiges<sup>8</sup> Prinzip darstellt, das individuelle und gesellschaftliche Momente in sich vereint.<sup>8</sup> Damit hat er die Flügel der

4) Siehe Anm. 2.

5) A.G. Baumgarten, *Aesthetika* 1, zitiert in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Darmstadt 1971, Art. "Ästhetik, ästhetisch", Spalte 556 bis 557.

6) Vgl. I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. von I. Heidemann, Stuttgart 1966 (Reclam-Ausgabe), 80f (B 33).

7) I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Werkausgabe (Suhkamp), Bd. 10, hg. von W. Weischedel, Frankfurt/M 1974, 115f.

8) Vgl. Gadamer (s. Anm. 3), 33.

Phantasie, die das freiheitsstrebende Individuum des 18. Jahrhunderts zu neuen, unbekanntem Ufern tragen sollten, gestutzt. Die Phantasie kann dem Menschen nur dann dienlich sein, wenn sie an allgemein anerkannte Maßstäbe gebunden bleibt.

In seinen Briefen "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" hat Schiller die Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils im Kantischen Sinne zu einem allgemeingültigen sittlichen Postulat erhoben. Die Förderung der ästhetischen Urteilsfähigkeit im Zeichen der Erziehung zur Freiheit wurde für Jedermann eingeklagt. Damit hat Schiller Kants Trennung zwischen der sittlichen und der sinnlichen Existenz des Menschen überwunden und dazu beigetragen, daß die ästhetische Erfahrung im Sinne der Allseitigkeit und als Möglichkeit aller Menschen bildungstheoretisch rezipiert wurde. Weil das griechische Ideal des vollkommenen Menschen für Schillers Vorstellung der ästhetischen Urteilsfähigkeit normativ war, hat er die Chance vertan, das Freiheits-thema, welches im 18. Jahrhundert gerade in Bezug auf die ästhetische Erfahrung als eine Freiheit von allen althergebrachten Autoritäten erlebt wurde, im Rahmen seiner Reflexion zur ästhetischen Erziehung in einem gesellschaftspolitischen und emanzipatorischen Sinne konsequent durchzudenken.

Dieses Verkennen der praktischen gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der das ästhetische Handeln steht, wirkt sich in einer anderen Hinsicht bei Schiller aus. Um das Individuum frei zu halten von aller gesellschaftlichen Bevormundung, wird die Autonomie des ästhetischen Handelns als eine Autonomie außerhalb der konkreten gesellschaftlichen Realität gedacht. Damit baut Schiller einen Gegensatz zwischen der ästhetischen Erfahrung und der praktischen Wirklichkeit auf, der für eine Erziehung zur Freiheit, die den ästhetischen Erfahrungsbereich miteinschließen soll, erhebliche Konsequenzen hat. Da entsteht ein Dualismus zwischen dem Bereich der ästhetischen Erfahrung und der konkret gelebten Wirklichkeit, in dem der erstere in eine Welt des schönen Scheins gedrängt wird.<sup>9</sup> Dieser Dualismus hat sein erkenntnistheoretisches Pendant in Kants Philosophie. Diese spricht der ästhetischen Erfahrung jede Möglichkeit ab, irgendwelche Erkenntnis der konkreten Welt vermitteln zu können. Ästhetische Erziehung unter dem Vorzeichen eines solchen Begriffs von ästhetischer Erfahrung kann im Grunde nicht zu einer Erziehung zur gesellschaftlichen Mündigkeit beitragen.

### 3. Konsequenzen

#### 3.1 Leitmotiv: Erziehung zur Mündigkeit

Es folgt zunächst daraus, daß die Aufgabe der Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit im Zeichen des pädagogischen Leitmotivs der Erziehung zur Mündigkeit zu erfolgen habe.

#### 3.2 Elementarisierung und sinnlich-symbolische Gestalt

Es folgt weiter, daß bei der Auswahl pädagogisch gehaltvoller Inhalte für den Religionsunterricht und diesen Inhalten angemessenen Unterrichtsformen die sinnlich-ästhetische Dimension des christlichen Glaubens und der Erfahrung der Schüler mitbestimmend sein muß. Die Sensibilisierung für die religiöse Dimension ist wörtlich zu nehmen. Weil sie nicht eine Sensibilisierung für eine abstrakte Idee, sondern für das sinnlich und leidenschaftliche Verwickeltsein Gottes und des Menschen miteinander ist, muß dieses sinnliche Verwickeltsein für die Religionsdidaktik leitend sein. Diese Forderung wird vielerorts im Religionsunterricht schon eingelöst. Kreative Unterrichtsmethoden, die auch die sinnliche Erfahrung der Schüler auf spielerische, dramatische und gestalterische Art miteinbeziehen, sind keine Seltenheit mehr.

9) Vgl. hierzu Gadamer (s. Anm. 3), 77f.

Darüber hinaus meine ich, daß es notwendig ist, diese erfreuliche Entwicklung in das Elementarisierungskonzept aufzunehmen. Zusätzlich zu K.E. Nipkows vier Elementarisierungsrichtungen<sup>10</sup> (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Wahrheit und elementare Anfänge) müßte man m.E. eine fünfte Richtung hinzufügen, damit die ästhetische Dimension nicht nur in der methodischen, sondern auch in der didaktischen Diskussion gebührend berücksichtigt wird: Elementarisierung als eine Frage nach der elementaren Gestalt. Diese fünfte Richtung berührt zwar die anderen vier, sie ist aber nicht auf sie reduzierbar. In der Aufgabe der Elementarisierung wirft sie notwendig die Frage auf bezüglich der Gestalt elementarer Erfahrungen, bezüglich der Logik des Anspruchs der elementaren Wahrheit, bezüglich der Ganzheitlichkeit elementarer Anfänge.

Natürlich muß diese fünfte Richtung selber von den anderen vier Richtungen auch befragt werden. Diese Rückfrage im Rahmen der Elementarisierungsaufgabe sollen die ästhetischen Bemühungen im Religionsunterricht vor einer unüberlegten Repristinierung alter, wenn auch schon mal legitimer sinnlicher Ausdrucksformen des Glaubens bewahren. Es kommt im Unterricht auch darauf an, ob der jeweils in Betracht zu ziehende sinnliche Ausdruck des Glaubens heute noch, unter veränderten sozialen Bedingungen, im Vergleich zu früher für Schüler von Bedeutung ist, und ob er unter den Bedingungen der Schule heute praktikabel ist. Mit diesen Fragen ist nicht nur der hermeneutische Problembereich der Vermittlungsfähigkeit der jeweiligen Gestalt angesprochen. Die ideologiekritische Frage in pädagogischer Absicht ist auch gemeint: ob die in Frage kommenden Ausdrucksformen wirklich geeignet sind, Schülern zu einem christlich verantworteten Handeln in der gegenwärtigen Gesellschaft zu verhelfen, oder ob sie nicht eher von dieser Aufgabe ablenken. Die Vergegenwärtigung überlieferter sinnlich-symbolischer Ausdrucksformen des Glaubens darf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation, in der die Schüler, die Schule und die Kirche stehen, nicht verdecken. Das pädagogische Ziel der Erziehung mündiger, solidarischer Mitglieder der Gesellschaft muß auch für die ästhetische Erziehung im Religionsunterricht normativ bleiben.

### 3.3 Allgemeinbildung und sinnliche Erfahrung

Insofern kann die ästhetische Erziehung im Religionsunterricht der religionspädagogischen Aufgabe nie voll genügen. Diese Aufgabe bedarf auch des scharfen Blicks der Vernunft, um die gesellschaftliche Situation vor Augen zu führen, wobei die Vernunft sich der Grenzen ihres eigenen Blickes bewußt sein muß. Die notwendige Brechung des *schönen Scheins* in der Vorbereitung und im Unterricht selber kann die totale Verbannung des warmen Lichts der primären religiösen Erfahrung vom Klassenzimmer nie rechtfertigen. Gerade in dieser Hinsicht hat die klassische ästhetische Erziehung m.E. versagt, obwohl sie den ganzen Menschen in seiner Individualität entdeckt hatte. Sie hatte zwar die gesellschaftliche Zweckorientierung der rationalistischen Aufklärungspädagogik durchschaut. Dennoch hat sie die bildungstheoretischen Möglichkeiten der Idee (des vollkommenen Menschen) oder der Vernunft im Hinblick auf das einzelne Individuum und seine Vervollkommnung überschätzt. Ausgehend vom bildungstheoretischen Vorrang des Allgemeinen im Sinne des Begriffs,

10) K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 185 - 232.

konzentrierte sie sich auf eine Sensibilisierung für die Klarheit der Form, für die Klarheit des Begriffs.<sup>11</sup>

Solche bildungstheoretischen Vorentscheidungen, in denen die allgemeinbildende Erkenntnis auf die begriffliche Erkenntnis eingeengt wird, schließen eine angemessene bildungstheoretische Würdigung der sinnlichen Erfahrung aus. Der sinnlichen Erfahrung wird zwar eine Bildungskomponente im Sinne eines Beitrags zur allseitigen Bildung der Persönlichkeit zugebilligt. Im Hinblick auf das harte Geschäft der Hinführung zur befreienden Wahrheit aber bleibt der ästhetischen Erfahrung eher die Funktion der Veranschaulichung einer schon feststehenden, geschichtslosen Wahrheit. Eine solche Vorstellung vom Bildungspotential der sinnlichen Erfahrung kann der innigen, prozeßhaften Beziehung zwischen der sinnlich-symbolischen Erfahrung und der in ihr entwickelten transzendenten Wahrheit nicht gerecht werden. Eine Didaktik und Methodik im Religionsunterricht, die auf eine Brechung dieser Innigkeit aus sind, entziehen der religiösen Erfahrung ihre phänomenologische Grundlage und dem Religionsunterricht die Möglichkeit, seinen spezifischen Beitrag zur Erziehung zur Mündigkeit leisten zu können.

### 3.4 Die christliche Tradition als "offenes" Angebot

Im Hinblick auf die Begleitung des Heranwachsenden auf seiner Suche nach elementarer Wahrheit hatte die klassische Vorstellung einer ästhetischen Erziehung richtig erkannt, daß diese Suche in der Auseinandersetzung mit besonders aussagekräftigen Inhalten geschehen müsse. Es war den Klassikern klar, daß der Mensch bei aller Hochschätzung der individuellen Erfahrung gehaltvolle Vorbilder braucht, an denen er sich orientieren könne. Wie ist aber dieses Prinzip der pädagogischen *Entfremdung*, d.h. die Notwendigkeit über die Erfahrung des Alltags hinauszugehen, mit der Unmittelbarkeit und Einmaligkeit der ästhetischen Erfahrung zusammenzudenken?

Es ist eindeutig, daß die ausschließliche Orientierung an der Vergangenheit auch im Religionsunterricht sowohl von Schülern, als auch von Lehrern als Entfremdung schlechthin empfunden wird. Heute versucht man, anhand der Verschränkung der Begriffe *Alltagserfahrung* und *Grunderfahrung* oder *archetypische Bilder* eine praktische Lösung zu finden. Ich glaube, daß produktions- und rezeptionsästhetische Überlegungen auf weitere Gesichtspunkte aufmerksam machen können.<sup>12</sup> Die Orientierung an einer bestimmten Erfahrung oder an einem bestimmten Bild hat nicht zur Folge, daß man sich an eine von vornherein festgelegte, *gültige* Möglichkeit, diese Erfahrung oder dieses Bild heute auszulegen und zu konkretisieren, bindet. Der christliche Glaube enthält eine Vielfalt von Konkretionsmöglichkeiten, die zum Teil in der Geschichte schon realisiert worden sind, und die potentiell immer noch realisiert werden können. Diese prinzipielle Offenheit der christlichen Tradition erlaubt eine phantasievolle, individuelle Konkretisierung des Glaubens, die der jeweiligen Situation des Rezipienten angemessen ist. Sie erlaubt auch ein entwicklungsmaßiges Lehren und Verstehen der symbolisierten Tradition. Und sie scheut vor verbindlichen Auslegungen und Auslegungsmethoden gerade in Bezug auf die symbolisierte Tradition zurück. Diese Offenheit, durch eine ästhetische Ausrichtung des Unterrichts auf den Religionsunterricht transponiert, hat nicht die Auflösung des christlichen Glau-

11) Vgl. z.B. *G.W.F. Hegel*, Rede zum Schuljahresbeginn am 29. Sept. 1808, in: *Sämtliche Werke*, hg. von H. Glöckner, Stuttgart 1927, Bd. 3, 231 - 245.

12) Vgl. *U. Eco*, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/M 1977, *Die Poetik des offenen Kunstwerks*, 27 - 59.

bens zur Konsequenz. Sie möchte der individuellen Gestalt des Glaubens, die es sowohl ontogenetisch, als auch in der Geschichte der Kirche immer gibt und immer gegeben hat, erkenntnistheoretisch und rezeptionsästhetisch Rechnung tragen.

Die Rede von der *Grunderfahrung* oder von den *Archetypen* in Bezug auf den Inhalt des Religionsunterrichts kann sogar irreführend sein, wenn sie als ungeschichtliche Strukturen der menschlichen Existenz oder der menschlichen Psyche verstanden werden, die den je individuellen Erfahrungen übergestülpt werden. Die Gefahr der Erstickung der individuellen Gestalt des Glaubens ist groß. Zur Beschreibung der Verschränkung der gemeinsamen Glaubenstradition mit der Art und Weise, wie der einzelne diese Tradition rezipiert und konkretisiert, ist der sprachanalytische Begriff der *Familienähnlichkeit* vielleicht hilfreich. Er kann das Gemeinsame und das Individuelle innerhalb des selben Sprachspiels des Glaubens und zugleich die unvermeidbaren Spannungen zwischen diesen beiden Polen, die in der individuellen Geschichte und in der Geschichte der Kirche immer wieder auftreten, zum Ausdruck bringen.

#### 4. Entwicklungspsychologische Fragen

Es stellt sich die Frage, wie die ästhetische Dimension der religiösen Erfahrung in der Erforschung der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zum Tragen kommt. Zunächst kann man feststellen, daß eine kantisch-piagetsche Epistemologie die gegenwärtig vorherrschenden Entwicklungstheorien durchzieht, die gerade dem kognitiven Aspekt der symbolisierten religiösen Erfahrung nicht gerecht wird. Diese Feststellung gilt sowohl für die Theorie von F. Oser<sup>13</sup> als auch für die von J. Fowler<sup>14</sup>, der die symbolische Dimension von Religion ausdrücklich in sein Entwicklungsmodell des Glaubens miteinbezieht.

Auffallend an der Darstellung des Deutungs- und Symbolaspekts des Glaubens bei Fowler ist folgendes: Diese Entwicklung wird u.a. an der Entfaltung der geistigen logischen Fähigkeit der zunehmenden Differenzierung und Integration gemessen. Die Entfaltung der Fähigkeiten, ein logisch kohärentes Weltbild aufbauen zu können und zwischen der Bilderwelt der Symbole und ihrer Bedeutung unterscheiden zu können, bestimmt die Art und Weise, wie die sinnlich-symbolische Dimension von Religion zur Ausbildung einer persönlichen Autonomie beitragen kann.<sup>15</sup>

In diesem Modell wird die durch die Phantasie geschaffene sinnlich-symbolische Gestalt zu einer Erscheinungsform des Verhältnisses des Menschen zur Transzendenz, einer Erscheinungsform, die sich in ihrer ontogenetischen Entwicklung der strukturierenden, prinzipiengeleiteten Tätigkeit des logischen Verstandes im Sinne einer genetischen Epistemologie von Piaget unterwirft. Dabei wird nicht zur Kenntnis genommen, daß die kognitive Struktur der symbolischen Erfahrung aufgrund der eigentümlichen Beziehung dieser Erfahrung zur Transzendenz sich nicht im kantisch-piagetschen epistemologischen Schema erschöpft. Es ist auch möglich, daß die le-

13) F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein struktur-genetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.

14) J. Fowler, Stages of Faith, San Francisco 1981.

15) Siehe z.B. Fowlers Beschreibung des Hauptfaktors, der den Übergang von der Stufe I (intuitiv-projektiver Glaube) zur Stufe II (mathisch-wörtlicher Glaube) ermöglicht: "The main factor precipitating transition to the next stage is the emergence of concrete operational thinking. Affectively, the resolution of Oedipal issues or their submersion in latency are important accompanying factors. At the heart of the transition is the child's growing concern to know how things are and to clarify for himself the bases of distinctions between what is real and what only seems to be." (Hervorhebung durch den Verf.) Fowler (s. Anm. 14), 134.

bensgeschichtliche Entfaltung des kognitiven Aspekts der symbolischen Erfahrung ein anderes Entwicklungsmuster aufzeigt, als das Entwicklungsmodell im Sinne von Piaget vermuten läßt. Piagets Modell der kognitiven Entwicklung geht mit einer stärker werdenden Trennung der geistigen Tätigkeit von der sinnlichen Erfahrungswelt einher (*divide et impera!*), die dem kognitiven Aspekt der sinnlich-symbolischen Erfahrung nicht entgegenkommt. Fowlers Theorie folgt dem Duktus der genetischen Epistemologie von Piaget. Nur auf den beiden höchsten Stufen der Entwicklung geht sie über das Modell von Piaget hinaus. Fowler ermittelt auf der Stufe fünf einen dialektischen Umgang mit der symbolischen Welterfahrung, und er postuliert eine universalisierende kognitive Struktur für eine spekulative sechste Stufe. Welche Rolle die sinnliche Gestalt dieser Erfahrung auf diesen höchsten Stufen der Entwicklung spielt, bleibt unklar. Auf den unteren Stufen scheint sie gemäß der präoperatorischen und der konkretoperatorischen Stufe des piagetschen Modells von Bedeutung zu sein. Mit der Ausbildung von reversiblen kognitiven Operationen gewinnt die geistige logische Tätigkeit aber gegenüber der phantasievollen Wahrnehmung, die von der sinnlich-symbolischen Gestalt angeregt wird, die Oberhand.<sup>16</sup> Und auch wenn auf der symbolischen Ebene die inneren Bilder, die auf den unteren Stufen der Entwicklung ausgebildet werden, eine lebenslange Bedeutung haben, gilt dies nur für die innere Bilderwelt? Es scheint auf jeden Fall so, daß auf den mittleren Stufen des Modells von Fowler die Erfahrbarkeit des Reichtums der symbolischen (inneren?) Bilderwelt an der Entwicklung der logisch-analytischen und dichotomisierenden, kognitiven Fähigkeiten im Sinne von Piaget gekoppelt bleibt<sup>17</sup>, ein Vermögen, das sich dadurch auszeichnet, daß es im Laufe der Entwicklung mehr und mehr sozusagen gestaltlos (zunehmende Reversibilität) funktioniert. Somit bleibt eine Berücksichtigung der Möglichkeit einer nicht-analytischen Aneignung dieses Reichtums für diese Stufen außer Betracht.

Bei der Darstellung der Entwicklung des religiösen Urteils in der Theorie von F. Oser kann man sich fragen, ob es überhaupt einen methodischen Sinn hat, von einer reinen geistigen religiösen Urteilsfähigkeit zu sprechen, wenn man die Entwicklung des kognitiven Aspekts des Glaubens beschreiben will. Dieser kognitive Aspekt des Glaubens ist immer an sinnlich-symbolische Erfahrung gebunden. Deshalb sind methodische Zweifel angebracht, wenn versucht wird, das religiöse Urteil ohne Bezug zu seiner gelebten Gestalt zu erforschen.

Der Dualismus auf der methodologischen Ebene zwischen der geistigen Tätigkeit und der Welt der sinnlichen Erfahrung spiegelt sich auch in den polaren Dimensionen wieder (z.B. Transzendenz - Immanenz), die Oser als Raster zur Einschätzung der Entwicklung der Stufen der religiösen Entwicklung heranzieht.<sup>18</sup> Da die kognitive Entwicklung generell als die Entfaltung einer wachsenden Autonomie im Sinne eines zunehmenden Differenzierungs- und Integrationsvermögens aufgefaßt wird, liefert

16) Vgl. z.B. bei Stufe 2: "In this stage the rise of concrete operations leads to a curbing and ordering of the previous stage's imaginative composing of the world." *Fowler* (s. Anm. 14), 149.

17) Zwar findet die Strukturierung der Komplexität der neuen Bilder, die auf der Stufe 3 (synthetisch-konventioneller Glaube) auf das Individuum (insbesondere im Jugendalter) hereinbrechen, eher emotional aufgrund bedeutsamer persönlicher Beziehungen statt. Diese Strukturierung erfolgt auf der Stufe 4 aber durch eine kritische Entmythologisierung der bisherigen Vorbilder und Wertvorstellungen und durch die Entwicklung eines autonomen, rationalen Weltbildes. Siehe *Oser/Gmünder* (s. Anm. 13), 172f. und 182f.

18) *Oser/Gmünder* (s. Anm. 13), 31 - 41.

dieses Modell den Rahmen für die Bestimmung der kognitiven Entwicklung des Verhältnisses der jeweiligen beiden Pole (Transzendenz - Immanenz, Heilig - Profan, usw.) zueinander, läßt aber fragen, ob die Polarität dieser Dimensionen solche scharfen kognitiven Konturen aufweist, wie ihre Einbettung in die prinzipienorientierte Epistemologie und neuzeitliche Freiheits-/Abhängigkeitsthematik bei Oser es suggeriert.

Beide Theorien teilen, meine ich, ein generelles Problem des kognitiv-strukturellen Ansatzes, das bei seiner Rezeption in der Religionspsychologie besonders akut wird. Zwar erkennt dieser Ansatz den prozeßhaften, geschichtlichen Charakter der religiösen Erfahrung, und dennoch werden zeitliche und räumliche kognitive religiöse Handlungen, die immer in eine erlebte Lebensform und in eine gelebte symbolische Gestalt eingefügt sind, der Entwicklung der zunehmenden Reversibilität von logischen Operationen unterworfen. Diese wiederum unterliegen der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit von abstrakten, kognitiven Tiefenstrukturen.

Der Duktus der Entwicklung selber und der methodologische Ansatz erben beide das erkenntnistheoretische Vorurteil Kants zugunsten der epistemologischen Vorrangstellung einer theoretischen, logisch notwendigen und allgemeingültigen Erkenntnis und zuungunsten einer sinnlich-symbolischen Erkenntnis, die fest in Raum und Zeit eingebunden ist und daher den realen Bezug zur konkreten Lebenswelt behält.

Die Allgemeingültigkeit der kognitiven Strukturen im genetisch-epistemologischen Ansatz hat aber etwas Sonderbares an sich. Die genetische Epistemologie möchte den *a priori*-Charakter der kognitiven Strukturen festhalten und ihre Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit für jede Situation festschreiben.<sup>19</sup> In einem gewissen Sinne sind sie deswegen zeit- und situationsunabhängig. Sie sind dennoch transformationsfähig, d.h. sie unterliegen den Bedingungen von Raum und Zeit. Die Entfaltung der kognitiven Strukturen ist von Handlungen abhängig, die in Raum und Zeit stattfinden, wobei es überhaupt nicht klar ist, wie die raum- und zeitlose logische Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit der Strukturen durch raum- und zeitgebundene Handlungen entstehen können. Die logische Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit der Strukturen sind ständig in Gefahr, in ihrem Verhältnis zur Umwelt durch die Umwelt selber aus dem Gleichgewicht gebracht zu werden. Das handelnde Subjekt muß immer wieder versuchen, dieses Gleichgewicht wiederherzustellen und zu stabilisieren (Prinzip der fortschreitenden Äquilibration). Diese Frage des sonderbaren logischen Status der kognitiven Strukturen erweist sich als eine Frage nach der Beziehung der kognitiven Strukturen zur geschichtlichen Erfahrung des Menschen.

Dieses Problem der Erfahrungsbezogenheit der kognitiv-strukturellen Ansatzes im Sinne der genetischen Epistemologie läßt fragen, ob sich der Ansatz zur Beschreibung der Entwicklung von erfahrungsgesättigter Erkenntnis (*cognitio experimentalis*) eignet. Auf jeden Fall ist die Allgemeingültigkeit der sinnlich-symbolischen Erkenntnis keine logische. Sie ist eine geschichtliche, erfahrungsbezogene Allgemeingültigkeit. Es kommt deswegen darauf an, die Entwicklung der allgemeinen Struktur der religiösen Erfahrung im Zusammenhang zu sehen mit dem realen sinnlich-symbolisch gestalteten Vollzug, in den der kognitive Aspekt der religiösen Erfahrung eingebettet ist. Nur so kann man der religiösen Erfahrung der Heranwachsenden, die

19) Vgl. J. Piaget, Lebendige Entwicklung, in: ZfP 20 (1974), 1 - 6, bes. 3 und 6.

auch in neuen, ungewöhnlichen Formen ihren sinnlich-symbolischen Ausdruck findet, gerecht werden.

Vielleicht müßte man die Anwendung des kognitiv-strukturellen Ansatzes auf die Erforschung der Entwicklung theoretischer (z.B. mathematischer) Erkenntnis begrenzen. Natürlich ist die Fragestellung selber bezüglich der kognitiven Entwicklung im religiösen Bereich berechtigt und sogar didaktisch notwendig. Die Reichweite der Theorien von Fowler und Oser im Hinblick auf den kognitiven Aspekt der religiösen Entwicklung muß aber genau überprüft und buchstabiert werden, bevor daraus konkrete Konsequenzen für die Religionsdidaktik gezogen werden können.

Helga Kohler-Spiegel

## Befreiung und Befreiungspraxis in der Theologie.

*Überlegungen zum Verständnis in Feministischer Theologie und lateinamerikanischer Befreiungstheologie<sup>1</sup>*

### 1. Vorbemerkung

Die nachfolgenden Gedanken stellen sich dem Problemzusammenhang von Befreiung und Befreiungspraxis unter zwei verschiedenen Ausgangspunkten. Im einen Fall wird die lateinamerikanische Theologie der Befreiung, im anderen die Feministische Theologie in ihrem je grundsätzlichen Anliegen - wenngleich amtskirchlich nicht einheitlich praktiziert - als Bezugspunkt gewählt.

Um die Zusammenhänge in ihrer inneren Struktur angemessen aufweisen zu können, wählen wir dafür eine einheitliche Vorgehensweise:

Ausgehend von der gesellschaftlichen Wirklichkeit und ihrem historischen Kontext wird die Fragestellung weiter zusammengebunden unter der Formulierung der jeweils vorrangigen Option, die sich ihrerseits aus der jeweiligen Analyse der Situation ergibt und das zugrundeliegende Verständnis von Befreiung und Befreiungspraxis deutlich hervorheben soll. Diese Optionen wiederum werden im Lichte des Evangeliums interpretiert und in ihrem methodologisch-systematischen Zusammenhang weiterentwickelt. In einem letzten Schritt wird nach den Möglichkeiten gefragt, die sich aus dem systematischen Ansatz und dem praktischen Interesse ergeben.

Inwiefern sich beide Ansätze als Zugänge einer einheitlichen befreiungsorientierten Theologie entfalten lassen, kann erst die Durchführung der beiden Ansätze zeigen, und wird, sofern möglich, in einem dritten Schritt abschließend entwickelt werden.

"Die meisten Armen dieser Welt (und ebenso alle Marginalisierten der Gesellschaft - H.K.S.) verstehen nicht, was geschieht. Aber sie wissen, daß sie von anderen als bloße Objekte betrachtet werden. Sie wissen, daß sie kein Recht besitzen, aktiv teilzunehmen. Sie wissen, daß sie aus dem Spiel der Mächte ausgeschlossen sind. Und sie wissen auch, daß sie sich mit den Überbleibseln zufrieden geben müssen: Wie der arme Lazarus sitzen sie wartend vor der Tür der Reichen."<sup>2</sup>

### 2. Die Ausgangssituation und der historische Kontext

Vor der Tür des Reichen ist Lazarus (vgl. Lk 16,20f) nicht allein: "Die Frauen repräsentieren 50 Prozent der Weltbevölkerung, leisten aber zwei Drittel aller Arbeitsstunden, verdienen ein Zehntel des Welteinkommens und besitzen weniger als ein Prozent des Weltvermögens."<sup>3</sup>

Die Initiativen und Bewegungen von Frauen für die Befreiung von Frauen in allen Bereichen menschlichen Lebens lassen sich als organisierter Bewußtseinsbildungsprozeß zum Beispiel in Deutschland mindestens in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Daß jedoch gesetzlich verankerte Gleichberechtigung wenig

1) *Thomas Schreijäck*, Salzburg, wird das Thema aus der Perspektive "lateinamerikanischer Befreiungstheologie" in einem zweiten Teil in der Folgenummer der *Religionspädagogischen Beiträge* darstellen.

2) *Jose Comblin*, *Das Bild vom Menschen*, (Bibliothek Theologie der Befreiung: Die Befreiung in der Geschichte) Düsseldorf 1987, 171.

3) 2. Weltkonferenz 1980 der UNO, zit. nach *Joni Seager/Ann Olson*, *Der Frauenatlas. Daten, Fakten und Informationen zur Lage der Frauen auf unserer Erde*, Frankfurt a.M. 1986, 102.

bzw. nichts mit der realen Gleichstellung zu tun hat, zeigen die Zahlen internationaler Organisationen.<sup>4</sup>

Dabei wird deutlich, daß aus Sicht der Frauen die Begriffe "entwickelt - unterentwickelt" nur zum Teil die Wirklichkeit treffen, daß es kaum "entwickelte" Länder gibt. Auf der einen Seite ist zum Beispiel "in Peru und Kanada, in Großbritannien und Uruguay (...) der Anteil der Frauen an der Regierung gleich hoch bzw. niedrig"<sup>5</sup>; "In Haiti arbeiten 5 % Frauen im Medienbereich, in Japan 2 %."<sup>6</sup> Andererseits besuchen "in Afghanistan (...) 4 % aller dafür in Frage kommenden Mädchen eine weiterführende Schule - in Australien sind es 88 %. In Angola haben weniger als 1 % der erwachsenen Frauen Zugang zu Verhütungsmitteln - in Belgien 76 %."<sup>7</sup>

Parallel zu den Befreiungsbewegungen von Minderheiten aller Welt (Schwarzer, lateinamerikanischer Campesinos, Bürgerrechtsbewegungen ...) begannen Frauen Ende der Sechzigerjahre, ihren Kampf um Befreiung mit ihrem Glauben als Christinnen zu verbinden. Diese Bewegung von Frauen, die sich als Christinnen bzw. Theologinnen und Feministinnen verstehen, reicht (mindestens) zurück bis 1895 zu Elisabeth Lady Stanton's "Woman's Bible"<sup>8</sup>.

Was Feministische Theologie in ihrem Grundanliegen meint, bedarf damit wohl keiner weiteren Explikation.<sup>9</sup> Charakterisierungen wie z.B. Genetivtheologie, Erfahrungstheologie, ganzheitliche Theologie, Theologie von unten, Befreiungstheologie und ähnliches zeigen das besondere Anliegen.

Ausgangspunkt für Feministische Theologie war einerseits die kirchliche Situation und deren patriarchale Strukturen, verbunden mit einer "Männer-Theologie", andererseits ein "Neulesen" der Bibel auf der Basis der Erfahrungen von Frauen. Dieser Prozeß weitete sich in alle Bereiche religiöser Praxis und theologischer Reflexion aus, doch erst zu Beginn der Achtzigerjahre rückte die Verbindung von Befreiungstheologie und Feministischer Theologie verstärkt ins Blickfeld.<sup>10</sup>

Feminismus ist dabei die Option und die Blickrichtung der Frauen, von der her sowohl Praxis als auch Theorie gelebt bzw. interpretiert wird.<sup>11</sup> Der Zentralbegriff Befrei-

4) Vgl. ebd., 12 u.ö.; vgl. Frauen, Arbeit und Armut, in: Conc 23 (1987) Heft 6, 435-527; vgl. Renate Rieger, Frauen-Arbeit und feministische Theologie (...) - Weibliche Produktivität und geschlechtliche Arbeitsteilung, in: Christine Schaumberger/Monika Maaßen (Hrsg.), Handbuch Feministische Theologie, Münster 1986, 225-239.

5) Seager/Olson (s. Anm. 3), 9.

6) Ebd.

7) Ebd.

8) Elizabeth Cady Stanton, The Woman's Bible. The Original Feminist Attack on the Bible, New York 1974 (Nachdruck).

9) Vgl. z.B. Schaumberger/Maaßen (s. Anm. 4); vgl. Catharina J.M. Halkes, Suchen, was verloren ging. Beiträge zur feministischen Theologie, Gütersloh 1985; vgl. Catharina J.M. Halkes/Daan Buddingh (Hrsg.), Wenn Frauen ans Wort kommen. Studien zur feministischen Theologie, Reinbek 1987; vgl. Elisabeth Moltmann-Wendel, Das Land, wo Milch und Honig fließt. Perspektiven einer feministischen Theologie, Gütersloh 1985; vgl. Helga Kohler-Spiegel, Aspekte Feministischer Theologie, in: Orgon 5 (1987) Nr.2, 18f.

10) Wenn wir (vgl. Anm. 1) von Befreiungstheologie sprechen, sind die lateinamerikanischen Ansätze gemeint, den Begriff "Feministische Theologie" schränken wir auf Ansätze innerhalb der christlichen Theologie ein. Zugleich sehen wir Feministische Theologie nur in Verbindung mit einer kritischen Befreiungstheologie. Dadurch erklärt sich das Ausblenden mancher Entwicklungslinien Feministischer Theologie und gleichzeitig das Bezugnehmen auf befreiungstheologische Ansätze.

11) Es sind nach wie vor in erster Linie europäische und nordamerikanische Mittelschichtsfrauen, die den Feminismus in diesem Kontext tragen und vorantreiben.

ung ist als Ziel zu sehen, und gibt dadurch auch die Kriterien für den Prozeß. Daß auch entscheidende Unterschiede zum Befreiungsverständnis lateinamerikanischer Befreiungstheologie aufzuzeigen sind, darf trotz der zahlreichen Parallelen nicht übersehen werden. Theologie meint das Handeln in der Nachfolge und die Reflexion darüber. Drei Aufgaben lassen sich in Anlehnung an Leonardo Boff benennen: "Erstens: Theologie muß den heilsgeschichtlichen Wert der Situation benennen. (...) Zweitens: Theologie muß unter kritisch-befreiendem Gesichtspunkt die Glaubens-tradition neu überdenken. (...) Drittens: Theologie muß sich um eine theologische Deutung der gesamten menschlichen Praxis (...) bemühen."<sup>12</sup>

Die Schwierigkeiten entstehen im notwendigen Rückgriff auf Schrift und Tradition im Glauben, da beide "für die feministische Theologie wenig unmittelbar stützende Ausgangspunkte"<sup>13</sup> liefern.

### 3. Vorverständnis und vorrangige Option

Religiöse Formen und Überlieferungen sind so lange lebendig, als es eine nachfolgende Generation gibt, die diese religiösen Traditionen übernimmt und sie für sich als lebendige erschließt. "Der Kreis von Erfahrung zu Erfahrung schließt sich, wenn in unserer Zeit die durch Tradition überlieferte Offenbarung so erlebt wird, daß sie transformiert - also in veränderter Form - als eigene Offenbarungserfahrung angenommen werden kann."<sup>14</sup> "Traditions die when a new generation is no longer able to reappropriate the foundational paradigm in a meaningful way."<sup>15</sup> Daß Erfahrungen Ausgangs- und Zielpunkt religiöser Traditionen sind, kann biblisch wohl nicht angefragt werden.<sup>16</sup> Das Neue ist die Erfahrung von Frauen als Kontext der Interpreta-

12) *Leonardo Boff*, Der Beitrag der Befreiungstheologie zum neuen Paradigma, in: *Hans Küng/David Tracy* (Hrsg.), Das neue Paradigma von Theologie. Strukturen und Dimensionen, (Ökumenische Theologie, 13) Zürich/ Gütersloh 1986, 169-182; 179f.

13) *Anne-Marie Korte/Jonneke Bekkenkamp*, "Die fliegenden Holländerinnen". Feminismus und Theologie an Fakultäten und Hochschulen in den Niederlanden, in: *Schaumberger/ Maaßen* (s. Anm. 4), 94-115, 104; vgl. *Christine Schaumberger*, "Ich nehme mir meine Freiheit, damit ich nicht sterbe". Überlegungen zu einer Feministischen Theologie der Befreiung im Kontext der "Ersten" Welt, in: *Schaumberger/ Maaßen*, 332-361, 338f; vgl. *Boff* (s. Anm. 12), 179; vgl. *Carolyn Osiek*, The Feminist and the Bible: Hermeneutical Alternatives, in: *Adela Yarbro Collins* (Ed.), *Feminist Perspectives on Biblical Scholarship* (Biblical Scholarship in North America, 10), Chico, California 1985, 93-105, 97.

14) *Nicole P. Zunhammer*, Feministische Hermeneutik, in: *Schaumberger Maaßen* (s. Anm. 4), 256-284, 267.

15) *Rosemary Radford Ruether*, Feminist Interpretation: A Method of Correlation, in: *Letty Mandeville Russell* (Ed.), *Feminist Interpretation of the Bible*, New York 1985, 111-124, 112; vgl. *dies.*, Sexismus und die Rede von Gott. Schritte zu einer anderen Theologie, Gütersloh 1985, 29-33 u.ö.

16) Vgl. *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 111f; vgl. *Ruether* (s. Anm. 15), 29; vgl. *Zunhammer* (s. Anm. 14), 265; vgl. dazu *Susanne Heine*, Frauen der frühen Christenheit. Zur historischen Kritik einer feministischen Theologie, Göttingen 1986, 13; Heine lehnt die Erfahrung als Ausgangspunkt für allgemein verbindliche Sätze ab, da es "grundsätzlich immer auch anders sein" kann; vgl. *T.Drorah Setel*, Feminist Insights and the Question of Method, in: *Collins* (s. Anm. 13), 35-42; 39, die den Schnittpunkt von Erfahrung und Theorie als den entscheidenden Ort ansieht.

tion, das heißt das Subjekt, das Theologie treibt, das auslegt und das Anstöße und Antworten aus der Bibel bezieht, ist benannt: Frau.<sup>17</sup>

Denn Theologie kann nicht über menschliche Existenz reden, "ohne diejenigen, um deren Existenz es geht, zu erkennen"<sup>18</sup> und zu ernennen, "ohne von konkreten Menschen und ihren tatsächlichen Lebensumständen zu reden."<sup>19</sup>

Erfahrung ist aber nicht losgelöst im Sinne eines psychologisierten "Selbsterfahrungs-begriffs", sondern "experience includes experience of the divine and experience of oneself, in relationship to society and the world, in an interacting dialectic"<sup>20</sup>.

Ausgehend von den Erfahrungen von Frauen<sup>21</sup> (und das heißt nicht nur die Erfahrungen weißer Mittelstandsfrauen der nördlich-westlichen Hälfte der Erde, sondern auch die Erfahrungen von Frauen der sogenannten Dritten Welt, schwarzer Frauen, behinderter Frauen, lesbischer Frauen) wird die Theologie bzw. der Glaube in jeweiligen Kontext "neu" formuliert, und werden umgekehrt die Erfahrungen im Licht des Glaubens sowohl interpretiert als auch korrigiert.

Indem diese Theologie das Subjekt benennt, gibt sie ihren überparteilichen, neutralen Standpunkt auf. Bewußte Theologie von Frauen ist zugleich Theologie für Frauen im Sinne einer Parteinahme. "Intellectual neutrality is not possible in a world of exploitation and oppression."<sup>22</sup> Theologie unterstützt immer bestimmte Interessen und muß sich deshalb seiner Motive und Zugehörigkeit (allegiance) bewußt sein.<sup>23</sup>

Damit ist eine Option getroffen: Gott ist auf der Seite der Unterdrückten. Ausgangspunkt dieser Art von Theologie ist die konkrete Unterdrückung von Frauen (als materielle, soziale, gesellschaftliche, psychische, religiöse), Grundlage ist die jeweilige gesellschaftliche Wirklichkeit.<sup>24</sup>

Dieser Bewußtwerdungsprozeß und dieses "neue" Selbstverständnis geht von der Kritik bestehender gesellschaftlicher und kirchlicher Verhältnisse aus. Aufbruch ist

17) Vgl. zur Abgrenzung gegenüber der politischen Theologie und zu den vielen Bezügen zwischen politischer Theologie, Befreiungstheologie und Feministischer Theologie: *Renate Rieger*, Inhaltliche und methodische Voraussetzungen einer feministischen Theologie als Befreiungstheologie, in: *Schlangenbrut* (1986) Nr.13, 26-38; 27f; und *Christine Schaumberger*, Das Verschleiern, Vertrösten, Vergessen unterbrechen. Zur Relevanz politischer Theologie für feministische Theologie, in: *Marie-Theres Wacker*, (Hrsg.), *Der Gott der Männer und der Frauen* (Theologie zur Zeit, 2), Düsseldorf 1987, 126-161.

18) *Zunhammer* (s. Anm. 14), 269.

19) *Korte/Bekkenkamp* (s. Anm. 13), 112; vgl. *Ottmar Fuchs*, Die Praktische Theologie im Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung, in: *ders.* (Hrsg.), *Theologie und Handeln*. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984, 209-244, 216f.

20) *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 111; vgl. ebd. 114; vgl. *Ruether* (s. Anm. 15), 29: "Erfahrung' umfaßt Gotteserfahrung, Selbsterfahrung, Gemeinschaftserfahrung und Welterfahrung in dialektischer Wechselwirkung."

21) Zur Erfahrung als einem von 4 Elementen feministisch-theologischer Methode vgl. *Mary Hunt*, *Feminist Liberation Theology. The Development of Method in Construction*, Berkeley 1980, bes. 72, 161-165, 170ff. Vgl. auch: *Zunhammer* (s. Anm. 14), 265; vgl. *Schaumberger* (s. Anm. 13), 337f und 350; vgl. *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 119.

22) *Elisabeth Schüssler Fiorenza*, *In Memory of Her. A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins*, New York 1986, 6.

23) Vgl. *Elisabeth Schüssler Fiorenza*, *Feminist Theology as a Critical Theology of Liberation*, in: *Theological Studies* 36 (1975) 605-626, 616; vgl. *Setel* (s. Anm. 16), 35.

24) Vgl. *Christiane Koppers u.a.*, *Feministische Wissenschaft. Anspruch und Methode*, in: *Schlangennien. Feministische Wissenschaft/ Feministische Theologie*, AGG-Frauenbroschüre, Bonn 1984, 195-198, 198.

nicht möglich ohne Umkehr, die in dieser Kritik, die "Teil der Glaubensoption selbst"<sup>25</sup> ist, geschieht. "Feminist theology is rooted in conversion and a new vision; it names the realities of sin and grace and it leads to a new mission and community"<sup>26</sup>. Wenn von Frauen als Unterdrückten die Rede ist, darf nicht übersehen werden, daß auch Feministische Theologie lange Zeit die nicht-farbige Mittelschichtsfrau als die Norm gesehen hat, die immer sowohl Unterdrückende (aufgrund der weltweiten ökonomischen Zusammenhänge) als auch Unterdrückte (aufgrund der patriarchalen, sexistischen gesellschaftlichen Strukturen) ist. Aus dieser Stellung heraus ergibt sich notwendig einerseits die Anfrage und Herausforderung der Umkehr, andererseits die Bewußtwerdung und der Mut zum Kampf um Befreiung. Das Ziel dieser Theologie ist die umfassende Befreiung von Frauen und als Folge davon aller, die Orthopraxis ist der Weg dieser Befreiung, der zugleich ein spiritueller und als solcher ein geschwisterlicher ist. Damit wird Befreiung zum Zentralbegriff jeder Feministischen Theologie, Befreiung im persönlichen und kollektiven Bereich.<sup>27</sup>

#### 4. Die Bedeutung der Bibel und ihr Verständnis

Was aber heißt dieses Befreiungsverständnis für eine *relectura*, ein "Neulesen" der Bibel aus dem Blick der Unterdrückten, der Frauen?<sup>28</sup>

Die heilsgeschichtliche Perspektive besteht im Spannungsfeld von der Wirklichkeit Ägypten und dem ersehnten und verheißenen Jerusalem. "Ägypten" als solches zu erkennen und zu benennen, die Sehnsucht nach "Jerusalem" wachzuhalten und das Recht auf "Jerusalem" zu betonen, ist (auch) Ergebnis des Prozesses, wenn Frauen die Bibel in die Hand nehmen.<sup>29</sup>

Frauen als Subjekte der Theologie entdecken ihre eigenen Geschichte in der Bibel, einerseits als eine verschwiegene, unsichtbar gemachte, andererseits als Rechenschaft über seltene, aber geschehene Befreiung.<sup>30</sup> Damit wird die Bibel zu einer "gefährli-

25) Korte/ Bekkenkamp (s. Anm. 13), 102.

26) Schüssler Fiorenza (s. Anm. 23), 616.

27) Vgl. Elisabeth Schüssler Fiorenza, *Toward a Feminist Biblical Hermeneutics. Biblical Interpretation and Liberation Theology*, in: Brian Mahan/L.Dale Richesin (Eds.), *The Challenge of Liberation Theology - a First World Response*, New York 1981, 91-112, 94; vgl. Clodovis Boff, *Die Befreiung der Armen. Reflexionen zum Grundanliegen der lateinamerikanischen Befreiungstheologie*, Freiburg/Schweiz 1986, 16f; vgl. Catharina J.M. Halkes, *Feministische Theologie als Gestalt von Befreiungstheologie*, in: Luise und Willy Schottroff (Hrsg.), *Wer ist unser Gott? Beiträge zu einer Befreiungstheologie im Kontext der "ersten" Welt*, München 1986, 213-223, 218: "Feministische Theologie als Befreiungstheologie geht für mich in zwei Richtungen: Befreiung von und Befreiung zu."

28) Vgl. Christine Schaumberger, "Das Recht, anders zu sein, ohne dafür bestraft zu werden". Rassismus als Problem weißer feministischer Theologie, in: dies. (Hrsg.), *Weil wir nicht vergessen wollen... zu einer Feministischen Theologie im deutschen Kontext*, (AnFragen. Diskussionen Feministische Theologie, 1) Münster 1987, 101-122; vgl. Schaumberger (s. Anm. 13), 333; vgl. Rieger (s. Anm. 17), 30. Vgl. dazu auch die mehrfache Unterdrückung von Frauen aufgrund ihrer sozialen Stellung, ethnischen Herkunft und ihres Geschlechts; vgl. Rosemary Radford Ruether, *A Feminist Perspective in: Virginia Fabella/Sergio Torres (Eds.), Doing Theology in a Divided World, papers from the VIth International Conference of the Oecumenical Association of Third World Theologians*, January, 5-13, 1983, Geneva, Switzerland, Maryknoll, New York 1985, 65-71, 69-71.

29) Vgl. Helga Kohler-Spiegel, *Frauen lesen die Bibel. Impulse einer feministischen Bibelauslegung*, in: *Orgon* 4 (1986) Nr.4, 16f.

30) Vgl. Schüssler Fiorenza (s. Anm. 22), XIXf und 34f.

chen Erinnerung<sup>31</sup>, sowohl der Hoffnung und des Leidens als auch der Kritik, sowohl als Aufdecken der Begrenztheit der Zeit und des Blickwinkels als auch als Erinnerung der Freiheit und des Widerstandes.<sup>32</sup>

Das Wiederentdecken der eigenen Geschichte ist ein notwendiger Schritt im Kampf gegen das Ausgrenzen, Unsichtbarmachen und Verschweigen von Frauen.<sup>33</sup> Zugleich werden dadurch die kollektiven Erfahrungen biblischer Traditionen aufgeschlüsselt und als subjektive erschlossen, transformiert und weitergegeben. Dies schließt ein, "zwischen Offenbarungssensenz und geschichtlichem Ereignis, zwischen zeitloser Wahrheit und intellektuell bedingter Sprache, zwischen bestehender und sich verändernder Tradition"<sup>34</sup> zu unterscheiden. All das Ausgesparte, aus dem Kontext zu Erschließende wird deutlich gemacht, falsche Übersetzungen werden korrigiert,<sup>35</sup> und der Mythos von der Neutralität und Objektivität göttlicher Wahrheit wird entlarvt. "Jedem Gegenstand entspricht eine bestimmte Methode, die entsprechende Ergebnisse zeitigt. Jede Methode geht von einem erkenntnisleitenden Interesse aus, das die Ergebnisse mitbestimmt und das um der Genauigkeit willen mitbedacht werden muß."<sup>36</sup>

Dieses besondere Verständnis führt zu einem Paradigmenwechsel, wodurch die Bedingungen dieses anderen Auslegungsverständnisses offengelegt und systematisiert werden.

Eine prägnante Berührung von Befreiungstheologie und Feministischer Theologie ergibt sich, bedingt durch den Erfahrungsbegriff, in der Aufnahme des Begriffs der "relectura" der Bibel. Die Bibel als Wort Gottes ist "die Geschichte der Begebenheit eines Volkes, bestimmter Gruppen und Personen, die in ihrem Glauben diesen Begebenheiten göttliche Bedeutung gaben."<sup>37</sup> Spätestens seit in Jesus Gott Mensch

31) Vgl. *Johann Baptist Metz*, Unterwegs zu einer nachidealistischen Theologie, in: *Johannes B. Bauer* (Hrsg.), *Entwürfe der Theologie*, Graz/Wien/Köln 1985, 209-233, 224ff; vgl. *Johann B. Metz*, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977, 77ff und 161ff; vgl. *Rieger* (s. Anm. 4), 235-237; vgl. *Rieger* (s. Anm. 17), 28.

32) Vgl. *Sharon D. Welch*, *Gemeinschaften des Widerstandes und der Solidarität. Eine feministische Theologie der Befreiung*, Freiburg/Schweiz 1988, 80-97; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 31f.

33) Vgl. *Sheila D. Collins*, *A Different Heaven and Earth*, Valley Forge <sup>2</sup>1976, 91ff; vgl. *Schaumberger* (s. Anm. 17), 127; vgl. auch: *Metz* 1977 (s. Anm. 31), 63f u.ö.

34) *Zunhammer* (s. Anm. 14), 276.

35) Feministische Exegese ist wohl der am weitesten entwickelte und am präzisesten ausformulierte Bereich Feministischer Theologie. Als Einblick vgl. (in alphabetischer Reihenfolge) Brooten, Halckes, Moltmann-Wendel, Ruether, Russell, Schottroff, Schüngel-Straumann, Schüssler Fiorenza, Trible, u.v.a.; als Überblicksartikel vgl. *Annette Rembold*, "Und Mirjam nahm die Pauke in die Hand, eine Frau prophezeit und tanzte einem anderen Leben voran." Das Alte Testament - feministisch gelesen, in: *Schaumberger/Maaßen* (s. Anm. 4), 285-298; und *Monika Fander*, "Und ihnen kamen diese Worte vor wie leeres Geschwätz, und sie glaubten ihnen nicht" (Lk 24,11). Feministische Biblelktüre des Neuen Testaments. Eine Reflexion, in: *Schaumberger/Maaßen*, 299-311.

36) *Heine* (s. Anm. 16), 11; vgl. *Elisabeth Schüssler Fiorenza*, *Remembering the Past in Creating the Future. Historical-Critical Scholarship and Feminist Biblical Interpretation*, in: *Collins* (s. Anm. 13), 43-63, 47f.

37) *Francisco Vanderhoff*, *Muerte y resurreccion de Jesus y practica de los cristianos: Christus* (Mexico) 42 (1977) Nr.496, 27; zit. nach: *Claus Bussmann*, "Befreiter" und "befreiender" Umgang mit der Bibel in Lateinamerika als Anregung für Theologie und Verkündigung in der Ersten Welt, in: *Horst Goldstein* (Hrsg.), *Befreiungstheologie als Herausforderung. Anstöße - Anfragen - Anklagen der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung an Kirche und Gesellschaft hierzulande*, Düsseldorf 1981, 168-181, 177; vgl. bes. zum folgenden ebd. 176-180; vgl. *Horst Goldstein*, "Brannte uns nicht das Herz...". Überlegungen zum befreienden Umgang mit der Bibel in der erneuerten Kirche Lateinamerikas, in: *Bibel und Kirche* 42 (1987) 116-130, 127f; vgl. auch *Carlos Mesters*, *Vom Leben zur Bibel - von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns*, Bd.1 und 2, Mainz/München 1983; vgl. auch *Ruether* 1985 (s. Anm. 15), 29ff.

wurde, seit im Leben und Handeln Jesu die alltäglichen Menschen mit ihren Sorgen und Freuden der zentrale Ort göttlicher Offenbarung wurden, ist Bibel konkret zu verstehen.<sup>38</sup> Dadurch öffnet sie auch die Augen für die je eigene Lebenssituation, die im Licht der Schrift neu interpretiert wird. Konkretes Textverständnis beinhaltet auch ein Mitbedenken des politischen und sozialen Umfeldes, des Sitzes im Leben der Texte auf allen Ebenen menschlichen Lebens. Damit ist erneut die Fragestellung inkludiert, wem eine bestimmte Auslegung diene.<sup>39</sup>

Die Analyse gesamtgesellschaftlicher Strukturen und die (daraus abgeleitete) Vorentscheidung gegen Sexismus in jeder Form erwächst aus dieser "relectura", diesem "Neulesen" der Bibel mit *eigenen*, das heißt den Augen von Frauen. Umgekehrt kann auch aus der Analyse und der Vorentscheidung die "relectura" erwachsen.<sup>40</sup> Dabei kann geschehen, daß deutlich wird, daß "die überlieferten Interpretationen der erlösenden Paradigmen den Erfahrungen in wesentlichen Punkten widersprechen."<sup>41</sup> Dadurch sind Bibel (und Tradition) nicht als gesamte abgelehnt, aber die dadurch ausgelöste Kritik bringt neue Interpretationen im Anschluß an die vorausliegenden Erfahrungen hervor.<sup>42</sup>

Zugleich "kann unterdrücktes menschliches Potential aufgespürt werden, das sich in den herrschenden Traditionen verbirgt und oft sogar den Schlüssel zum Verständnis der herrschenden Traditionen liefern kann."<sup>43</sup>

Normativ im Sinne feministischer Bibelauslegung ist "das prophetische Prinzip" in seiner Bedeutung für Frauen. Aufgrund dessen muß auch dieses Prinzip relativiert werden, da Propheten in ihrer Sozialkritik nicht notwendig frauenfreundlich und gesetzliche Bestimmungen (Weisungen) nicht notwendig frauenfreundlich waren.<sup>44</sup>

Erfahrungen als Erfahrungen von Frauen in einem bestimmten historischen und gesellschaftspolitischen Zusammenhang ist der Kontext der Interpretation. Stil und Inhalt der Theologie (und Offenbarung) sind nicht mehr ausschließlich "white-middle-class-male"<sup>45</sup>.

Feministische Bibelauslegung fordert ein Zurückgehen hinter den neutestamentlichen Kanon, da dieser bereits die "historical winners"<sup>46</sup> dokumentiert. Die Bibel ist somit kein neutrales Buch, wie auch ihr Einsatz zur Legitimation politischer, sozialer und kirchlicher "Machtabsicherung" von Männern zeigt. Wirklichkeit wird unter der

38) Vgl. *Fuchs* (s. Anm. 19), 216; vgl. auch: *Elisabeth Schüssler Fiorenza*, *The Will to Choose or to Reject. Continuing Our Critical Work*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 125-136; 131.

39) Vgl. *Goldstein* 1987 (s. Anm. 37), 126.

40) Vgl. ebd., 127, wo sich zeigt, daß sich in diesem Verständnis Befreiungstheologie mit Feministischer Theologie berührt. Daß dieses Verständnis legitim ist, bestätigt *Johannes Paul II.* in einer Predigt in Salvador, Brasilien am 7.7.1980.

41) *Ruether* 1985 (s. Anm. 15), 33. Vgl. *Schaumberger* (s. Anm. 13), 342ff.

42) Vgl. *Ruether* 1985 (s. Anm. 15), 33.

43) Ebd., 40; vgl. *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 117.

44) Vgl. *Setel* (s. Anm. 16), 41; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 14-19; vgl. Interview mit Elisabeth Schüssler Fiorenza: "Frauen können in der Theologie nirgendwo zu Hause sein.", in: *Schlangenbrut* (1988) Nr. 20, 5-12; 10f; vgl. *Ruether* 1985 (s. Anm. 15), 40ff; vgl. *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 117f; vgl. *Osiek* (s. Anm. 13), 103; vgl. *Hunt* (s. Anm. 21), 168f; vgl. *Johann B. Metz*, *Jenseits bürgerlicher Religion*. Reden über die Zukunft des Christentums, München/Mainz 1980, 9-28.

45) *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 23), 613; vgl. *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 113.

46) Vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 53-56.

Blickrichtung von Männern abgebildet, Frauen sind mitgemeint und werden in den Texten nicht ihrem Stellenwert adäquat wahrgenommen. Dies weist auf die Verschiebung des Ortes der Offenbarung hin: Die hinter den Texten erschließbaren Erfahrungen sind der Ort der Offenbarung, nicht die Texte als solche.<sup>47</sup>

Dies erfordert ein neues (feministisches) Modell von Bibelauslegung: Schüssler Fiorenza entwickelte einen Vierschritt auf der Grundlage der zuvor getroffenen Optionen und dem offengelegten Vorverständnis: Der sorgfältigen Analyse patriarchaler und androzentrischer Perspektive biblischer Texte (Hermeneutik des Verdachts) folgt die Beurteilung dieser Texte in der und für die Gemeinde (Hermeneutik der Verkündigung) und daraus abgeleitet bzw. damit verknüpft eine Rekonstruktion (feministischer) biblischer Geschichte (Hermeneutik der Erinnerung) und das Benennen der befreienden Traditionen und konkreter gegenwärtiger Visionen (Hermeneutik kreativer Aktualisierung).<sup>48</sup> Im Kontext einschließender Bibelübersetzung muß in detektivischer Kleinarbeit versucht werden, die Wirklichkeit, die hinter den Texten liegt, zu erschließen und diese Wirklichkeit adäquat abzubilden.

Schüssler Fiorenza unterscheidet drei Paradigmen biblischer Interpretation: "doctrinal paradigm, paradigm of historical-critical exegesis"<sup>49</sup> und "The *third* paradigm of biblical interpretation takes seriously the methodological insights of historical-critical scholarship, and at the same time radically questions how it conceives of its interpretative task."<sup>50</sup>

Schüssler Fiorenza fordert eine genau Differenzierung, da die Bibel Ort der Wahrheit und Ort der Gewalt ist, da der Gott der Bibel nicht immer auf der Seite der Unterdrückten ist.<sup>51</sup> Welch geht sogar soweit, sowohl Bibel als auch Jesus Christus als Begründung dieser Theologie abzulehnen und nur die "verifizierende Funktion der Praxis"<sup>52</sup> als Befreiung von Unterdrückung als Kriterium anzuerkennen.

Deshalb muß, um die Forderung der Befreiungstheologie, daß Gott auf der Seite der Unterdrückten und Armen ist, vorerst Bibelstelle gegen Bibelstelle analysiert werden, um diese Orte der Unwahrheit feststellen zu können. Dies ist möglich, da Schrift (als kollektiv übernommene religiöse Erfahrungen) nicht als zeitlos geoffenbarte, sondern als geschichtlich bedingt formulierte und so jeweils interpretierte verstanden wird.

Die Reflexion auf den "Sitz im Leben" eines Textes zeigt seine Verwobenheit in die Umstände und Zusammenhänge der jeweiligen Zeit und Kultur, deren Produkt die

47) Vgl. ebd. 7ff und 41; vgl. *Beate Hofmann*, Brot, nicht Stein. Rezension zu Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Bread Not Stone. The Challenge of Feminist Biblical Interpretation, Boston, 1984, in: Schlangenbrut (1988) Nr.21, 48-50 (das Buch selbst war mir nicht zugänglich); vgl. *Rieger* (s. Anm. 17), 34-36.

48) Vgl. *Zunhammer* (s. Anm. 14), 280f; vgl. *Hofmann* (s. Anm. 47), 49; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 48-92; vgl. *Elisabeth Schüssler Fiorenza*, Emerging Issues in Feminist Biblical Interpretation, in: *Judith L. Weidman* (Ed.), Christian Feminism. Visions of a New Humanity, San Francisco 1984, 33-54, bes. 47-54.

49) Vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 4-6.

50) *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 27), 97; vgl. *Osiek* (s. Anm. 13), 97-104, wo 5 Antworten auf die Frage nach der biblischen Hermeneutik dargestellt werden.

51) Vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 27), 105f; vgl. bes. *Phyllis Trible*, Mein Gott, warum hast du mich vergessen! Frauenschicksale im Alten Testament, Gütersloh 1987.

52) *Welch* (s. Anm. 32), 112.

Texte sind.<sup>53</sup> "Biblical revelation and truth are given only in those texts and interpretative models that transcend critically their patriarchal frameworks and allow for a vision of Christian women as historical and theological subjects and actors."<sup>54</sup>

Trotzdem bleibt neben der deklarierten Perspektive auf der Seite der Unterdrückten "the claim of feminist theologians that God has never 'taken an active part in the suffrage movement,' (...)"<sup>55</sup>. Feministisch kritische Bibelarbeit mit dem Ziel der ganzheitlichen Befreiung ist immer und notwendig politische Arbeit. "The method of interpretation is integrated with actions of advocacy"<sup>56</sup>.

Um die Androzentriz biblischer Texte aufzudecken und aufzubrechen, können und müssen Methoden feministischer Forschung angewandt und ihre Ergebnisse aufgegriffen werden.<sup>57</sup> Um die Kraft zu entwickeln, die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten zu können, müssen die Quellen und Wurzeln der eigenen Geschichte freigelegt werden. Damit schließt sich der Kreis der Ausführungen, Bibelauslegung ist als "gefährliche Erinnerung" der Hoffnung und der Kritik ein politischer und parteilicher Kampf um Befreiung.

### 5. Überlegungen zum methodologisch-systematischen Verständnis von Befreiung

Damit ist nicht nur das Bibelverständnis bzw. der Umgang mit der Bibel ein anderer, sondern vor allem das Verständnis von Offenbarung und der Begriff von Theologie. "If liberation theologians make the 'option for the oppressed' the key to the theological endeavors, than they must become conscious of the fact that 'the oppressed' are women."<sup>58</sup>

Gesellschaftliche und politische, rassische und soziale Benachteiligung wird zuge-spitzt und ausgeweitet durch sexistische Benachteiligung. Frauen gehen von einer gemeinsamen Erfahrung der Unterdrückung und Marginalisierung aufgrund ihres Geschlechtes aus, die von jeder Frau erfahren wird, und werden gleichzeitig durch die verschiedenen Betroffenheiten von ökonomischer und sozialer Ausbeutung getrennt. Ausgehend von diesen Erfahrungen und der These, daß jedes wissenschaftliche Arbeiten im Interesse bestimmter Gruppen getan wird und deshalb die Bevorzungen benannt werden müssen, greift Feministische Theologie auf Befreiung zurück, ohne aber dabei zu übersehen, daß Befreiung auch (und ebenso zentral) Befreiung von Sexismus (als Benachteiligung und Unterdrückung von Frauen aufgrund ihres Ge-

53) Vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 23), 611-613; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 27), 94-99; vgl. Apostolisches Schreiben Evangelium Nuntiandi seiner Heiligkeit Papst Pauls VI., 8.12.1975, Nr.25: "In der Botschaft, die die Kirche verkündet, gibt es natürlich eine Reihe sekundärer Elemente. Ihre Darstellung hängt stark von den sich wandelnden Umständen ab. Auch ändern sie sich selbst."

54) *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 30.

55) *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 27), 106.

56) *Betty M. Russell*, Authority and the Challenge of Feminist Interpretation, in: *Russell* (s. Anm. 15), 137-146, 142; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 38), 129ff; vgl. *Osiek* (s. Anm. 13), 103f; vgl. *Setel* (s. Anm. 16), 38.

57) Vgl. *Frauenforschung oder feministische Forschung?* in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 7 (1984) Heft 11; darin bes. *Maria Mies*, Methodische Postulate zur Frauenforschung, 7-25, und dies., *Frauenforschung oder feministische Forschung?*, 40-60; vgl. auch *Schüssler Fiorenza* (s. Anm.36), 55-61.

58) *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 27), 92.

schlechts) bedeuten muß, und daß diese Befreiung einhergehen muß mit einer Veränderung des Wissenschaftsparadigmas.

Wie die biblischen Texte Ausdruck kollektiver Erfahrungen sind, verleihen Frauen ihren Erfahrungen Ausdruck und nehmen sie als Ausgangspunkt für theologische Interpretation und Reflexion, wodurch sich aber die Frage stellt, welches der Ort und die Verarbeitungsweise von Frauenerfahrungen sind. "Im allgemeinen führt die Diskussion über die Orte von Frauenerfahrungen zur Frage nach den Orten des Theologietreibens im allgemeinen: Was sind eigentlich die Quellen der Theologie?"<sup>59</sup>

Aufgrund der "Bedeutung der/des Interpretierenden im Prozeß des Verstehens und Auslegens von Lebensäußerungen"<sup>60</sup> wurde der Blick auf das Aufdecken des jeweiligen Vorverständnisses gewandt.

Ausgangspunkt, Ziel und Motor feministischer Forschung sind feministische Aktionen, die Aufgabe der Wissenschaftlerinnen ist es, als Teilnehmerinnen an feministischen Aktionen "den an diesen Aktionen Beteiligten zu helfen, ihr eigenes theoretisches Potential zu entwickeln"<sup>61</sup>. Aufgrund dessen "besteht das Wahrheitskriterium einer Theorie nicht in der Befolgung bestimmter methodischer Verfahren und Prinzipien, sondern in ihrem Potential, die konkreten Praxisprozesse in die Richtung fortschreitender Emanzipation und Humanisierung voranzutreiben."<sup>62</sup> Als Kriterium für alles religiöse und theologische Tun erscheint das "Verifizieren" im Sinne von der Wahrheit zu ihrer Realisierung verhelfen. Der Befreiungsprozeß hat seinen Ort in der Praxis und wächst aus ihr heraus. "Wissen um die Wahrheit des Glaubens entsteht allein aus seiner Wirksamkeit."<sup>63</sup> Wahrheit geschieht unter uns oder es gibt sie nicht. Wie die Orthodoxie über Jesus aus seiner Orthopraxis erkennbar und erfahrbar wird, so wird auch die Wahrheit des Denkens im konkreten Tun deutlich.<sup>64</sup> Wahrheit ist als Kriterium aus dem Bereich der Spekulation herausgehoben und wird an ihrer Relevanz für die Praxis gemessen. Wahrheit muß wahrgemacht werden, um wahr zu sein.<sup>65</sup>

Mit dem Anspruch, konkrete Welt zu verändern (Praxis), wird auch die Interpretation von Welt verändert (Theorie). Die damit ansatzweise vollzogene Veränderung des Wissenschaftsparadigmas<sup>66</sup> ist wohl die wichtigste Umkehrung in der Theorie, die wiederum die nachfolgende Praxis verändert. Voraussetzung für die Entstehung

59) *Korte/Bekkenkampf* (s. Anm. 13), 106.

60) *Zunhammer* (s. Anm. 14), 256; vgl. auch ebd. 259.

61) *Mies* (s. Anm. 57), 13.

62) Ebd.; vgl. *Kuno Füssel*, *Sprache, Religion, Ideologie. Von einer sprachanalytischen zu einer materialistischen Theologie*, Frankfurt a.M. 1982, bes. 157-183.

63) *Welch* (s. Anm. 32), 171; vgl. 149ff; vgl. *Füssel* (s. Anm. 62), 159: "Die Praxis der Glaubenden wird zum entscheidenden Kriterium der Wahrheit des Glaubens. Nur wer sich der Praxis Jesu anschließt, erkennt auch die Tragweite seiner Botschaft beziehungsweise versteht die Bedeutung seiner Sätze."

64) *Vgl. Enrique Dussel*, *Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung*, Freiburg/Schweiz 1985, 231-247; bes. 237f.

65) Vgl. *Welch* (s. Anm. 32), 58f, bes. auch unten Anm. 75; vgl. *Hunt* (s. Anm. 21), 167f; vgl. *Dorothee Soelle*, "Thou Shalt Have No Other Jeans Before Me" (*Levi's Advertisement, Early Seventies*): *The Need for Liberation in a Consumerist Society*, in: *Mahan/Richesin* (s. Anm. 27), 4-16, 11.

66) Im Rahmen dieses Paradigma-Begriffs wird auf Kuhn zurückgegriffen: "Für Kuhn ist ein *Paradigma* eine in einer 'wissenschaftlichen Gemeinschaft', also bei einer beträchtlichen Anzahl von Wissenschaftler/innen/n, konkurrenzlos anerkannte und verbindliche Betrachtungs- und Vorgehensweise." *Schaumberger* (s. Anm. 17), 136; vgl. in diesem Zusammenhang auch *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), XXIf; vgl. *dies.* (s. Anm. 27) 95f.

neuer Paradigmen sind "Krisen, in denen das alte Paradigma versagt"<sup>67</sup>. Metz spricht von "Krisen, die das Selbstverständnis und die Grundlagen der Theologie berühren"<sup>68</sup>.

Da durch das Paradigma die wissenschaftliche Sichtweise bestimmt wird, erfordert ein Paradigmenwechsel auch eine intellektuelle Konversion und die dadurch bedingte Neuinterpretation des Analysematerials.<sup>69</sup>

Dieses veränderte Paradigma entsteht aus der Praxis, in der Reflexion der politischen Aktivität.<sup>70</sup> Die Auslegung historischer Überlieferung und gegenwärtiger Erfahrungen geschieht im selben zentralen Begriff der Befreiung.

Frauen sind sowohl Opfer als auch Beteiligte der eigenen Unterdrückung, sind Betroffene und gleichzeitig mitschuldig an den sexistischen Strukturen und deren Stabilisierung. Als Täterinnen gilt für Frauen die "biblische Gerichts- und Umkehrbotschaft"<sup>71</sup>, als Opfer ist den Frauen Befreiung und Heil zugesagt.

Das Subjektsein und die Erfahrungen aller Betroffenen als notwendigen Ausgangspunkt eines solchen Begriffs von Befreiung verändert die Fragen und Antworten sowohl der religiösen Praxis als auch ihrer Theorie. Subjekt der Theologie sein heißt nicht nur, die Offenbarung sich selbst und wechselseitig zu erschließen, sondern heißt auch, daß durch diese "Auslegung" der Offenbarung die Offenbarung selbst verändert wird. Dies umso mehr, als Offenbarung im christlichen Verständnis personal und dialogisch geschieht, da das Zentrum dieser Offenbarung die Person Jesu Christi ist, dessen Person sich über seine Praxis erschließt (vgl. "Nachfolge").

Praxis schließt aber immer die Analyse und Kritik gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer Realität und ihrer Zusammenhänge und Widersprüche ein.

Als Forschende sind Frauen zugleich Betroffene, der zentrale Inhalt der theoretischen Überlegungen, nämlich die Unterdrückung von Frauen, ist gleichzeitig subjektive Erfahrung und Betroffenheit auf der Seite der Opfer. Diese "double consciousness", diese Teilidentifikation wird "als methodologische Möglichkeit (gesehen), die Situation der Unterdrückung umfassender, d.h. auch von der Seite der Unterdrückten, zu analysieren."<sup>72</sup> Die für die Theorie daraus erwachsenden Veränderungen lassen sich in Anlehnung an Mies folgendermaßen benennen: bewußte Parteilichkeit, Forschung im Dienst der Ausgebeuteten und Beherrschten, das heißt auch in Abhängigkeit von den Zielen der Bewegung zur Frauenbefreiung, Integration dieser Forschung in Aktionen der Befreiung, aktive Teilnahme an der Veränderung des gegenwärtigen Zustandes als Ausgangspunkt des Erkennens, Bewußtwerdung und Aufar-

67) Schaumberger (s. Anm. 17), 137.

68) Ebd., 142; vgl. Metz, in: Bauer (s. Anm. 31), 209ff; vgl. Johann B. Metz, Theologie im neuen Paradigma: Politische Theologie, in: König/Tracy (s. Anm. 12), 119-128.

69) Vgl. Schüssler Fiorenza (s. Anm. 27), 95.

70) Vgl. Zunhammer (s. Anm. 14), 264f; vgl. dazu Mies (s. Anm. 57), 41: "Frauenforschung (ist) ein Resultat der Frauenbewegung"; und ebd., 43: "Die feministische Wissenschaft (...) ist Teil dieser Bewegung (i.e. der Frauenbewegung, H.K.S.) oder sie ist nichts."; vgl. auch Schüssler Fiorenza (s. Anm. 27), 109f.

71) Ottmar Fuchs, Wir haben viel zu lernen! Vamos Caminando in seiner Bedeutung für unsere Standortbestimmung und Wegweisung in Kirche und Gesellschaft, in: *Equipo Pastoral de Bambamarca, Vamos Caminando - Machen wir uns auf den Weg!* Glaube, Gefangenschaft und Befreiung in den peruanischen Anden, Freiburg/Schweiz<sup>3</sup>1983.

72) Mies (s. Anm. 57), 10.

beitung der Geschichte mit dem Ziel der Aneignung der Geschichte und nachfolgenden Veränderung, Entwicklung einer konkreten feministischen Gesellschaftstheorie zur Frauenbefreiung.<sup>73</sup>

Bewußte Parteilichkeit gründet in und geht aus von Betroffenheit und Teilidentifikation.<sup>74</sup> Teilidentifikation ermöglicht, das Frauen Verbindende und sie Trennende zu erkennen und die notwendige Spannung von Distanz und Nähe auszuhalten. Betroffenheit beinhaltet das Opfer-Sein, die Wut über und die Analyse dieses Zustandes und den Kampf dagegen.

Die Betonung des Kontextes verhindert eine Universalisierung<sup>75</sup> und ein vorschnelles Reden von Schwesterlichkeit, aber auch ein Verschieben auf ein "Reden über..."<sup>76</sup>. Kontextuelle Theologie bedeutet das Ernstnehmen der jeweiligen Situation als der eigenen und führt von da aus zur Solidarisierung mit allen "Betroffenen". In dieser Solidarität als Erinnerung an die leidenden und vergessenen Frauen ist die Option mit ihrem visionären Aspekt nach vorn und ihrer geschichtlichen Erinnerung wieder aufgenommen.<sup>77</sup>

Bei näherem Hinsehen wird deutlich, daß an dieser Stelle der Anspruch und seine Einlösung, nämlich eine methodologisch-systematische Standortbestimmung Feministischer Theologie und deren inhaltliche Füllung, noch nicht konvergieren. Eine Theologie, deren Schwerpunkt auf der Praxis liegt und deren gleichzeitig notwendige reflexive Arbeit nicht nur eine relectura der Bibel, sondern der gesamten Theologie aufgrund des in die Krise geratenen und daraus veränderten Paradigmas erfordert, kann nicht bereits im Prozeß des Entstehens und Wachsens als fertige vorhanden sein. Freilich liegen Ansätze vor, die in die gesuchte Richtung weisen<sup>78</sup>, doch soll an dieser Stelle nicht übersehen und verschwiegen werden, daß sowohl methodologisch-systematische Gesichtspunkte (vgl. zum Beispiel den verwendeten Begriff von Wahrheit) als auch der Aufweis der inhaltlichen Konkretisierungen dieses neuen Paradigmas in weiteren Auseinandersetzungen Gestalt gewinnen können.

## 6. Überlegungen zum methodologisch-systematischen Verständnis von Befreiungspraxis

Christlicher Glaube als Glaube in Gemeinschaft braucht "Gemeinden", in denen Theologie praxisbezogene Reflexion ist und nicht situationsbezogener Einzelvortrag,<sup>79</sup> aus denen heraus und in denen so etwas wie theologische Identitätsfindung

73) Vgl. *Mies* (s. Anm. 57), 12-16; vgl. ebd. 40-60; vgl. *Rieger* (s. Anm. 17), 28; vgl. *Koppers u.a.* (s. Anm. 24), 195-198; vgl. *Monika Maaßen*, "Mensch ist nicht gleich Frau und Mann?" Zur Entwicklung feministischer Wissenschaft, in: *Schaumberger/Maaßen* (s. Anm. 4), 214-224, 222-224.

74) Vgl. *Mies* (s. Anm. 57), 47, 56 u.ö.; vgl. auch *Schaumberger* (s. Anm. 17), 153ff; und *dies.* (s. Anm. 13), 339ff.

75) Vgl. *Welch* (s. Anm. 32), 64-66 u.ö.

76) Vgl. *Halkes* (s. Anm. 27), 217.

77) Vgl. *Schaumberger* (s. Anm. 17), 157-160; vgl. *Rieger* (s. Anm. 4), 236. Der Begriff der Solidarität wird im Zusammenhang der Verbindungslinien zwischen Feministischer Theologie und Befreiungstheologie genauer untersucht. Bzgl. der inhaltlichen Beschreibung dieses hier mehr programmatisch verwendeten Begriffs vgl. den folgenden Abschnitt 6.

78) Exemplarisch seien genannt: Schüssler Fiorenza, die neueren Arbeiten von Halkes, Schaumberger, Rieger.

79) Vgl. *Gerd Klatt*, Befreiungstheologie im Kontext der "Ersten Welt". Von den Schwierigkeiten eines faszinierenden Programms, in: *Hans-Martin Gutmann/Gerd Klatt/Jörg Schmidt (Hrsg.)*, "Er stößt die Gewaltigen vom Thron...". Festschrift für Hannelore Erhart, Berlin 1987, 11-30, 13.

möglich ist. Feministische Theologie erwächst aus Frauengruppen und ist als solche Theologie des Volkes, mit seiner eigenen Sprache und Verstehensformen. Es ist keine Theologie für jemanden, sondern Theologie von Frauen in ihrer Bedeutung für gesellschaftliches und kirchliches Leben überhaupt, weil sie selbst Teil der unterdrückten Gruppe sind mit den entsprechenden Erfahrungen.<sup>80</sup> Diese Glaubensgemeinschaften mit ihrer vorrangigen Option für die Praxis als Voraussetzung für Veränderung der gegenwärtigen Lebenswelt ermöglichen die notwendige "Konfrontation mit 'anderen' Frauen"<sup>81</sup> und wachsen zugleich daraus hervor.

Damit ist der Begriff der Solidarität im Blick auf die Befreiungspraxis wieder aufzunehmen: "Solidarität ist in sich praktisch, und das Denken, das dies erfaßt, ist ebenfalls wesensmässig auf die spezifische Praxis bezogen."<sup>82</sup> Das bedeutet, man kann Solidarität nur durch aktive Teilnahme an der Befreiung erfassen, Solidarität ist Impuls zur Aktion und selbst Teil dieser, und zugleich ist sie kritisches Instrument und Maßstab zur Bewertung von Unterdrückung.

Neben der "gefährlichen Erinnerung" und dem Erzählen dieser gehört Solidarität als "Kategorie des (gegenseitigen - H.K.S.) Beistandes, der (gegenseitigen - H.K.S.) Stützung und Aufrichtung des Subjektes angesichts seiner akuten Bedrohung und Leiden"<sup>83</sup> zum Zentrum der Befreiungspraxis.

Schüssler Fiorenza, Ruether und andere verbinden ihren hermeneutischen Ansatz mit der Idee einer "Women-Church". "The hermeneutical center of feminist biblical interpretation is the women-church (*ekklesia gynaiikon*), the movement of self-identified women and women-identified men in biblical religion."<sup>84</sup>

Frauen suchen nicht nur ihren Platz in der Kirche, sondern sind Kirche. "Frauenkirche" oder "Kirche der Frauen" ist kein Exklusivbegriff und auch kein Aufruf zum Auszug aus den traditionellen Kirchen, sondern "eine Alternative zum herkömmlichen Kirchenbegriff, die klar macht, daß Frauen Kirche sind, und zwar nicht irgendwo am Rande, sondern im Zentrum."<sup>85</sup>

Als eine Charakterisierung dessen, wie Kirche konkret gelebt wird, soll der Begriff Frauenkirche auch bewußt die androzentrische Sprache kritisieren und das Anliegen einer inklusiven Sprache verdeutlichen.

Frauenkirche bedeutet immer auch Rückbindung der Theologie "an die feministische Bewegung, die eine politische Bewegung zur Veränderung patriarchalischer Strukturen ist"<sup>86</sup>. Das heißt, Feministische Theologie als kritische Befreiungstheologie ist sekundäre Reflexion der Praxis von Frauen. Eingeschlossen in diese Reflexion ist die

80) Vgl. *Wil Blezervan de Walle*, The Netherlands: Women Seeking Equality, in: *Fabella/Torres* (s. Anm. 28), 23-27, 26.

81) *Mies* (s. Anm. 57) 58.

82) *Welch* (s. Anm. 32), 99.

83) *Metz 1977* (s. Anm. 31), 204.

84) *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 38), 126; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 48), 40ff; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 22), 343-351; vgl. *Rosemary Radford Ruether*, Women-Church. Theology and Practice, San Francisco 1985; vgl. *dies.*, Frauenbilder-Gottesbilder. Feministische Erfahrungen in religionsgeschichtlichen Texten, Gütersloh 1987, 270-284; vgl. *Hunt* (s. Anm. 21), 115; vgl. *Zunhammer* (s. Anm. 14), 278f; vgl. dazu den parallelen ekklesiologischen Ansatz der Befreiungstheologie.

85) Interview, in: *Schlangenbrut* (1988) Nr.20, 8.

86) Ebd. 10.

solidarische Erinnerung vergangener und gegenwärtiger Frauengeschichte. Teilnahme an frauenbefreienden Aktionen heißt zugleich Integration in die Bewegung dieser Frauenbefreiung, christlich gewendet in die Gemeinden.

Bei aller Verschiedenheit der erlebten Unterdrückung leben doch alle Frauen in einer Gesellschaft und Kultur, in der ihnen Selbstbestimmung und Unabhängigkeit nicht eingeräumt wird.<sup>87</sup> Die daraus entstehende Solidarisierung läßt sich zusammenfassen: "Until every woman is free, no woman is free."<sup>88</sup>

Befreiung als Zentralbegriff dieser Feministischen Theologie mit den Dimensionen der individuellen-persönlichen und umfassenden Befreiung zielt nicht auf situative Veränderungen ohne der grundsätzlichen Wandlung gesellschaftlicher und kirchlicher Praxis. Wie für die Befreiungstheologie, so gilt auch für diese Feministische Theologie: "*Die Grundlage der Befreiungstheologie ist ja nicht die Theologie, sondern die Befreiung.*"<sup>89</sup> Es geht um die wirksame Befreiung der Frauen und nicht um Feministische Theologie.

Vieles wäre auszuführen hin auf die konkrete Praxis gelebten Glaubens. Doch all die angebbaren Einzelbereiche gründen in der zentralen Heilsbotschaft: Die Befreiung aller Menschen, das heißt auch und vorrangig: die Befreiung der Frauen (und mit ihnen der ihnen Zugeordneten: der Kinder und der Alten). Glaube ist in einer Strukturform begegnendes Handeln, das heißt, er hat "die gleiche Struktur, wie sie die Praxis von Subjekten selbst aufweist"<sup>90</sup>. Damit ist der Ort der Offenbarung auch in diesem begegnenden Handeln von Menschen, in unserem Zusammenhang von Frauen. Diese Entscheidung für einen bestimmten Standpunkt ist notwendig, um entgegen der Beliebigkeit die Praxis der Befreiung im Sinne der vorrangigen Option für die Befreiung von Frauen fruchtbar zu machen.<sup>91</sup>

*Nachbemerkung:* Die Konvergenz zu anderen Theologien, die als vorrangiges Anliegen das befreiende Handeln Gottes in der Geschichte zum Gegenstand haben, scheint auf. Sie eigens in ihren jeweiligen Berührungspunkten systematisch zu erheben, wird Aufgabe eines abschließenden Schrittes, nach der Darstellung der beiden Ansätze Feministische Theologie und Befreiungstheologie, sein.

87) Vgl. die nach wie vor gültige Beschreibung von Frauen als "die anderen", zurückgehend auf den Begriff von Simone de Beauvoir; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 23), 607; vgl. *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 38), 127; vgl. *Ruether*, in: *Russell* (s. Anm. 15), 113ff; vgl. *Setel* (s. Anm. 16), 35f; vgl. *Maaßen* (s. Anm. 73), 217.

88) Zit. nach *Schüssler Fiorenza* (s. Anm. 38), 127.

89) *C. Boff* (s. Anm. 27), 16; vgl. *Evangelii Nuntiandi* Nr.30f.

90) *Fuchs* (s. Anm. 19), 212.

91) Vgl. ebd., 233; vgl. *Fuchs* (s. Anm. 71), 412; vgl. auch den Vorschlag von *Schaumberger* (s. Anm. 13), 358-361.

Magdalene Bußmann

## Christlich-kirchlich distanzierte Religiosität - Hinweise zum Problem : Alltagsreligiosität bei Frauen

### 0. Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen verstehen sich *nicht* als allgemeingültige Aussagen zum Problem: distanzierte Religiosität, sie sind ganz bewußt aus *Frauenperspektive* formuliert und auf *Fraueninteresse* bezogen, obwohl die angesprochenen Fragen keine *frauenspezifischen* sind und keine, die nicht aus anderer Perspektive (z.B. der Symboldidaktik) bereits angesprochen sind.

Hier soll deutlich gemacht werden, daß die *allgemeinen* Probleme der Glaubensstradierung, der Symbolvermittlung, der religiösen Identität... eine Spezifizierung und Dimensionierung erhalten, wenn diejenigen, um deren Probleme es geht, Subjekte des Anfragens, des Beschreibens, des Neudeutens werden. Die *Frauenperspektive* in Theologie und Kirche kann nicht länger als nebensächliche in der Männerperspektive nur mitgemeint sein; sie muß eigens bewußt gemacht, benannt und lebenspraktisch verdeutlicht werden.

### 1. Christliche Religion und Kirche - kein "Lebensraum" für Frauen

"In Theologie und Kirche dominiert eine von Männern geschriebene (und ausgelegte) Bibel. / Ein männlicher Gott / ein männlicher Jesus / eine männliche Denkweise / und es fällt vielen Frauen zunehmend schwerer, sich damit abzufinden und sich damit zu identifizieren."<sup>1</sup>

Diese Aussage von E. Moltmann-Wendel umschreibt das Unbehagen, die Unzufriedenheit, das Fremdsein zahlreicher Frauen in und mit der Kirche. Denn deutlich wird in dieser kurzen Kritik, daß Frauen in der Kirche nicht als eigenständige Subjekte präsent sind, daß sie ihre religiöse Identität aus "zweiter Hand" gewinnen von einer Theologie und deren pastoral-kirchlicher Ausformung sowie deren sprachlicher und symbolischer Ausformulierung, die einseitig von (zölibatären) Männern vorgenommen wurde und wird.

Diese Situation, daß Frauen in Kirche und Religion keine "eigenen Menschen"<sup>2</sup> sind und daß sie aus diesem Status des "Gottes-Zweite-Garnitur-Seins" Konsequenzen ziehen, wird zunehmend zum Problem für die Kirche, deren Amtsträger, aber auch für kirchliche Sozialisationsformen; denn der schweigende Auszug der Frauen aus der Kirche läßt auch das treueste Potential der Kirchenmitglieder, die Frauen eben, zusammenschrumpfen.

1) E. Moltmann-Wendel, Feministische Theologie, in: Feministische Theologie - Praxis. Ein Werkstattbuch, Ev. Akademie Bad Boll, 1981, 24; "f" entspr. Zeilenumbruch im Orig.

2) Buchtitel von E. Moltmann-Wendel, Ein eigener Mensch werden. Frauen um Jesus, Göttingen 1980.

Diese Tatsache - seit den 70er Jahren in pastoral-theologischen, -soziologischen und -statistischen Umfragen und Analysen immer wieder konstatiert<sup>3</sup> - macht deutlich, daß Kirche bzw. Gemeinde für zahlreiche Frauen kein Ort mehr ist, an dem es um Fragen und Probleme geht, die sie als Frauen unmittelbar und existentiell angehen, daß im Kontext von christlichem Glauben und Religion Frauen keine mündige, gläubige Identität gewinnen können, durch die Sinnkonsistenz und Handlungskompetenz für den alltäglichen Lebenskontext gewährleistet werden. Das Gegenteil ist der Fall: Kirche, christliche Tradition und Gemeinde werden für Frauen in zunehmendem Maße zu patriarchal dominierten, frauen- und sexualfeindlichen Institutionen, die ein Subjektwerden von Frauen aufgrund ihrer moralischen, dogmatischen und machtförmigen Normen nicht zulassen - Frauen ziehen die Konsequenzen und verlassen diese frauenfeindlichen Lebensräume.

Ursachen und Gründe für den Exodus der Frauen aus Religion und Kirche sind in erster Linie im Feminismus als politisch-gesellschaftlicher Frauenbewegung zu finden. Dessen Anliegen kann als gegenkulturelles "pattern" zur männerorientierten, konkret erfahrbaren Lebenswelt beschrieben werden. Catharina Halkes umschreibt das Anliegen des Feminismus folgendermaßen:

"1. Er beinhaltet eine fundamentale und radikale Befreiung von Frauen zu autonomen Menschen; er ist also ein (sozial-)psychologischer Prozeß.

2. Er setzt eine genaue Analyse der sozialen und wirtschaftlichen Faktoren voraus, die bei der Unterdrückung der Frauen im Spiel (gewesen) sind; er ist auch ein sozialer und ökonomischer Prozeß.

3. Feminismus lehnt sich gegen die einseitig maskuline Kultur auf; er ist damit eine Form von Kulturkritik."<sup>4</sup>

Die Phänomene und Probleme, die sich unter den Schlagworten: kirchlich-distanzierte Christlichkeit (N. Mette), Tradierungskrise des Glaubens (E. Feifel/W. Kasper)<sup>5</sup>, Glaube und Identität (H.-J. Fraas)<sup>6</sup>, bürgerliche Religion (J.B. Metz)<sup>7</sup> artikulieren, sind ebenfalls von Bedeutung, um das Phänomen "kirchlich-christlich distanzierte Religiosität bei Frauen" zu charakterisieren.

Denn kein grundsätzlicher Exodus aus *jeder* Form von Religiosität ist seitens der Frauen zu konstatieren. Abgelehnt werden kirchlich-christlich vermittelte Inhalte, Werte und Kompetenzen, da sie nicht länger "comfort and challenge", "Trost und

- 3) G. Schmidchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979; ders., Die Situation der Frau. Trendbeobachtungen über Rollen- und Bewußtseinsänderungen der Frauen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1984.
- F.X. Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Trends zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg/Br. 1979; A. Feige (Hg.), Erfahrungen mit der Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Forschungsauftrag der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig, Hannover 1982; ders., Kirchnaustritte. Eine soziologische Untersuchung von Ursachen und Bedingungen, Gelnhausen/Berlin 1976.
- K. Forster (Hg.), Religiös ohne Kirche? Mainz 1977.
- N. Mette, Kirchlich distanzierte Christlichkeit. Eine Herausforderung für die praktische Kirchentheorie, München 1982.
- 4) C. Halkes, Maria, die Frau. Mariologie und Feminismus, in: W. Schöpsdau (Hg.), Mariologie und Feminismus, Göttingen 1985, 42 - 70, 44.
- 5) E. Feifel/W. Kasper (Hrsg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987.
- 6) H.-J. Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.
- 7) J.B. Metz, Jenseits bürgerlicher Religion. Reden über die Zukunft des Christentums, Mainz 1980.

Herausforderung<sup>8</sup> als lebensqualifizierende, sinnkonstituierende Basiskategorien vermitteln. "Kompetenzen", die die christliche Religion für Frauen vermittelt, gelten als antiemanzipatorisch, da sie ein Frauenideal produzieren, das durch die Eigenschaften: aufopfernd, dienend, häuslich, gefühlsbetont, liebevoll... umschrieben werden kann, durch das Frauen auf die Rolle der Hausfrau und Mutter fixiert werden, das Frauen als eigenständige, mündige, ihr Leben selbst bestimmende Menschen nicht vorsieht.

Parallel dazu artikulieren sich Kritik und Anfragen der Frauen, die ins Zentrum christlicher Theologie zielen und die sich in der Gottesfrage wie in einem Prisma bündeln:

Frauen ist es mit sexistischer Begründung untersagt, Transzendenzerfahrungen in eigener Kompetenz zu machen. So lange die "letzte" Wirklichkeit, die Gott genannt wird, trotz aller Hinweise auf das Analogia- und via negationis-Prinzip in Bezug auf die religiöse Sprache, nur in männlichen Gottesbildern ausgedrückt werden darf, so lange das Weibliche keine *analogiefähige Ausdrucksform für die göttliche Wirklichkeit* sein darf, gleichberechtigt und gleichwertig neben der männlichen, so lange bleiben alle Reden von "communio und participatio" als ekklesiologischen Grundprinzipien<sup>9</sup> für Frauen verdächtig und unglaubwürdig. Denn ihr Frausein wird dabei als zweitrangige Form des Menschseins bewertet wird, das keine angemessene menschliche Ausdrucksform der göttlichen Wirklichkeit sein darf. Folglich sind Frauen auch in der Gemeinde in Bezug auf Ämter und Aufgaben - trotz aller gegenteiliger Beteuerung der Männer, die die Kriterien der communio und participatio bestimmen - nicht gleichwertig und gleichberechtigt.

Frauen sind auf der Suche nach einer neuen Form von Religiosität, in der "Trost und Herausforderung" als stimulierende Grundprinzipien für religiöse Identität vermittelt werden. Sie suchen nach einer Kirche als Gemeinde von "sisterhood"<sup>10</sup>, die auch die Brüder nicht ausschließt, in der von Gott mit "100 Namen"<sup>11</sup> gesprochen werden darf, in der nicht rigide Formen von Exkommunikation und "konfessioneller Blockbildung"<sup>12</sup> echte Gemeinschaft aller christlichen Menschen verunmöglichen.

Im folgenden möchte ich versuchen, diese oben skizzierte Unzufriedenheit an und mit der Kirche sowie den durch sie vermittelten christlichen Traditionsstücken ein wenig näher aufzuschlüsseln und unterschiedliche "Typen" distanzierter bzw. "emigrierter" Kirchlichkeit bei Frauen aufzuzeigen.

8) Vgl. dazu C. Halkes, Über die feministische Theologie zu einem neuen Menschenbild, in: E. Moltmann-Wendel (Hg.), Frauenbefreiung. Biblische und theologische Argumente, München 1978, 187.

9) N. Mette, Kirchliche Strukturen und Vermittlung des Glaubens, in: Feifel/Kasper (s. Anm. 5), 139 - 166, 142.

10) Vgl. dazu M. Daly, Jenseits von Gottvater, Sohn & Co. Aufbruch zu einer Philosophie der Frauenbefreiung, München 1980, bes. Kap. 5: Die Bande der Freiheit. Schwesternschaft als Antikirche, 153 - 176.

11) Vgl. dazu D. Sölle, Gott - Mutter von uns allen, in: Orientierung 49 (1985), 37.

12) Vgl. dazu H. Meyer-Wilmes/P. Lengsfeld, Partnerschaft von Mann und Frau - auch in der Kirche?, in: P. Lengsfeld (Hg.), Ökumenische Theologie. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 1980, 417.

Im weiteren werde ich, ausgehend vom Begriff "Alltagsreligiosität"<sup>13</sup>, einem hier unkonturierten, wissenschaftlich nicht "definierten" Begriffsansatz, aufzeigen, daß und wie der konkrete Alltag zur Folie einer (unreflektierten) Religiosität wird (werden kann), die sich nicht (mehr) als christliche bestimmen läßt (lassen will).

Anschließend will ich das Problem anschneiden, ob diese Ansätze von Alltagsreligiosität Hinweise enthalten auf eine Basis, die sich in fundamentalen theologisch-kommunikativen Kategorien explizieren läßt. Die nachfolgenden Überlegungen sind lediglich als "Prolegomena" zu einem Forschungsprojekt über Alltagsreligiosität von Frauen und Mädchen zu verstehen, an dem ich zur Zeit arbeite. Diese vorliegenden vorläufigen Ausführungen basieren auf Gesprächen und Interviews mit Frauengruppen; sie lassen bereits Trends erkennen, ohne jedoch - im statistischen Sinne - repräsentativ zu sein.

## 2. Typen "distanzierter bzw. emigrierter" Kirchlichkeit bei Frauen

2.1 Als *erste* Gruppe sind die Frauen zu nennen, deren Religiosität ich als inhaltsleer und "verschwommen" bezeichnen möchte.

Religiöse Inhalte, Probleme und Kompetenzen können nicht benannt werden - außer in den angerenteten Formen von Katechismus- und Bibelwissen, wie es im Religionsunterricht der "Volksschule" vermittelt wurde. Für eine eigenständige Auseinandersetzung mit religiös-kirchlichen Themen und eine qualitative altersspezifische Vertiefung fehlen Interesse und Motivation; Kirche und Religion haben mit dem konkreten Alltagsleben dieser Frauen insofern nichts zu tun, als in den "religiösen Versatzstücken" kein Platz für konkrete Erfahrungen und deren Bewältigung ist. Freilich sind diesen Frauen auch kaum Kompetenzen vermittelt worden, ihren Alltag auch in nicht-religiösen Bereichen konstruktiv zu gestalten.

Religiosität bzw. christlich-moralische Erziehung kommen dann zum Ausdruck, wenn konkrete Probleme des Zusammenlebens im privaten oder öffentlichen Bereich zur Diskussion stehen: Wie verhalte ich mich in bestimmten Situationen? Wenn ein moralisches Urteil gefällt werden muß, wird auf sozialisierte Verhaltensstandards verwiesen: Das tut man aber nicht! Jedoch sind lediglich Sedimente einer christlich-sittlichen Sozialisation aufweisbar, die auf Wohlverhalten programmiert ist, und keine persönliche Auseinandersetzung bzw. eigenständige Urteilsbildung im Bereich der moralischen Erziehung.

Diese diffuse, christliche "background"-Religiosität wird relevant angesichts von Kontingenzerfahrungen (Krankheit, Tod, Versagen), wo Religion bzw. Gott die Lückenbüßerfunktion: "Vielleicht ist ja doch was dran" einnehmen, da angesichts einer Grenzsituation alternative Sinnkonstituenten nicht zur Verfügung stehen.

Desgleichen ist Religion dann gefragt, wenn es um die Verschönerung bzw. "Überhöhung" von Lebenssituationen geht (Feste, "Knotenpunkte des Lebens"). Kirchlich-christliche Fest- und Sakramentsrituale emotionalisieren und sakralisieren Lebenssituationen und Feiertage, ohne daß deren theologische Grundsubstanz benannt werden kann. Hier hat Religion die Funktion, den Blütenkranz zu legitimieren, für den es sonst keine Begründung mehr gibt. Diese Form von Religiosität beruht auf

13) Vgl. zum Problemzusammenhang H.A. Zwergel, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: E. Paul/A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen (FS G. Stachel), Mainz 1987, 128 - 145, 128 - 134. - Die Anregungen zum nachfolgend erwähnten Forschungsprojekt entstammen dem Arbeitszusammenhang, in dem ich mit H.A. Zwergel an der Gesamthochschule/Universität Kassel stehe.

keinen Fall auf einem mündigen, personal-verantwortlichen Glaubensverständnis, dem Religion nicht gleichgültig geworden ist. Christlichkeit bzw. Religiosität haben keine sinnkonstituierende, das Leben qualifizierende Kraft, sie programmieren Verhalten und sind sensuelle "Aufheller" für das Leben.

2.2 Für eine *zweite*, zunehmend anwachsende Gruppe von Frauen werden Religiosität und Kirchlichkeit im Leben immer weniger relevant. Religion hat keine Bedeutung mehr für die Bewältigung von Lebensproblemen bzw. für die Sinngebung von Dasein überhaupt.

In vielen Fällen haben diese Frauen eine intensive, repressive religiöse Sozialisation hinter sich, durch die sie sich unterdrückt und minderwertig fühlen. Diese internalisierten Inferioritätsgefühle werden wahrgenommen und "aufgearbeitet"; es wird die Erfahrung gemacht, daß seitens der traditionell vermittelten religiösen Normen und Sinndeutungen keine emanzipatorischen, befreienden Lebensmuster und existentiell-überzeugende, spiritueller-politische Kompetenzen vermittelt werden können.

Das Sinnangebot der christlichen Religion, so wie sie es erfahren haben, wird als frauenfeindlich, damit als nicht akzeptabel abgelehnt. Bewußt wird eine explizite Option für die "Eindimensionalität des Lebens" (Marcuse) als "gegenreligiöses" Lebenskonzept getroffen, denn Religion und Kirche funktionieren als systemstabilisierende, ideologisierende Größen; durch die Polarisierung Männer/Kirche - Frauen/Leben wird deren sexistische Grundhaltung als unausrottbar disqualifiziert.

2.3 Eine *dritte* Gruppe - die zahlenmäßig stärkste - umfaßt Frauen, die sich *noch* als Mitglieder der Kirche ansehen, die sich dort aber immer weniger beheimatet fühlen, die zunehmend mit den ihnen vermittelten Formen von Religiosität und Kirchlichkeit unzufrieden werden.

Diese Frauen machen die Erfahrung, daß das von den (zölibatären) Kirchenmännern produzierte Glaubens- und Moralangebot nicht mehr ihre Lebenswirklichkeit trifft. Sie spüren zunehmend die Diskrepanz zwischen ihren Wünschen und Hoffnungen in Bezug auf Deutungs- und Verhaltenskonzepte ihres Lebens und den Leit(d)bildern und Sinnangeboten, die ihnen verordnet werden, denn diese haben ihre biophile, transzendierende Kraft verloren und sind leer und ausgebrannt.

Die Frauen sind auf der Suche nach "alternativen" Modellen befreiender, im Erfahrungskontext von Frauen radizierender Spiritualität und Christlichkeit und wollen diese innerhalb der Kirche erleben und gestalten können. Sie wollen - frei von amtlicher "Bevormundung" - "Spielräume", aber keine Ghettos, in denen sie sich z.B. mit Themen feministischer Theologie, mit von Frauen gestalteter Liturgie, mit neuen Formen des Umgangs mit der Bibel bekannt machen können. Sie wollen sich als eine *Gemeinschaft* von Schwestern erfahren, und nicht in erster Linie als *Konkurrentinnen* in Bezug auf Männer, wie die traditionellen Sozialisationsmuster es den Frauen vermitteln. Diese Frauen wollen ganz bewußt in der Kirche ihr Frau-Sein als dem Mann-Sein gleichwertige Form des Mensch-Seins leben und zum Ausdruck bringen. Sie wollen das Sinnpotential, das Menschenbild, das christliche Religiosität fundiert, von sexistischen Verengungen und Diskriminierungen befreien und wollen diese Vision einer menschenfreundlichen, geschwisterlichen Kirche - jenseits der konfessionellen Grenzen - Wirklichkeit werden lassen.

2.4 Eine *vierte* Gruppe, die mit der dritten Gemeinsamkeiten aufweist, bilden die Frauen, bei denen das "Unbehagen" an der Kirche wächst, die aber (noch) nicht imstande sind, diese Gefühle, die sie selbst als unchristlich, z.T. sogar als sündhaft be-

zeichnen, zuzulassen. Die Unzufriedenheit kann von den Frauen auch schlecht "auf den Begriff" gebracht werden, denn das Benennen wäre ein erster Schritt dahin, das Problem zu "erkennen", d.h. es aus dem Bereich des Emotional-Nonverbalen in den des Kognitiv-Verbalen zu transferieren. Diesen "Schritt" zu vollziehen, bedarf es Geduld und vor allen Dingen verständiger, sensibler Mitmenschen; denn die Angst vor Sanktionen göttlicher oder menschlicher Art, wenn der Bereich der kirchlich-religiösen Wirklichkeit in Frage gestellt wird, ist tief internalisiert.

Mangelndes Selbstbewußtsein, das in kirchlich-gesellschaftlicher Sozialisation wurzelt und sich im "Ich bin ja nur eine Frau" ausdrückt, ist ein weiterer Hemmfaktor, daß Frauen ihre Unzufriedenheit und Kritik an Kirche und Religion nicht zu artikulieren vermögen. Sie trauen sich keine und den Männern Omni-Kompetenz zu - und das nicht nur in religiösen Fragen.

Gemeinsam mit anderen Frauen, deren Probleme in Bezug auf Religion und Kirche gleichstrukturiert sind (waren), sind diese Frauen zunehmend imstande, ihre Fragen und Kritik für sich "zuzulassen" und zu benennen, um diese dann konstruktiv und für sie emanzipatorisch "abzuarbeiten".

2.5 Diese - nach meinen bisherigen Erhebungen - grob gerasterten Gruppen von Frauen, die sich z.T. noch als religiös, aber zunehmend weniger als kirchlich-religiös verstehen, finden es für sich äußerst wichtig (bis auf die erste Gruppe), in ihrem Leben kohärente Plausibilitätsstrukturen vorzufinden bzw. zu benennen, die so etwas wie "Sinnkonsistenz" garantieren - diese Funktion übernahm bzw. übernimmt bislang die christlich vermittelte Religiosität, deren Sinnangebot in den tradierten Formen für Frauen in zunehmendem Maße brüchig und unglaubwürdig wird.

Die Frauen suchen eine Begründung und Fundierung ihrer Wirklichkeit, die es ihnen ermöglicht, das Leben als Ganzes sinnvoll und kohärent erfahren und deuten zu können und dieses sinnstiftende und -vermittelnde Potential in Kommunikation mit anderen Menschen wirklich und wirksam werden zu lassen.

An dieser Stelle möchte ich den Begriff "Alltagsreligiosität" ins Gespräch bringen, denn die Suchbewegung der Frauen scheint auf diesen Terminus hinzuzielen. Ich möchte im folgenden versuchen, den schillernden, im Kontext der christlichen Religiosität kaum rezipierten Begriff ein wenig näher zu umschreiben und zwar im Hinblick auf eine mögliche inhaltliche und funktionale Ausdeutung. Hinweisen möchte ich hier wiederum auf die "Vorläufigkeit" der hier vorliegenden Ausführungen.

### 3. Alltagsreligiosität - Ansätze zu einer inhaltlichen Bestimmung

Alltagsreligiosität könnte als "Kontrastfolie" gegenüber der kirchlich verordneten und definierten Religiosität bezeichnet werden, die für Frauen aus o.a. Gründen zunehmend weniger tragfähig und "sinnhaltig" wird, da Inhalte und Vermittlungsformen die Lebenswirklichkeit von Frauen nicht "ansprechen" - kirchliche Religiosität sieht Frauen als Subjekte nicht vor, denn die religiöse Sprache, die Symbole, die Moralvorschriften sind von Männern für Frauen verbindlich gemacht worden, Frauen hatten (und haben) keine Möglichkeit, die religiöse Sinnggebung und -deutung als Subjekte zu bestimmen.

An einem Beispiel möchte ich das erläutern:

Für Frauen gilt es als Sünde, sich bewußt als selbstsicher, stark, schön, gut zu definieren; die traditionellen "Frauentugenden" sind, demütig, bescheiden, unauffällig zu sein. Daß solche Verhaltensweisen keine mündigen, emanzipierten, kommunikativ-

kompetenten Menschen zur Folge haben können, liegt auf der Hand. Diese Diskrepanz zwischen traditionellen kirchlichen Sozialisationsnormen und persönlich-politischen Ansprüchen erfahren die Frauen immer ärgerlicher als unterdrückerisch und bevormundend; denn für Männer gelten andere Verhaltensweisen. Die Fixierung auf angeblich typisch "weibliche" und typisch "männliche" Eigenschaften ist eine Polarisierung, die - so wird für Frauen immer deutlicher - voll auf ihre Kosten geht in bezug auf Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung. Die Mißachtung oder auch der Versuch der Überwindung dieser Polarisierung war (ist) dazu noch mit religiösen oder gar gesellschaftlichen Sanktionen verbunden.<sup>14</sup>

Ein weiteres Beispiel, an dem die Diskrepanz zwischen Leben und Religion deutlich wird, möchte ich an religiösen Ausdruckshandlungen festmachen: Sakramente, Symbole tragen der leib-geistigen Wesenskonstitution des Menschen Rechnung, der Mensch ist auf sinnenfällige Zeichen angewiesen, um sich ganz-menschlich mitteilen zu können. Sie machen deutlich, daß zur menschlichen Kommunikation die rein verbale Dimension nicht ausreichend ist, daß Gemeinschaft und Verständigung besonders auch im Bereich des Glaubens angewiesen sind auf Zeichen und Symbole, die das zum "Ausdruck" bringen, was Menschen in ihrer leib-geistigen Existenz angeht und betrifft. Sakramente weisen nun im besonderen Maße auf diese leib-geistige Verfaßtheit hin und bringen sie zum "Ausdruck" als sichtbare Zeichen einer im Glauben erfahrenen Wirklichkeit, in denen das transparent, fühlbar wird, was sie gnadenhaft bewirken sollen. Sie weisen "handfest" auf eine Wirklichkeit und Wirksamkeit hin, die im Glauben erfahrbar und mitteilbar ist, sich im menschlichen Miteinander auswirkt und so die "Materialität" des Heiles deutlich macht, die im fleischgewordenen Wort Gottes, in Jesus Christus radiziert.

Doch dieser Zusammenhang wird zunehmend weniger erfahrbar und nachvollziehbar: Für viele Frauen sind kirchlich festgelegte Zeichen und Handlungen inhaltsleer, lediglich rituelle Gesten, die ihre transzendierende Kraft verbraucht bzw. verloren haben. Sie sprechen Frauen in ihrem Lebenskontext nicht mehr unmittelbar an, sie geben keine Impulse für die konkrete Alltagswelt, da sie auf kirchlich vermittelte Christlichkeit bezogen und in sie eingebunden sind, welche den Zusammenhang mit dem "normalen" Leben verloren hat und damit auch keine Auswirkungen auf den Alltag mehr hervorrufen kann.

Sinnggebung und Plausibilitätsstrukturen für ein Leben in Solidarität und Kommunikation mit anderen Menschen wird für viele Frauen nicht mehr durch die christlich-kirchliche Religiosität vermittelt. Dennoch finden sich Frauen nicht damit ab, ohne Sinnkonstituentien leben zu können und zu wollen. Wichtig sind für sie Transzenderfahrungen, die die Eindimensionalität des Lebens provokativ oder beglückend durchbrechen; wichtig sind daran diese Erfahrung selbst und die Fähigkeit, sie benennen zu können, ohne die traditionellen Begriffe wie "Gnade", "Geschenk" bzw. "Wille Gottes" strapazieren zu müssen. So kann deutlich werden, daß das Leben nicht in Banalität und Routine des Alltags nivellierbar ist, sondern daß es eingebunden ist bzw. werden kann in einen Sinnkontext, den Frauen (noch) nicht (neu) benennen

14) Vgl. dazu E. Moltmann-Wendel, *Das Land, wo Milch und Honig fließt*, Gütersloh 1985, 155 - 169. Unter den Überschriften: "Ich bin gut - Ich bin ganz - Ich bin schön" macht Moltmann-Wendel auf die individuelle und strukturelle Problematik aufmerksam, die für traditionell religiös sozialisierte Frauen darin besteht, sich selbst als gute, ganze, schöne Menschen zu akzeptieren.

können; denn die traditionellen Bedeutungen und Umschreibungen sind für sie nicht mehr einholbar. Hierhin gehört auch die Suche nach neuen Formen, Symbolen und Ausdrucksmöglichkeiten, in denen das deutlich gemacht werden kann, was für Frauen an lebensbejahendem, hoffnungsspendendem, sinngebendem Potential für den Alltag von Bedeutung ist. Zu diesen Qualifikationen werden gezählt: Solidarität, Gerechtigkeit, Gemeinschaft, Fairneß, Mitmenschlichkeit - Werte, die sich als christliche definieren lassen, die aber ihre christliche Fundierung für den Lebenskontext von Frauen weitgehend verloren haben.

Menschenkettens, Mahnwachen, gemeinsame Feiern und Mahlzeiten z.B. sind Formen "säkularer Liturgien", in denen Frauen die für sie wichtigen "Grundwerte" zeichnerhaft vermitteln wollen. Die "Grundwerte", die menschliches Miteinander als politisch-geschwisterliches qualifizieren, beruhen auf Kompetenzen und Verhaltensweisen, die zu erlernen bzw. zu aktivieren gerade für kirchlich sozialisierte Frauen problematisch ist, da sie Kommunikationsformen und Qualifikationen voraussetzen, die für diese Frauen nie relevant waren.

Über die traditionellen Sozialisationsmuster wurden sie nicht zu partner/innen-schaftlichen, gleichberechtigten Beziehungen und Verhaltensweisen befähigt, sondern zu solchen, die die Dominanz der Männer fraglos, aber nicht klaglos akzeptierten. Umlernen und Umdenken in Bezug auf die eigene Identität und deren personalpolitische Kommunikation bringt für viele Frauen Probleme mit sich, da die internalisierten Verhaltensweisen und Normen ("Ich bin ja nur eine Frau") nicht ohne weiteres aufgebbar sind zugunsten einer neuen Selbst- und Wertbestimmung, die sich als eigenständig-mitmenschlich umschreiben läßt.

Entscheidend ist für Frauen, daß das Leben als Gabe und Aufgabe interpretiert werden kann, das sie in allen menschlichen Dimensionen "herausfordert", und daß dieses Leben nicht nur hin und wieder durch "Fest- und Feiertage" in seiner gleichförmigen Alltäglichkeit unterbrochen wird.<sup>15</sup>

Wichtig ist es, dem Alltag eine Sinnkonsistenz zuschreiben zu können, die kohärent ist, die sich vermittelt in Ausdrucksformen und Kompetenzen, durch die ausdrücklich wird, daß ein Konsens von Werten und Normen einen Sinnzusammenhang gewährt und praktisch werden läßt.

Ziel für die eigene Person ist es, eine Identität zu gewinnen, die sich qualifiziert durch Kompetenz - Verantwortung - Solidarität und die erreicht bzw. angeeignet werden kann nur in Interaktion von Partner/innen, deren Wert- und Verhaltens"kodex" darin gleichgerichtet ist und die dieses als ethische Norm postulieren.<sup>16</sup>

Das Problem bei dieser formalen Beschreibung, die sich auch ja bei funktionaler Beschreibung jeder Religion in soziologischer Sicht findet, liegt darin, daß für die Frauen mit dem Stichwort "Alltagsreligiosität" der allgemeine Bezug auf Religion im Sinne von Sinnvergewisserung akzeptiert, der explizite Bezug auf kirchlich-christlich vermittelte Religiosität aber abgelehnt wird. Sie wehren sich dagegen, ihre Suche nach

15) Zur Unterscheidung von "Alltag" und "Alltäglichkeit" vgl. *Zwergel* (s. Anm. 13), 129.

16) Diese Perspektiven bestimmen auch die Theorie kommunikativen Handelns, wie sie u.a. besonders von *H. Peukert* [Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976, bes. 320 - 323] als neue Basis einer fundamentalen Theologie postuliert werden. Es ist sicherlich nicht zufällig, daß dieses Basiskategorien einer Umschreibung für eine "neue" Kirche aus feministischer Perspektive sind, wie sie insbesondere bei *R. Radford-Ruether* [Sexismus und die Rede von Gott. Schritte zu einer anderen Theologie, Gütersloh 1985, bes. 240 - 251: Amt und Gemeinschaft um der Befreiung vom Patriarchat willen] visioniert wird.

einer "säkularen" Religiosität als "fremdgehendes Evangelium" zu benennen, trotz aller Affinitäten und Parallelen zur christlichen Botschaft.

Damit stellt sich die Frage nach der "Basis", der theoretisch-argumentativen Begründung und Begründbarkeit einer Alltagsreligiosität als möglicher "Alternative" zur kirchlich-christlichen Religiosität. Da ich auch dazu im folgenden lediglich vorläufige Hinweise, die ich selbst hypothetisch-perspektivierend nennen möchte, geben kann, dabei auch der Terminus "Alltagsreligiosität", da als soziales Phänomen noch wenig beschrieben, als Chiffre für die unter 3. benannten Postulate und Perspektiven eingesetzt werden soll, entwickle ich diese "Basis" stichwortartig und thesehaft:

#### 4. Grundlage bzw. Grundsubstrat einer potentiellen Alltagsreligiosität

1. Alltagsreligiosität könnte auf den unbewußt-unreflektiert vorhandenen, "abgerutschten" Sedimenten christlicher Werte und Normen beruhen, deren eigentlich christlicher Ursprung nicht mehr zur Kenntnis genommen werden kann oder will.

2. Christliche Grunddaten (Gerechtigkeit, Mitmenschlichkeit, Solidarität...) könnten in radikaler anthropologischer Rückbindung strikt interkommunikativ buchstabiert werden - die theologische Fundierung wird explizit abgelehnt. (Dann bleibt trotzdem die Frage nach der Begründung eben dieser Werte zu beantworten!)

3. Christliche Werte und Normen werden aus dem Kontext patriarchal-sexistischer Interpretation, wie sie im Christentum vorgenommen wurde, herausgelöst und in ihre ursprünglich befreiende, biophile und menschenbejahende Grundintention zurückgeführt. Dieser Prozeß äußert sich als kultur-, gesellschafts- und christentumskritischer und versucht, Sexismus als eine der "Hauptsünden" des Christentums aufzuzeigen, das diese strukturelle Schuld nur dann bekennen bzw. abbauen kann, wenn die verbal behauptete Gleichwertigkeit von Mann und Frau auch "Fleisch" wird in allen Lebensbereichen von Kirche und Gesellschaft. Frauen, die aus eigener Identität heraus diesen Prozeß voranbringen, vermitteln damit ihren Alltag und ihre Feste wieder neu mit den Grunddaten des befreienden Evangeliums und wirken zugleich im Sinne notwendiger Erneuerung kritisch auf kirchlich vermittelte Inhalte und Strukturen.

Solange Kirche und Christentum den Sexismus nicht als Grundproblem er- und bekennen, kann theologischer Feminismus keine strukturelle Liaison mit diesen eingehen - er will konkrete und theologische Hinweise geben auf die Vision einer ganzmenschlichen Theologie und Kirche und versteht sich als praktisch-politische, Ungerechtigkeit und Unterdrückung anprangernde "Frohe Botschaft" für alle Menschen.

4. Frauen leben auch Alltagsreligiosität, die in kommunikativer Lebenspraxis und in praktischem Lebenswissen den Alltag konsistent und kohärent erfahren läßt, ohne daß diese Form der Sinnggebung eigens reflektiert wird. Das Problem der Begründung von Werten und Sinnpotential, die menschliches Leben bestimmen, stellt sich erst bei entsprechenden Nachfragen. Ein lebensqualifizierendes Leitmotiv könnte so umschrieben werden: "Wir wollen anständig miteinander leben und umgehen."

5. Alltagsreligiosität als selbständige, autonome Lebensperspektive, die an einer sozialen bzw. "religiösen" Fundierung nicht interessiert ist, deren Vertreter/innen von sich und anderen allerdings gleichstrukturierte Verhaltensweisen erwarten, ohne deren moralische und kommunikative Basis in Frage stellen zu wollen. Als Leitmotiv dieser Ausprägung kann formuliert werden: "Ich respektiere Dich als Partner/in und erwarte dasselbe auch von Dir."

6. Alltagsreligiosität als "Ghetto" - selbstgewählter und gestalteter Art für Frauen -, das nicht vermittelt werden kann und soll in seiner Funktion als "Lebens- und Sinn-Nische". Der Rückgriff auf matriarchales Gedankengut und Inhalte, Inspirationen der New-Age-Bewegung, Formen von Natur- und Frauenspiritualität... bilden die Basis der gegenkulturellen und -religiösen Frauenreligiosität, die Kraft zum "Durchhalten" des Alltags vermittelt, die jedoch den Alltag wieder zu einer Kontrastfolie der Nischenreligiosität macht und umgekehrt.

Diese sechs Typisierungen scheinen mir die wichtigsten zu sein, wobei das herausforderndste Modell das (3.) feministische ist, in dem sich Kritik und Programm artikulieren in Bezug auf eine konstruktive Auseinandersetzung mit christlich-kirchlicher Religiosität.

Die Frage, ob und wie das - noch unkonturierte - Phänomen "Alltagsreligiosität" zu vermitteln ist mit kirchlich gebundener Religiosität, möchte ich zumindest stellen und eine Antwort in eine zweifache Richtung versuchen:

Einmal könnte Alltagsreligiosität, die sich verbindet mit traditionell-christlichen Werten und Normen, allerdings in einer radikal spirituell-politischen Zuspitzung, sich als innerkirchliche, kirchenkritische Bewegung äußern, deren Träger/innen die Identität von religiöser Theorie und Praxis unter hohen moralischen Anforderungen in ihrem Alltag verwirklichen. Mit Max Weber, aber nicht in seinem Sinne, möchte ich diese Menschen als "religiöse Virtuos-inn-en" bezeichnen, deren Ansprüche aufgrund ihres Niveaus lediglich für wenige Menschen relevant werden (können).

Zum anderen könnte Alltagsreligiosität in der Kirche als reformatorisches Element wirksam werden dergestalt, daß deutlicher wird, wie weit traditionell kirchlich-christliche Normen von der Lebenswirklichkeit konkret lebender Menschen entfernt sind (z.B. die kirchlich verordnete Sexual- und Ehemoral, die Hierarchisierung und Kleinalisierung der Kirche), und es können Impulse vermittelt werden, daß und wie Kirche und Religion für die Menschen und deren Alltag wieder als sinnstiftende, lebensbejahende, ganzheitliche Größen in den Blick kommen.

Um diesen Lernprozeß in Gang zu setzen, müßten allerdings kommunikative, solidarische, dialogische Kompetenzen entwickelt werden, die nicht gleichzeitig integralistisch bzw. exkommunikativ wirksam werden wollen.

### **5. Hinweise auf eine fundamental-theologische Basis einer potentiellen Alltagsreligiosität**

Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, daß jede Form von "Alltagsreligiosität", selbst die, die sich explizit nicht als christlich-kirchlich vermittelte verstehen will, durch theologische Kategorien wieder als christliche "vereinnahmt" werden kann. Jedoch will ich hier lediglich andeuten - ohne solche "Heimholungsversuche" auch nur zu intendieren -, daß sich auch ein Konzept von Religiosität theologisch deuten läßt, das sich solchen Deutungsversuchen mit Recht sperrt. Daß gerade solche Abwehrhaltungen auch Rückfragen an traditionell kirchlich-religiös vermittelte Sozialisationsformen und -normen implizieren, bedarf wohl keiner weiteren Erläuterung.

Die Rede von Gott, die im weitesten Sinne religiöse Dimension des Glaubens, ereignet sich gerade dort, wo Menschen nach Gelingen und Sinn des Lebens fragen und auf diese Fragen gemeinsam nach Antworten suchen, durch die "Überleben" ermöglicht wird.

Selbst wenn die theologisch-religiöse Dimension dieser Sinn-Suche nicht explizit thematisiert wird, kann sie doch als Ausgriff nach einer kohärenten Sinndeutung interpretiert werden, für die im christlichen Kontext Begriffe wie "Verwiesenheit des Menschen auf Transzendenz", "Gnade", "Gott"... fungieren.

Christliche-religiöser Lebensvollzug ereignet sich dort, wo Menschen einander annehmen, wo Menschen nicht instrumentalisiert, zu Objekten der eigenen Bedürfnisbefriedigung - sei es im privaten, sei es im politischen Kontext - degradiert werden.

Die Begründung ist ausschlaggebend, die diese reziproke Solidarität als kommunikative Basiskategorie garantiert: Menschsein als Eigenwert in humanistischer, christlicher oder anderer Deutung. Alltagsreligiosität hat dann Erfahrungen zu ermöglichen und zu beschreiben, die die "Eindimensionalität" der Bewußtseins- und Lebenszusammenhänge, verursacht durch politische, ökonomische, administrative... Sachzwänge, durchbrechen und Verhalten und Begegnungen zu ermöglichen, die nicht verzweckt und der Eigendynamik gesellschaftlicher Herrschaftslogik eingepaßt sind, sondern in denen Subjektwerden von Menschen in gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz ermöglicht wird.

Religiöses Bewußtsein im Alltag könnte sich gerade darin artikulieren, daß es über das Konkret-Faktische hinausweist, die Alltäglichkeit als die je jetzt präsenste Lebensmöglichkeit transzendiert als Gabe und Aufgabe.

Dieses in Ausdruckshandlungen, Verhalten, Lebensstil zu vermitteln, durch die der Alltag als religiös (d.h. als sinnvoll, -haltig) qualifiziert wird, wäre die praktisch-politische Komponente von Alltagsreligiosität.

## Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate

### 1. Zur Ausgangslage religionspädagogischer Grundlagenforschung

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist der Begriff der Grundlagenforschung als Synonym für nicht unmittelbar anwendungsbezogene Forschung inzwischen heimisch geworden.<sup>1</sup> Trotz einiger Ausnahmen ist es in diesem Zusammenhang auffällig, daß "Grundlagenforschung" häufig im Kontext naturwissenschaftlicher Problemstellungen angesprochen wird, während der Begriff in den Geisteswissenschaften einschließlich der Theologie keine nennenswerte Tradition zu besitzen scheint. Im "Historischen Wörterbuch der Philosophie", im "Lexikon für Theologie und Kirche" und selbst im 1987 veröffentlichten Werk von *Theodor Bodammer* über die "Philosophie der Geisteswissenschaften" innerhalb der Reihe "Handbuch Philosophie" kommt ein entsprechendes Stichwort nicht vor.<sup>2</sup>

Es wäre allerdings voreilig, aus diesem Sachverhalt den Schluß zu ziehen, Grundlagenforschung im Bereich der Theologie und ihrer Einzeldisziplinen sei überflüssig oder gar unangebracht. Dabei dürften die spezifischen Inhalte theologischer Grundlagenforschung erkennbar vom Kontext der jeweiligen theologischen Fächergruppe geprägt sein.

Dies gilt in besonderer Weise für die Religionspädagogik, die sich im Lauf ihrer kurzen Wissenschaftsgeschichte immer wieder mit der Vorstellung auseinandersetzen mußte, sie sei im wesentlichen eine theologische "Anwendungswissenschaft", die zu eigenständigen theologischen Aussagen weder fähig noch befugt sei.<sup>3</sup> Auf diesem Hintergrund läßt sich das Ringen um ein sowohl pädagogisch als auch theologisch zu verantwortendes wissenschaftliches Profil des Faches bis zum gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussionsstand in der Religionspädagogik verfolgen.<sup>4</sup>

Daher ist es auch verständlich, daß die Notwendigkeit religionspädagogischer Grundlagenforschung in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben wurde. Grundlagenbezogene Problemstellungen wurden aber nicht kontinuierlich bearbeitet, so daß

- 1) Vgl. *G. Wahrig*, Deutsches Wörterbuch, Gütersloh 1974, Sp. 1596; *DUDEN* - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Bd. 3, Mannheim 1977, 1096.
- 2) Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von *J. Ritter*, Bd. 3, Basel/Darmstadt 1974; LThK Bd.4, Freiburg i.Br. <sup>2</sup>1960; Sonderausgabe 1986; *Th. Bodammer*, Philosophie der Geisteswissenschaften (Handbuch Philosophie), Freiburg i.Br./München 1987. Auch in der Theologie gibt es jedoch Titel wie z.B. *R. Sobanski*, Grundlagenproblematik des katholischen Kirchenrechts, Wien 1987, so daß weder vom vollständigen Fehlen des Begriffs noch vom Fehlen der gemeinten Sache die Rede sein.
- 3) Vgl. *K.E. Nipkow*, Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, in: *Kat Bl* 94 (1969), 23-43, bes. 24; *G. Stachel*, Lernziele und Religionsunterricht, in: *Kat Bl* 95 (1970), 343-359, bes. 351; *W. Bartholomäus*, Zur Didaktik der Bibel im Religionsunterricht, in: *Kat Bl* 101 (1976), 146-154, hier 146. Diese Autoren stehen für die in der katholischen und evangelischen Religionspädagogik konsensfähige Auffassung, daß die Religionspädagogik gerade nicht als "Anwendungswissenschaft" angesehen werden sollte.
- 4) Vgl. etwa *R. Schlüter*, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in: *Religionspädagogische Beiträge* 18/1986, 152-172; *U. Hemel*, Religionspädagogik-Dogmatik-Theologie, in: *Kat Bl* 111 (1986), 288-291; *G. Stachel*, Bemerkungen zur Problematik von Katechismen, ausgehend vom "Katholischen Erwachsenenkatechismus" 1985, in: *Religionspädagogische Beiträge* 20/1987, 63-73.

der für einen bestimmten Forschungsstand kennzeichnende "rote Faden" von Problemstellungen nicht immer leicht erkennbar blieb. Immerhin beklagt *Hans Schilling* in seiner Habilitationsschrift schon 1970 einen "Rückstand der katholisch-religionspädagogischen Grundlagenforschung"<sup>5</sup> und führt gleichzeitig den Begriff der "Grundlagenforschung" erstmals in die Religionspädagogik ein. Wenige Jahre später bemerkt *Günter Biemer* im "Handbuch der Religionspädagogik" (1978), die Religionspädagogik habe "bis jetzt ihre wissenschaftliche Grundlagenreflexion versäumt".<sup>6</sup> Biemer bezieht den Begriff der Grundlagenreflexion dabei hauptsächlich auf wissenschaftstheoretische Fragestellungen des Faches.<sup>7</sup>

Noch 1986 sind religionspädagogische "Grundsatzfragen" oder "Grundlagenprobleme" virulent genug, um in Veröffentlichungen aufgegriffen zu werden.<sup>8</sup> Über das Anliegen einer eher formal zu verstehenden "Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik" hinaus<sup>9</sup> fordert dabei *Herbert A. Zwergel* beispielsweise eine "umfassende, die verschiedenen Ansätze vermittelnde Theorie".<sup>10</sup>

Zusammenfassend läßt sich jedenfalls feststellen, daß in der katholischen Religionspädagogik der Gegenwart weithin Konsens über die Notwendigkeit und Dringlichkeit religionspädagogischer Grundlagenforschung besteht, ohne daß darüber hinaus ein allgemein anerkannter Kanon von Problemstellungen, Argumentationsketten und Lösungsverfahren existierte.

Ausgehend von dieser Erkenntnis soll im folgenden aufgezeigt werden, daß religionspädagogische Grundlagenforschung sich zum einen nicht ausschließlich auf wissenschaftstheoretische Fragestellungen beschränken sollte. Zum anderen wird der Versuch gemacht, eine vorwiegend extensional orientierte Bestimmung derjenigen Problemfelder vorzunehmen, die sich für die zukünftige religionspädagogische Grundlagenforschung als Desiderate anbieten.

Dabei versteht es sich von selbst, daß die angesprochenen Perspektiven nicht in der Art definitiver Lösungsvorschläge ausgearbeitet werden sollen und können. Vielmehr soll u.a. der Vorschlag zur Diskussion gestellt werden, die verschiedenen Fragestellungen religionspädagogischer Grundlagenforschung zu Zwecken der praktischen Orientierung in vier Themenkomplexen zusammenzufassen, die jeweils ein in sich differenziertes Ganzes bilden könnten.

Damit wird gleichzeitig die These aufgestellt, daß sich grundlagenbezogene Fragestellungen der Religionspädagogik folgenden Schwerpunkten zuordnen lassen:

- 5) *H. Schilling*, Grundlagen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1970, 209.
- 6) *G. Biemer*, Das Methodenproblem, in: Handbuch der Religionspädagogik, hrsg. von E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel, K. Wegenast, Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln, Bd. 2, <sup>2</sup>1978, 287-308, hier: 293.
- 7) Ebd., 291. Vgl. *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 25-33.
- 8) Vgl. *H.A. Zwergel*, Religionspädagogische Grundlagenprobleme, in: Religionspädagogische Beiträge 17/1986, 47-63; *U. Hemel*, Religionspädagogische Grundsatzfragen 1980-1984, in: Religionspädagogische Beiträge 17/1986, 28-46.
- 9) Vgl. *R. Englert*, Art. Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: *G. Bitter/G. Miller (Hrsg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 424-432; *A. Stock*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: *A. Stock (Hrsg.)*, Religionspädagogik als Wissenschaft, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 9-33.
- 10) *H.A. Zwergel*, Philosophische Aspekte der Begründung einer religionspädagogischen Handlungstheorie, in: Religionspädagogische Beiträge 8/1981, 91-119, bes. 91.

- a) Religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie
- b) Grundlagen religiöser Erziehung
- c) Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts
- d) Religionspädagogische Hermeneutik.

Diese Schwerpunkte religionspädagogischer Grundlagenforschung sollen im folgenden thesenartig entfaltet werden.

## 2. Religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie

### 2.1 Der Ort wissenschaftstheoretischer Forschung in der religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte

Da das bisherige Verständnis von religionspädagogischer Grundlagenforschung hauptsächlich an wissenschaftsgeschichtlichen und im engeren Sinn wissenschaftstheoretischen Fragen orientiert war, sind entsprechende Beiträge und Monographien vergleichsweise häufig. Zu erwähnen ist hier z.B. *Hans Schillings* Werk "Grundlagen der Religionspädagogik" (1970), aber auch der von *Alex Stock* 1975 herausgegebene Sammelband über eine Fachtagung der AKK zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der katholischen Religionspädagogik.<sup>11</sup> Dabei ist es kein Zufall, daß die Blütezeit wissenschaftstheoretischer Veröffentlichungen in der Religionspädagogik einen präzise zu bestimmenden historischen Ort besitzt: die Krise des materialkerygmatischen Religionsunterrichts in der Zeit des religionspädagogischen Umbruchs etwa zwischen 1965 und 1974.<sup>12</sup> Diese Zeit wird u.a. durch eine fachliche Identitätskrise geprägt, die von der Suche nach einem zugleich katholisch verantworteten und weltoffenen, zugleich christlich verwurzelten und erfahrungsgesättigten Religionsunterricht geleitet war. Man fragte in diesem Zusammenhang nach dem Religionsbegriff der Religionspädagogik,<sup>13</sup> nach ihrem Gegenstand, nach ihrem Verhältnis zu den Humanwissenschaften, aber auch nach Gründen für eine sinnvolle Unterscheidung zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht.<sup>14</sup>

Die damalige wissenschaftstheoretische Diskussion in der Religionspädagogik fand daher unter den Bedingungen eines hohen äußeren Problemdrucks statt. Ein Indikator dafür ist beispielsweise die hohe Zahl der Abmeldungen von Schülern aus dem damaligen Religionsunterricht. Solche zeitgenössischen Bedingungen gefährdeten freilich auch jene notwendige wissenschaftliche Muße, die durchreflektierte systematische Problemlösungen begünstigt.

11) *Schilling* (s. Anm. 5); *Stock* (s. Anm. 9); vgl. auch *R. Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985. Die Kürzel "AKK" bezieht sich auf die *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten*, die 1968 gegründet wurde.

12) Das Jahr 1965 bezeichnet das Ende des II. Vatikanischen Konzils, 1974 das Jahr des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht mit seiner entscheidenden Bedeutung für die weitere Entwicklung der deutschsprachigen Religionspädagogik; vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg/Br. 1978, 113-152; vgl. auch *W. Langer*, Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: *Kat Bl* 109 (1984), 335-347; *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 88-94.

13) Vgl. *H. Halbfas*, Zur Religion der Religionspädagogik, in: *Theologia Practica* 13 (1978), 91-93; *W.H. Ritter*, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff, Frankfurt/M./Bern 1982; *H. Schröder*, Die Religion der Religionspädagogik, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975.

14) Vgl. *G. Baudler*, Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese, Düsseldorf 1973; *H. Schröder*, Humanwissenschaften und Religionspädagogik, in: *Ev Erz* 29 (1977), 150-177; *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 100-239, 240-383.

Für die wissenschaftliche Gemeinschaft der Religionspädagogen wirkte sich dieser Umstand u.a. darin aus, daß das rege Interesse an wissenschaftstheoretischen Fragen rapide abflaute, nachdem ein neuer Konsens in Gestalt der vom Synodenbeschluß zum Religionsunterricht inspirierten Korrelationsdidaktik gefunden war und sich in der Praxis zu bewähren begann.<sup>15</sup> Was blieb, waren daher nicht definitive Problemlösungen, sondern eher Ansätze zu einem allgemeinen religionspädagogischen Problembewußtsein hinsichtlich der prinzipiellen Bedeutung wissenschaftstheoretischer Fragen für die Religionspädagogik.

Seit den 70er Jahren läßt sich in verschiedener Hinsicht eine Erweiterung, z.T. auch Verlagerung von Problemstellungen in der religionspädagogischen Grundlagendiskussion feststellen. Dies gilt beispielsweise bezüglich der Integration wissenschaftsgeschichtlicher Fragestellungen, wie etwa das 1987 erschienene Sonderheft der "Katechetischen Blätter" zum 100jährigen Jubiläum des Deutschen Katecheten-Vereins, aber auch die generell gestiegene Beachtung historischer Fragestellungen in Fachzeitschriften und Monographien, zeigen können.<sup>16</sup>

Weiterhin melden sich - wenn auch zaghaft - Stimmen zu Wort, die nach der Eigenständigkeit einer religionspädagogischen Methode oder - wohl besser - eines religionspädagogischen Bündels von Methoden fragen und dabei in neuer Weise den Stellenwert der Empirie für die religionspädagogische Theoriebildung thematisieren.<sup>17</sup> Dabei scheint mir unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten die Frage nach der Eigenart religionspädagogischer Methoden der Erkenntnisgewinnung schon deshalb besonders vordringlich, weil sich katholische Religionspädagogik als sowohl pädagogische als auch theologisch zu verantwortende Disziplin weder allein auf empirische Verfahren der Erkenntnisgewinnung stützen kann, noch ausschließlich spekulativ orientiert sein darf.

Eine Diskussion zur Eigenart religionspädagogischer Methoden der Erkenntnisgewinnung ist aber bisher noch nicht einmal in Ansätzen erkennbar, obwohl es keineswegs als vorentschieden gelten kann, wie die Religionspädagogik denn zugleich empirische und hermeneutisch-spekulative Verfahrensweisen soll vermitteln können. Somit spiegelt sich in der Frage nach der religionspädagogischen *Methode* letztlich die eigentümliche Stellung der Religionspädagogik wider, die zugleich den Fragestellungen und Traditionen der Theologie wie auch den Verfahrensweisen der profanen Humanwissenschaften verpflichtet ist.

Drittens ist spätestens seit der katechetischen Rede Kardinal Ratzingers in Lyon im Jahr 1983 eine relativ breit gefächerte Diskussion über das Verhältnis von Religions-

15) Vgl. *F.W. Niehl*, Art. Korrelationsdidaktik, in: *G. Bitter/G. Miller (Hrsg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd.2, München 1986, 750-754; *G. Bauder*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984; *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 21-28.

16) Vgl. etwa das Sonderheft der "Katechetischen Blätter" (112 [1987], H.5/6, 330-494) zum Thema: "100 Jahre Deutscher Katecheten-Verein - 100 Jahre Katechese". Das Sonderheft enthält zahlreiche weiterführende Literaturhinweise.

17) Vgl. *J.A. v.d. Ven*, Erfahrung und Empirie in der Theologie? in: *Religionspädagogische Beiträge* 19/1987, 132-151; vgl. auch *Biemer* (s. Anm.6); *Englert* (s. Anm.9).

pädagogik und Dogmatik, aber auch über die Stellung der Religionspädagogik innerhalb der Theologie als ganzer in Gang gekommen.<sup>18</sup> Aufgrund der interdisziplinären Besonderheiten der Religionspädagogik ist es dabei nicht erstaunlich, daß hier immer wieder die Frage auftaucht, wie denn ihr theologisches Proprium genauer bestimmt werden könne.<sup>19</sup>

## 2.2 Grenzen wissenschaftstheoretischer Fragestellungen in der Religionspädagogik

So unbestritten die Bedeutung der angesprochenen wissenschaftstheoretischen Fragen für die weitere Theoriebildung in der Religionspädagogik ist, so sehr empfiehlt es sich auch, auf die Problematik einer *Beschränkung* religionspädagogischer Grundlagenforschung auf wissenschaftstheoretische, methodologische und wissenschaftshistorische Fragen hinzuweisen. Der Gegenstand religionspädagogischer Wissenschaftstheorie ist ja die Religionspädagogik qua Wissenschaft. Dabei bringt gerade der formale und metatheoretische Charakter religionspädagogischer Wissenschaftstheorie die Gefahr mit sich, daß der unmittelbare Gegenstand religionspädagogischer Wissenschaft, den ich in einem früheren Versuch mit dem Begriff der "religiösen Vermittlung" in all ihren vielfältigen Erscheinungsformen zu definieren versucht hatte,<sup>20</sup> außer Blick gerät. Wenn man aufgrund einseitig wissenschaftstheoretischer Interessen die Suche nach einer Theorie religiöser Vermittlung zugunsten einer religionspädagogischen Metatheorie vernachlässigte, entstünde im Extremfall eine Disziplin, die über sich selbst, nicht aber über ihren Gegenstand Bescheid weiß und die folglich zur Metatheorie ohne Theorie werden müßte.

Darüber hinaus sind an dieser Stelle auch begriffsimmanente Schwierigkeiten einer auf Wissenschaftstheorie begrenzten religionspädagogischen Grundlagenforschung zu erörtern. Es steht nämlich zu vermuten, daß der Begriff der "Wissenschaftstheorie" in einem theologischen Kontext im Verhältnis zu nicht-theologischen Aussageweisen nicht einfach univok, sondern eher äquivok gebraucht wird.<sup>21</sup> Die wissenschaftliche Vernunft, die in der Theologie - und damit auch in der Religionspädagogik - zu Werke ist, versteht sich ja nicht als rationalistisch halbierte Vernunft, sondern weiß sich vielmehr - ohne jeden Abstrich an ihrem wissenschaftlichen Anspruch - auf jene größere Einheit von Erkennen, Lieben und Handeln bezogen, die sich aus ihrer Verwurzelung im Glauben und aus ihrer theologischen Finalität ergibt.

Damit impliziert der theologische - und zugleich der religionspädagogische - Begriff von Wissenschaft unzweideutig Elemente einer Weltdeutung, die in einem religiösen Selbstverständnis wurzeln. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, daß solche Elemente einer wertenden Weltordnung auch dem Wissenschaftsbegriff der profanen Wissenschaften zueigen sind. Zu deren axiomatischen Prämissen gehört

18) Vgl. *Schlüter* (s. Anm.4); außerdem: *W. Kasper*, Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, in: Kat Bl 110 (1985), 363-370.; *J. Ratzinger*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983; *J. Werbick*, Vom Realismus der Dogmatik, in: Kat Bl 110 (1985), 459-463.

19) Vgl. *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 384-412; *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 119-149, bes. 133-138; vgl. auch *E. Schrofner*, Theologische Begründung des Religionsunterrichts, in: Kat Bl 113, 1988, 28-35.

20) Zum Begriff der "religiösen Vermittlung" vgl. *Hemel* (s. Anm.7), 212-239; *Hemel* (s. Anm. 12), 32-39, bes.38f.

21) Dieser Zusammenhang steht z.B. im Hintergrund, wenn *W. Karb* der curricular orientierten Religionspädagogik der 70er Jahre vorwirft, sie sei ein "Musterbeispiel für wissenschaftstheoretischen Synkretismus"; *W. Karb*, Wissenschaftstheorie, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, Frankfurt/M./Bern/Las Vegas 1976, 5.

beispielsweise die normative Entscheidung für die methodische Suspension von religiöser Weltdeutung im Prozeß der Wissenschaft.<sup>22</sup>

Ohne auf die axiomatische Differenz zwischen einem theologischen und einem nicht-theologischen Begriff von Wissenschaft und Wissenschaftstheorie hier näher eingehen zu können, läßt sich aus dem Gesagten jedenfalls eine Bekräftigung der Einsicht ableiten, daß eine einseitige Beschränkung religionspädagogischer Grundlagenforschung auf religionspädagogische Wissenschaftstheorie für die weitere fachliche Theoriebildung nicht als förderlich anzusehen ist. Die gewiß notwendigen Fragestellungen religionspädagogischer Wissenschaftstheorie sind vielmehr durch einen Typ von Grundlagenforschung zu ergänzen, der nicht selbst bereits metatheoretischen Charakter trägt, sondern der sich die Theoriebildung im Bereich der kategorialen und phänomenalen Wirklichkeit religiöser Vermittlung zum Ziel setzt.

Aufgrund ihrer besonderen praktischen Bedeutung sollen im folgenden besonders die Bereiche der christlich motivierten religiösen Erziehung und der Didaktik des Religionsunterrichts hervorgehoben werden.

### 3. Grundlagen religiöser Erziehung

Religionspädagogische Grundlagenforschung auf dem Gebiet der religiösen Erziehung stellt aufgrund der oben skizzierten Gegebenheiten aus der religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte bisher weithin ein Desiderat dar.

Dies ist schon deshalb der Fall, weil in der Geschichte der Religionspädagogik die religiöse Erziehung vorwiegend im Rahmen religionsunterrichtlicher und sakramentenkatechetischer Bemühungen beachtet wurde, während z.B. Fragen der religiösen Erziehung und Sozialisation in der Familie erst in den letzten 20 Jahren in wissenschaftlich-systematischer Form berücksichtigt wurden.

#### 3.1 Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Erziehung

Auf dem genannten Hintergrund wird erklärlich, daß die Grundlagen religiöser Erziehung u.a. einer vertieften theologisch-anthropologischen Reflexion dringend bedürfen. Die religiöse Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen ist ja kein theologisches Akzidens, das sich nur auf ein zufälliges oder kulturgebundenes menschliches Merkmal bezieht. Vielmehr ist die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit religiöser Erziehung ihrerseits einer theologischen Reflexion fähig, aber auch bedürftig.<sup>23</sup>

Dies gilt umso mehr, als der christliche Glaube zwar den Motivationshintergrund und den Verweisungshorizont christlich orientierter religiöser Erziehung bildet, daß er aber selbst - schon aus theologischen Gründen - niemals als pädagogisch verrechenbare Variable oder als kausale Folge pädagogischen Handelns erscheinen kann. Dabei stellt es sich als durchaus ernstzunehmende religionspädagogische Aufgabe

22) Vgl. *P.K. Feyerabend*, *Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften*, Braunschweig 1978; *I. Lakatos/A. Musgrave (Hrsg.)*, *Criticism and the Growth of Knowledge*, London 1970; *Th.S. Kuhn*, *Die Entstehung des Neuen*, Frankfurt/M. 1978, bes. 421-445; *Th.S. Kuhn*, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M. 1967; vgl. auch *H. Peukert*, *Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie*, Frankfurt/M. 1978.

23) Vgl. hierzu meine Habilitationsschrift: *U. Hemel*, *Ziele religiöser Erziehung*, Regensburg 1987 (unveröffentlicht), bes. S.545-562 (Vorüberlegungen zum Zusammenhang von Weltdeutungskompetenz und fundamentaler Religiosität) und S.637-642 (Ziele religiöser Erziehung im Spannungsfeld von Religiosität und Glaube). Die Arbeit erscheint 1989 im Druck.

dar, das Verhältnis von Glaube, Erziehung und religiöser Erziehung auf der Grundlage der Weiterentwicklung von Theologie und Religionspädagogik im Gefolge des II. Vatikanischen Konzils neu zu bedenken, ohne vorschnell die Fragen und Lösungen vergangener religionspädagogischer Epochen in die Gegenwart zu übertragen. Die Reflexion auf die theologischen Grundlagen religiöser Erziehung eröffnet daher u.a. ein fruchtbares Feld für die Zusammenarbeit der verschiedenen theologischen Disziplinen, auch im Blick auf die Kooperation zwischen Religionspädagogik und Dogmatik. Da die systematische Theologie ihrerseits auf das Gespräch mit der biblischen Theologie nicht mehr verzichten kann, könnten sich Fragestellungen religionspädagogischer Grundlagenforschung letztendlich für die innere Vernetzung der theologischen Disziplinen selbst als förderlich erweisen.

### 3.2 Religiöse Erziehung und soziale Lebenswelt

Der Zusammenhang von religiöser Erziehung und sozialer Lebenswelt gehört zu den bisher wenig beachteten Desideraten religionspädagogischer Grundlagenforschung auf dem Gebiet der religiösen Erziehung. Während z.B. die Korrelation zwischen sozialer Schicht und Formen der Sprachentwicklung als allgemein anerkannt gelten kann,<sup>24</sup> stellen analoge religionspädagogische Überlegungen zur Auswirkung sozialer Lebenswelt auf die Genese religiösen Bewußtseins fast völliges Neuland dar. Eine lohnende Aufgabe wäre es beispielsweise, den Bedingungen und Möglichkeiten religiöser Erziehung und Sozialisation unter verschiedenartigen sozialen Verhältnissen intensivere und systematischere Aufmerksamkeit als bisher zu widmen.<sup>25</sup> Dabei eignet sich der hier verwendete Begriff der sozialen Lebenswelt u.a. auch für Fragestellungen, die über die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten hinausgehen und die beispielsweise die innerfamiliären Konstellationen und Voraussetzungen religiösen Lernens wahrzunehmen versuchen.

Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung zeigt nämlich immer deutlicher, daß die Familie nicht mehr allgemein als religiös homogene Gemeinschaft angesehen werden kann. Abgesehen vom Sonderfall der konfessionsverschiedenen Ehen kommt es nämlich auch in formaliter katholischen Familien immer häufiger vor, daß sich z.B. nur noch ein Elternteil oder gar nur noch die Großeltern aktiv für die religiöse Erziehung und die Weitergabe des Glaubens an die nächste Generation einsetzen. Eine innerfamiliäre Form von religiösem Pluralismus gehört daher vielfach schon zu den Startbedingungen für religiöse Erziehung.

### 3.3 Religiöse Erziehung und religiöse Entwicklung

Schließlich soll noch ein dritter Schwerpunkt für religionspädagogische Grundlagenforschung im Bereich religiöser Erziehung angesprochen werden. Seit einigen Jahren stoßen nämlich Fragen religiöser Entwicklung auf eine überraschende Resonanz in der psychologischen Forschung. Nach *Jean Piagets* Studien zur kognitiven Entwicklung des Kindes und nach *Lawrence Kohlbergs* Vorschlag eines Stufenmodells des moralischen Urteils haben es Autoren wie *James Fowler* und *Fritz Oser* von unterschiedlichen Ansätzen aus unternommen, der Frage nach möglichen Stufen in der Entwick-

24) Vgl. *B. Bernstein*, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London 1970; *P.P. Giglioli* (Hrsg.), *Language and Social Context*, Harmondsworth 1972; *D. Lawton*, *Soziale Klasse, Sprache und Erziehung*, Düsseldorf<sup>3</sup> 1973; *A.A. Bellack u.a.*, *Die Sprache im Klassenzimmer*, Düsseldorf 1974.

25) Eines der seltenen Beispiele für die Berücksichtigung sozialer Zusammenhänge in der religionspädagogischen Diskussion ist der Beitrag von *A. Puff*, *Alltägliche Glaubensweitergabe in der Unterschicht?*, in: *Kat Bl* 112 (1987), 913-915.

lung des religiösen Urteils oder des religiösen Bewußtseins nachzugehen.<sup>26</sup> Es liegt daher nahe, dem Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung und religiöser Entwicklung auch in religionspädagogischer Sicht Aufmerksamkeit zu schenken und die einschlägigen psychologisch-pädagogischen Forschungen kritisch zu begleiten.<sup>27</sup>

Religionspädagogische Grundlagenforschung kann in diesem Zusammenhang allerdings nicht einfach in der Rezeption von Ergebnissen und Befunden bestehen, sondern sollte sich u.a. der Aufgabe stellen, Kriterien für das Verhältnis von religiöser Erziehung und religiöser Entwicklung auszuarbeiten. Dies gilt insbesondere deshalb, weil der Begriff der religiösen Erziehung eine normative Komponente besitzt, die auf religiöse Zielsetzungen von Erziehern verweist, während der Begriff der "religiösen Entwicklung" zunächst einmal als empirisch-deskriptiver Begriff verwendet wird. Dabei steht u.a. zu vermuten, daß die hermeneutische Analyse des Begriffs der "religiösen Entwicklung" letzten Endes stark vom jeweiligen Forschungskontext abhängt.

Bedenkt man die Schwierigkeiten wissenschaftlich adäquater Begrifflichkeit und den Mangel an hinreichend gesicherten und aussagekräftigen empirischen Daten und Hypothesen zu Verlaufsformen religiöser Sozialisation, religiöser Erziehung und Entwicklung, dann wird man nüchtern einräumen müssen, daß die Religionspädagogik von einer genuinen *Theorie* religiöser Erziehung noch weit entfernt ist, ja daß die große theoretische und praktische Bedeutung von ernsthaften Forschungen auf dem Weg zu einer solchen, zugleich empirisch und hermeneutisch gestützten Theorie religiöser Erziehung noch gar nicht allgemein anerkannt ist. Zu den Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenforschung würde es folglich gehören, auf einen allmählichen Bewußtseinswandel auf diesem Gebiet hinzuwirken.

Ähnliche Ausführungen ließen sich nicht nur zum Zusammenwirken von entwicklungspsychologischer und religionspädagogischer Forschung, sondern auch im Hinblick auf die konkreten Praxisfelder der Religionspädagogik machen. Im folgenden soll daher der schulische Religionsunterricht als ein exemplarisches Arbeitsfeld der Religionspädagogik auf seine Relevanz für religionspädagogische Grundlagenforschung bedacht werden.

#### 4. Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts

##### 4.1 Bildungstheoretische Grundlagen des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht gehört seit jeher zu den inhaltlichen Schwerpunkten der religionspädagogischen Diskussion. Dabei haben jedoch vorwiegend auf unmittelbare Praxis bezogene Interessen bisher eine grundlagentheoretische Vertiefung nicht sonderlich begünstigt. Vorhandene Ansätze zu einer religionsdidaktischen Theoriebildung wurden daher bislang kaum systematisch miteinander verknüpft. Selbst diffe-

26) Vgl. *J. Piaget*, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973; *L. Kohlberg*, Essays in Moral Development, Bd.1-2, San Francisco 1981 und 1984; *J. Fowler*, Stages of Faith, San Francisco 1981; *F. Oser/P. Gmünder*, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich/Köln 1984.

27) Vgl. *B. Grom*, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf/Göttingen 1981; *G. Moran*, Religious Education Development, Minneapolis 1983; *H.-J. Fraas /H.-G. Heimbrock* (Hrsg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung, Göttingen 1986; *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion, Göttingen 1987; vgl. auch *M. Kohli/G. Robert* (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart 1984; *A. Grözinger/H. Luther* (Hrsg.), Religion und Biographie, München 1987.

renzierte monographische Studien scheinen daher häufig nicht mehr in einem erkennbaren Integrationszusammenhang zu stehen.<sup>28</sup>

Es wäre also eine primäre Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung zum Religionsunterricht, einen solchen Integrationszusammenhang bewußt zu machen und notwendigenfalls mit Nachdruck zu reklamieren.

Darüber hinaus lassen sich aber auch thematische Prioritäten angeben, die Desiderate religionspädagogischer Grundlagenforschung im genannten Bereich darstellen. Ein solches Desiderat besteht beispielsweise im Hinblick auf die Frage nach den bildungstheoretischen Grundlagen des Religionsunterrichts. Der gesellschaftliche Wandel in der Funktion von Religion, Glaube und Kirche in der deutschsprachigen Öffentlichkeit dürfte nämlich über kurz oder lang auch einen Wandel in den Anforderungen für die Begründung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der Schule erforderlich machen.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Persönlichkeitsbildung der Schüler und zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule müßte nämlich auch dann erkennbar gemacht werden können, wenn eine große Zahl von Schülern in ihrer alltäglichen Erfahrung immer weniger mit religiösen Lebensäußerungen konfrontiert werden und folglich immer weniger in der Lage sind, Spuren religiösen Lebens angemessen zu dechiffrieren bzw. im gelebten Zusammenhang des eigenen Lebens zu deuten. Die Notwendigkeit bildungstheoretischer Grundlagenreflexion wird im übrigen auch an der aktuellen Lage des italienischen Religionsunterrichts nach dem Konkordat vom 18.2.1984 erkennbar. Die lebhaftere religionspädagogische Diskussion in Italien belegt hier einen mühsamen und theoretisch kaum vorbereiteten Lernprozeß auf der Suche nach neuen, auch gesellschaftlich tragfähigen Begründungen für den Religionsunterricht.<sup>29</sup>

#### 4.2 Grundlagen einer religionsdidaktischen Lehrplantheorie

Mit dem Problem einer religionspädagogisch verantworteten bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts hängt letztlich auch die Frage nach einer religionsdidaktischen *Lehrplantheorie* zusammen. Die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts können ja nicht unmittelbar aus der wissenschaftlichen Theologie, aber auch nicht einseitig aus pädagogischen und schultheoretischen Erwägungen abgeleitet werden. Sie bedürfen vielmehr einer prinzipiengeleiteten Auswahl und Elementarisierung, die eine Vielzahl von relevanten Faktoren berücksichtigen, aber auch gewichten muß.<sup>30</sup> Dabei bietet nur eine kontinuierliche religionsdidaktische Grundlagenforschung eine hinreichende Gewähr dafür, daß die Entwicklung religions-

28) Vgl. *W. Simon*, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, Zürich/Einsiedeln/Köln 1983; *G. Lämmermann*, Religion in der Schule als Beruf, München 1985; *R. Lachmann*, Ethische Kriterien im Religionsunterricht, Gütersloh 1980; *P. Fiedler*, Das Judentum im Religionsunterricht, Düsseldorf 1980; *H. Schmidt*, Religionsdidaktik, Bd.1-2, Stuttgart 1982 und 1984; *R. Schnell*, Erfahrung und Erleben in der religiösen Erziehung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.

29) Vgl. *C. Bissoli*, Der Streit geht weiter, in: Kat Bl 113 (1988), 129-133; vgl. auch die Erklärung der Italienischen Bischofskonferenz, L'insaggiamento della religione cattolica nelle scuole dello Stato, Nota della Presidenza della CEI, Rom 1984; *Z. Poletti*, Dal Concordato all'Intesa, Rom 1986. Zur religionspädagogischen Bildungstheorie vgl. außerdem *Engert* (s. Anm. 11); vgl. auch *Hemel* (s. Anm. 12), 94-103: Der Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule.

30) *G. Biemer/D. Knab* (Hrsg.), Lehrplanarbeit im Prozeß, Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg/Br. 1982; *D. Pohlmann*, Offene Lernplanung in der Religionspädagogik, Kategorien einer theologischen Didaktik, Göttingen 1982.

unterrichtlicher Lehrpläne nicht stärker als unbedingt notwendig den Zufälligkeiten und Konventionen der praktischen Kommissionsarbeit überlassen bleibt.

#### 4.3 Religionspädagogische Unterrichtsforschung

Ein dritter Schwerpunkt religionsdidaktischer Grundlagenforschung läßt sich mit dem Schlagwort der "religionspädagogischen Unterrichtsforschung" bezeichnen.

Dabei geht es zum einen um eher empirisch orientierte Studien zum Ablauf und zur Wirkung religiöser Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht. Zum andern stellt die religionspädagogische Unterrichtsforschung eine Schnittstelle für interdisziplinäre Begegnungsprozesse zwischen der Religionspädagogik und den verschiedenen unterrichtsrelevanten Humanwissenschaften dar.<sup>31</sup> Dies bedeutet, daß z.B. im Vergleich der Unterrichtsforschung aus dem Religionsunterricht und aus anderen Schulfächern die Frage nach der persönlichkeitsrelevanten Eigenart religiöser Lernprozesse auf fruchtbare Weise neu aufgeworfen werden könnte. Eine stärker akzentuierte, eigenständige religionspädagogische Unterrichtsforschung ließe sich daher wohl auch als Beitrag zu einer stärkeren interdisziplinären Breitenwirkung der Religionspädagogik verstehen.

Dabei darf freilich nicht übersehen werden, daß religionspädagogische Grundlagenforschung auf den großen Arbeitsfeldern der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts nicht unabhängig von den konkreten Wahrnehmungsgewohnheiten und Problemlösungsstrategien der einzelnen religionspädagogischen Wissenschaftler vor sich gehen wird. Schon aus diesem Grund empfiehlt sich ein mehrperspektivischer Ansatz von Grundlagenforschung, um nicht ohne Not Interpretationsweisen auszuschließen, die in ihrer Vielstimmigkeit auf der Grundlage unterschiedlicher Ansätze zur weiteren Strukturierung des Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik beitragen können.

Daraus folgt aber auch, daß die religionspädagogische Grundlagenforschung sich nicht ernsthaft von ihren eigenen hermeneutischen Implikationen dispensieren darf, wenn sie sich und ihre Sache ernstnimmt. So gesehen, erweist es sich als unabdingbar, die spezifischen Fragestellungen einer eigenen religionspädagogischen Hermeneutik als in sich relevanten Themenkomplex einschlägiger Grundlagenreflexion zu beachten.

### 5. Religionspädagogische Hermeneutik

Grundsätzlich läßt sich unter dem bislang noch kaum verwendeten Begriff der religionspädagogischen Hermeneutik jedes Bemühen um einen verstehenden Zugang zu religionspädagogisch relevanter Wirklichkeit einschließlich der Erschließung religionspädagogisch bedeutsamer Texte verstehen. Die Entfaltung einer eigenen religionspädagogischen Hermeneutik kann dabei als kommunikative, aber auch ideologiekritische Gemeinschaftsleistung der wissenschaftlich tätigen Religionspädagogen an-

31) Vgl. G. Stachel (Hrsg.), *Die Religionsstunde beobachtet und analysiert*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1976; H. Schuh, *Interaktionsanalyse, Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1978; W. Nastainczyk, *Religion unterrichten*, Freiburg/Br. 1979, 149-164; J. Hofmeier, *Kleine Fachdidaktik Katholische Religion*, München 1983, 148-175; H. Schmidt, *Religionsdidaktik*, Bd.2, Stuttgart 1984, 13-61.- Besonders die Ergebnisse der Jugend- und Religionssoziologie und der Entwicklungs- und Religionspsychologie sowie generell der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften sind für den Religionsunterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

gesehen werden.<sup>32</sup> Grundlagenforschung zur religionspädagogischen Hermeneutik umfaßt in diesem Zusammenhang beispielsweise Aufgaben, die mit Stichworten wie religionspädagogische Gegenwartsanalyse, religionspädagogische Sprachforschung und religionspädagogische Hochschuldidaktik angedeutet, aber nicht erschöpfend beschrieben werden können.

### 5.1 Religionspädagogische Gegenwartsanalyse

In diesem Zusammenhang gehört die religionspädagogische Gegenwartsanalyse in einem gewissen Sinn zu den klassischen Aufgaben der religionspädagogischen Theoriebildung. Sie umfaßt einen komplexen Prozeß des Wahrnehmens und Bewertens zeitgenössischer Entwicklungen in Kirche und Gesellschaft, soweit diese für die Bedingungen und konkreten Möglichkeiten religionspädagogischer Praxis von Bedeutung sind.

Unterschiedliche Lebenserfahrungen und theologische Positionen führen dabei nicht selten zu divergierenden Schlußfolgerungen oder gar zu religionspädagogischen Kontroversen.<sup>33</sup> Dabei gehört es zu den Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenforschung, Kriterien für die Angemessenheit religionspädagogischer Deutungen gegenwärtiger Wirklichkeit und Maßstäbe zur Unterscheidung religionspädagogisch relevanter und weniger relevanter Entwicklungen zu erarbeiten.<sup>34</sup>

### 5.2 Religionspädagogische Sprachforschung

Im genannten Sinn kommt der religionspädagogischen Hermeneutik als Teilbereich religionspädagogischer Grundlagenforschung eine selbstkritische Funktion zu. Die hermeneutische Erschließung religionspädagogisch relevanter Wirklichkeit setzt nämlich u.a. Prozesse sprachlicher Vermittlung voraus, die ihrerseits als Verständnishilfe oder als Verständnishindernis für die jeweiligen Adressaten wirken.

Religionspädagogische Sprachforschung ist daher im Rahmen religionspädagogischer Hermeneutik nicht auf Probleme wissenschaftlicher Begriffsbildung zu beschränken, sondern erschließt umfassendere Erkenntnismöglichkeiten. Über die Wissenschaftssprache hinaus bezieht sie sich beispielsweise auf die Frage nach der kommunikativen Verständlichkeit religiöser Sprache im Hinblick auf die verschiedenen Ansprechpartner religiöser Vermittlung. Die gegenwärtige Tradierungskrise des Glaubens<sup>35</sup> deutet ja nicht zuletzt darauf hin, daß religiöse Sprache vielfach ihre sinnerschließende Kraft verloren hat und zur Sondersprache geworden ist.

32) Als kommunikative und ideologiekritische Gemeinschaftsleistung ist religionspädagogische Grundlagenforschung ohne die "Scientific Community" der Religionspädagogen nicht denkbar. Auf die Rolle der "wissenschaftlichen Gemeinschaft" für das Zustandekommen und das Wirksamwerden wissenschaftlicher Leistungen wies besonders *Kuhn* 1967 (s. Anm. 22) hin; vgl. auch *Feyerabend* (s. Anm. 22), 153-204; *W. Büchel*, Gesellschaftliche Bedingungen der Naturwissenschaft, München 1975, 99-105.

33) Ein Beispiel für die Folgen unterschiedlicher Problemwahrnehmung ist u.a. die kirchliche Jugendarbeit. Vgl. etwa *H. Heidenreich*, Kirchliche Jugendarbeit - auf der Suche nach einer Theorie und Theologie? Zu einigen neueren Büchern, in: *Religionspädagogische Beiträge* 20/1987, 127-162; vgl. auch *C. Gremmels*, Das Problem theologischer Gegenwartsanalyse, in: *F. Klostermann/R. Zerfuß* (Hrsg.), *Praktische Theologie*, München/-Mainz 1974, 244-254.

34) Die Bewältigung der genannten Aufgaben setzt u.a. eine gründliche Reflexion über die Stellung der wissenschaftlichen Religionspädagogik und der Religionspädagogik in Kirche und Gesellschaft voraus, ohne daß dies hier vertieft werden könnte.

35) Vgl. *E. Feifel/W. Kasper* (Hrsg.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987; *U. Hemel*, Lebenskarrieren in der modernen Gesellschaft und religiöse Tradierungskrise, in: *Religionspädagogische Beiträge* 19/1987, 93-110.

Das religionspädagogische Interesse an gelingenden religiösen Lehr- und Lernprozessen legt es in diesem Zusammenhang nahe, nach Bedingungen für die kommunikative Wirksamkeit religiöser Sprache zu suchen und zugleich nach Ursachen für sprachbedingte religiöse Verständnisbarrieren in der Welt der Gegenwart zu forschen.<sup>36</sup>

### 5.3 Religionspädagogische Hochschuldidaktik

Die hermeneutische Reflexion als Bestandteil religionspädagogischer Grundlagenforschung wird sinnvollerweise auch dem Problem der hochschuldidaktischen Vermittlung gebührende Aufmerksamkeit widmen müssen. Nicht selten zeigt sich nämlich, daß Verständnisbarrieren nicht nur im Verhältnis von Alltagssprache und religiöser Sprache, sondern auch im Verhältnis von religiöser und wissenschaftlich-theologischer Sprache wirksam werden.

Die hochschuldidaktische Erfahrung zeigt, daß der Zugang zur fachwissenschaftlichen Sprache der Theologie vielen Studenten große Mühe kostet. Zumindest für die Religionspädagogik, wenn nicht für die Theologie allgemein, stellt sich hier die Frage nach einer Verbesserung der Möglichkeiten für die hermeneutische Erschließung fachwissenschaftlicher Texte.

Darüber hinaus stellt sich der religionspädagogischen Hochschuldidaktik die Aufgabe, das Problem der Einführung in die Religionspädagogik und in die Didaktik des Religionsunterrichts als spezifische hermeneutische Herausforderung ernstzunehmen und stärker als bisher zum Bewußtsein zu bringen. Dabei kann vermutet werden, daß die Problematik der "Einführung" - ähnlich wie sonstige hochschuldidaktische Themenstellungen - analog auch für andere theologische Disziplinen von Bedeutung ist. Religionspädagogische Grundlagenforschung würde somit zumindest indirekt einen Beitrag zur Integration der verschiedenen theologischen Disziplinen leisten.

## 6. Religionspädagogische Grundlagenforschung und religionspädagogische Praxis

Das weite Spektrum von Themen und Desideraten religionspädagogischer Grundlagenforschung, das hier im Sinn eines wünschenswerten Forschungsprogramms umrissen wurde,<sup>37</sup> verdeutlicht das Ausmaß an Differenzierung, das die religionspädagogische Forschung trotz aller Schwierigkeiten inzwischen erreicht hat.

Das skizzierte Panorama religionspädagogischer Grundlagenforschung kann zugleich aber auch auf die innere Beschränkung des Fachs hinweisen, weil die vorhandenen Kräfte nicht ausreichen, um den umfassenden und je in sich sinnvollen Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenforschung zu entsprechen.

Es gehört daher zu den vordringlichen Aufgaben der Sektion Grundlagenforschung in der AKK,<sup>38</sup> sich über Prioritäten religionspädagogischer Grundlagenforschung zu verständigen und das Für und Wider der Akzentuierung bestimmter Forschungsschwerpunkte zu erörtern.

36) Vgl. etwa E. Biser, *Religiöse Sprachbarrieren*, München 1980; vgl. auch F. Weidmann, *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*, Zürich 1973.

37) Der Begriff des "Forschungsprogramms" geht m.W. auf I. Lakatos zurück. Vgl. *Lakatos/Musgrave* (s. Anm. 22).

38) Vgl. zu einem Symposium dieser Sektion im April 1988 in Regensburg die Bemerkung im Vorwort; *Anm. d. Schriftleitung*.

Aus dem Gesagten ist jedenfalls nicht der Schluß zu ziehen, man solle im vermeintlichen Dienst an religionspädagogischer Praxis auf ernsthafte Anstrengungen im Bereich religionspädagogischer Grundlagenforschung weitgehend verzichten. Grundlagenforschung ist kein Luxus, weil die praxisbegleitende religionspädagogische Reflexion dringend der Anregung und Herausforderung durch nicht unmittelbar zweckgebundene Grundlagenforschung bedarf. Es kann nämlich erwartet werden, daß die Ergebnisse derartiger Grundlagenforschung zumindest mittel- und langfristig zu Perspektiven führen, die durchaus auch praktische Relevanz besitzen und die in diesem Sinn für die Bewältigung der sich noch immer verschärfenden Tradierungskrise des Glaubens fruchtbar gemacht werden können.

Das theoretische Wissen und Verstehen ist daher kein Selbstzweck, sondern ein notwendiges Mittel der praktischen Handlungsorientierung.<sup>39</sup> Religionspädagogische Grundlagenforschung steht daher zwar nicht unmittelbar, wohl aber letzten Endes immer wieder im Dienst religionspädagogischer Praxis, jedenfalls sofern diese Praxis als ein Handeln im Geiste Jesu<sup>40</sup> gelingende Weitergabe und Entfaltung des Glaubens intendiert.

In diesem Sinn kann die jesuanische Verheißung der "Fülle des Lebens" (Joh 10,10) als gemeinsame Motivationsgrundlage, als Horizont und als Leitmotiv sowohl der religionspädagogischen Theoriebildung und Grundlagenforschung als auch der religionspädagogischen Praxis bezeichnet werden.

39) Vgl. H. Heid, Über das Verhältnis von Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 83 (1987), H.7, 592-602.

40) Vgl. W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft, Zürich/Einsiedeln/Köln 1986, 1.

Rudolf Englert

## Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung

Die Dringlichkeit einer Reflexion über "Grundlagen", wie wir sie hier versuchen wollen, scheint sich von selbst zu verstehen. Und doch haftet einem Unternehmen wie "Grundlagenforschung"<sup>1</sup> im Rahmen einer praxisorientierten Wissenschaft wie der Religionspädagogik ein wenig das Odium des Entbehrlichen, des Superadditums an, mit dem sich nur solche Zeitgenossen ausführlicher befassen können, die aus irgendeinem Grunde von ernsthafter Verantwortung für ein bestimmtes Stück real existierendem Christen- und Kirchentums verschont geblieben sind. Es scheint mir deshalb eine wichtige propädeutische Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung zu sein, ihre Bedeutung für das Ganze religionspädagogischen Bemühens herauszuarbeiten. Ich möchte diese Funktion in einer *ersten These* andeutungsweise so formulieren:

*Die sich weithin als Theorie einer Praxis verstehende Religionspädagogik kann nur dann leisten, was sie soll, nämlich die Orientierung religionspädagogischen Handelns, wenn sie über der Vertiefung in ihre Grundlagen auch einmal vergessen kann, was sie soll; d.h. wenn sie den Druck der Erwartungen an die Orientierung einer konkreten Praxis immer wieder auch ein Stück weit zu distanzieren vermag.*

Paradox gesprochen stellt sich Grundlagenforschung so als der notwendige Luxus theoretischer Selbstvergessenheit dar. Die Analyse, Kritik und Orientierung eines bestimmten Ausschnittes christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis kann nur als *Rückweg* gelingen. Der *Hinweg* ist der notwendige *Umweg* der Grundlagenforschung. Grundlagenforschung wird sich deshalb vorzusehen haben, daß sie sich nicht durch die Frage, wozu genau sie eigentlich gut sei, zu früh unterbrechen und funktionalisieren läßt, daß sie nicht - um im Bilde zu bleiben - durch die Sorge um den rechtzeitigen Heimweg um die faszinierendsten Entdeckungen gebracht wird.<sup>2</sup>

Doch was sind nun eigentlich *Grundlagen* der Religionspädagogik, was genau ist religionspädagogische *Grundlagenforschung*? Ulrich Hemel hat in seinem Arbeitspapier eine begriffliche Klärung vorgeschlagen, die ich kurz in Erinnerung bringen will: Demnach hat Grundlagenforschung im Unterschied zur angewandten Forschung

- 1) Von seiner engen Bindung an die Wissenschaftstradition der Naturwissenschaften her scheint der Begriff "Forschung" - vielleicht abgesehen von empirischer oder "kleinteiliger" historischer Forschung - auf die spezifische wissenschaftliche Produktivität der Geisteswissenschaften nicht recht anwendbar zu sein. Vgl. dazu St. Collini, Neue Leier, neue Dreier. Forschung in den Geisteswissenschaften: Kursbuch 91/März 1988, 2-9. Collini weist auf die Überdeterminierung des Begriffs "Forschung" i.S. der "Veröffentlichung 'neuer Erkenntnisse'" hin und schreibt: "Gewiß gibt es in den Geisteswissenschaften große Bereiche, in denen zumindest ein Teil der Arbeit völlig zutreffend als Mitteilung 'neuer Erkenntnisse' bezeichnet werden kann - die Erschließung neuer Quellen etwa ist ein einleuchtendes Beispiel. Aber über weite Strecken scheinen Worte wie 'pflegen', 'mit Leben erfüllen', 'überarbeiten', 'unser Verständnis erweitern' sehr viel genauer zu treffen, und 'neue Erkenntnisse' lassen sich hier nicht so ohne weiteres isolieren." (A.a.O. 6)
- 2) Vgl. dazu G. Lämmermann, Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie?, München 1981, 153: "Theorie, die sich unmittelbar der Praxis unterwirft, wird zur bloßen Taktik, statt zur Theorie. ... Indem die Praktische Theologie ihre theoretische und theologische Aufgabe wahrnimmt, realisiert sie letztlich auch ihre praktische. Sie ist deshalb handlungsrelevant, weil sie sich dem Gegebenen nicht affirmativ aussetzt, sondern dieses theoretisch erfaßt und darin kritisch hinterfragt. Damit gewinnt sie die Kompetenz, konkrete Möglichkeiten der Veränderung im Wirklichen aufzeigen zu können."

keinen unmittelbaren Praxisbezug. Sie ist nicht auf kategoriale Gegenstände bezogen, sondern sucht - so Hemel - nach den Grundlagen für die Auswahl, Gewichtung und methodische Erschließung solcher Gegenstände. Sie kann "als Versuch einer produktiven Selbstvergewisserung der Disziplin bezeichnet werden"<sup>3</sup> Als solcher hat sich religionspädagogische Grundlagenforschung nach dem Verständnis Ulrich Hemels offensichtlich primär Fragen nach den Grundlagen religionspädagogischer Forschung und Erkenntnisgewinnung zu stellen. Sie hätte es demnach hauptsächlich mit wissenschaftstheoretischen Problemen zu tun, die in Hemels Katalog vorrangiger Forschungsdesiderate auch folgerichtig die erste Stelle einnehmen - z.B. religionspädagogische Begriffsbildung, methodologische Probleme religionspädagogischer Erkenntnisgewinnung, das Interdisziplinaritätsproblem, die Stellung der Religionspädagogik im Ganzen der Theologie usw.

Demgegenüber ist freilich auch noch ein etwas anders akzentuiertes Verständnis "religionspädagogischer Grundlagen" denkbar. Dieses formuliert beispielsweise Henning Schroer, wenn er im zweiten Band des "Jahrbuchs der Religionspädagogik" unter der Überschrift "Grundlagen sind nötig, nicht Grundfragen"<sup>4</sup> schreibt, es gehe bei den Grundlagen im wesentlichen um die Frage nach den Elementaria: nach dem Fundamentalen und Wesentlichen der Lernbemühungen in Christentum und Kirche.<sup>5</sup> Auf religionspädagogische Grundlagenprobleme zielen nach Schroers Verständnis beispielsweise die Fragen nach einer "von (biblischen, R.E.) Schlüsseltexten zum Thema Leben und Lernen"<sup>6</sup> her entwickelten Didaktik, nach der Möglichkeit, Lehren und Lernen als Vollzugsform des Glaubens zu begreifen<sup>7</sup> oder nach einem auch theologisch entfalteten Bildungsbegriff als Zielprojektion christlichen Lebens und Lernens<sup>8</sup>.

Ich denke, die Unterschiede zwischen Schroers Verständnis und jenem von Ulrich Hemel sind hinreichend deutlich. Nach Auffassung Hemels geht es bei religionspädagogischen Grundlagen primär um eine Bestimmung von Selbstverständnis und Arbeitsweise der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin; nach dem Verständnis Schroers geht es darum, den Ursprung und das Fundament christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis aufzuhellen. Im ersten Falle geht es um Fragen einer Theorie von Wissenschaft, im zweiten Falle geht es primär um Fragen einer Theorie von Praxis, aber eben nicht einer bestimmten Praxis, sondern der von Christen verantworteten Lern- und Bildungsbemühungen überhaupt. Auf diesem Hintergrund kann die Ausgangsfrage nach dem Verständnis religionspädagogischer Grundlagen und religionspädagogischer Grundlagenforschung noch einmal zugespitzt und folgendermaßen formuliert werden: Geht es bei religionspädagogischer Grundlagenforschung in der Hauptsache um die Grundlagen von Forschung - das wäre die "Va-

3) U. Hemel, Thesen zur religionspädagogischen Grundlagenforschung (Diskussionsvorlage für das Symposium über religionspädagogische Grundlagenforschung in Regensburg vom 24.-26.4.1988), These Nr. 4. *Anm. d. Schriftleitung*: Diese Thesen stellen die Vorstufe zu dem in diesem Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* veröffentlichten Beitrag von U. Hemel dar.

4) Hervorhebung von mir.

5) In diesem Zusammenhang geht es Schroer dann um die Ausarbeitung einer biblisch fundierten christlichen bzw. evangelischen Erziehungslehre.

6) H. Schroer, Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: P. Biehl u.a. (Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. II, Neukirchen-Vluyn 1986, 3-40, 18.

7) Vgl. a.a.O. 19.

8) Vgl. a.a.O. 23ff.

riante Hemel" - oder um die Erforschung von Grundlagen - das wäre die "Variante Schroer"?

Mancher wird nun vielleicht sagen, dies sei ein Streit um Kaisers Bart, bestenfalls eine Frage terminologischer Konvenienz, die in der Sache nicht weiterführe. Das mag insofern richtig sein, als es letztlich natürlich in der Tat eine Sache der Konventionsbildung innerhalb einer "scientific community" ist, welches Spektrum von Fragestellungen unter dem Titel "Grundlagenforschung" bearbeitet werden soll.<sup>9</sup> Dennoch ist die eben getroffene Unterscheidung zwischen "Grundlagen religionspädagogischer Forschung" und "Erforschung religionspädagogischer Grundlagen" nach meiner Auffassung von Bedeutung, weil sie eine Klärung des Verhältnisses zwischen Methodologie und Gegenstandsbereich einer Wissenschaft erlaubt. M.E. stehen diese beiden Bereiche durchaus nicht in einem beliebigen Verhältnis zueinander. Sie scheinen mir sachlich vielmehr auf eine bestimmte Weise miteinander verzahnt zu sein. Wenn nun aber die Grundlagen religionspädagogischer Theoriebildung und die Grundlagen religionspädagogischer Praxis in einem im folgenden noch weiter auszuführenden engen sachlichen Bezug zueinander stehen, erscheint es nicht sinnvoll, religionspädagogische Grundlagenforschung nur auf einen dieser Problembereiche zu beschränken. Hemels Verständnis religionspädagogischer Grundlagen als eines eher metasprachlichen und Schroers Verständnis als eines eher objektsprachlichen Fragezusammenhanges brauchen daher nicht als Alternativen betrachtet zu werden. Es ist demzufolge ratsam, - dies ist meine *zweite These* -

*mit dem Begriff "religionspädagogische Grundlagenforschung" in gleicher Weise grundlegende Fragen der religionspädagogischen Theoriebildung wie der religionspädagogischen Praxisbegründung anzusprechen, und zwar so, daß dabei sowohl die Unterschiedenheit wie auch das spezifische Bezugsverhältnis dieser beiden Fragenbereiche in Blick bleiben.*

Wie sieht nun dieses Bezugsverhältnis näherhin aus? Meiner Auffassung nach im wesentlichen so, daß die Beantwortung der Frage nach den *Grundlagen* religiöser Erziehung und Bildung die Überlegung, welches wissenschaftliche Instrumentarium der Erforschung dieser Grundlagen angemessen ist, entscheidend präjudiziert. Grob gesagt: Die Methodologie einer Wissenschaft hat sich deren Gegenstand sozusagen "anzuschmiegen". Dies ist meine *dritte These*:

*Die Frage nach der Angemessenheit einer bestimmten Forschungslogik ist nur unter Bezugnahme auf die für den Gegenstandsbereich einer Wissenschaft konstitutiven Problemstellungen entscheidbar, so daß an die Forschung und Theoriebildung einer Wissenschaft das Postulat "methodologischer Anschmiegsamkeit" zu richten ist.*

Was mit solcher "methodologischer Anschmiegsamkeit" genauer gemeint ist, möchte ich kurz durch ein Beispiel aus einer anderen Wissenschaft illustrieren, deren Entwicklung deutliche Parallelen zur Entwicklung der Religionspädagogik aufweist. Die "Wissenschaft von der Erwachsenenbildung" hat sich in der letzten Zeit, nach Jahren anderer Schwerpunktsetzungen, wieder stärker dem eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen und dessen didaktischen Bestimmungsgrößen zugewendet. Sie hat dabei jenes Modell, das Lernen als Vermittlungsprozeß von Informationen begreift, zunehmend zugunsten eines Modells aufgegeben, nach dem das Lernen Erwachsener im Kern als

9) Hier wäre freilich zunächst einmal zu fragen, inwieweit sich in der Religionspädagogik von so etwas wie einer "scientific community" bereits sprechen läßt und wie diese "funktioniert" bzw. wie diese "funktionieren" könnte.

eine Verschränkung von Deutungsperspektiven zu begreifen ist, z.B. von alltagsweltlichen mit wissenschaftlichen oder einfach von gewohnheitsmäßigen mit innovativen Sichtweisen.<sup>10</sup> Lernen stellt sich hier also - grob gesagt - nicht einfach als Rezeptions-, sondern eher als Transformationsgeschehen dar. Die sachliche Nähe zur Korrelationsdidaktik, in der es ja auch um eine Verschränkung von Perspektiven geht, liegt auf der Hand. Interessant ist nun, daß es im Zusammenhang mit dieser neuen Sichtweise des erwachsenenbildnerischen Lehr-Lern-Geschehens auch zu einem Paradigmenwechsel im Bereich der Weiterbildungsforschung gekommen ist.<sup>11</sup> Ganz im Sinn der Forderung nach einer anschmiegsamen Methodologie greift man nun stärker auf sog. qualitative Forschungsverfahren wie z.B. narrative Interviews und biographische Studien zurück, die imstande sind, solche Verschränkungsprozesse von Deutungsmustern an Einzelfällen exemplarisch aufzuhellen. Die wiederentdeckte Einsicht: Lernimpulse werden durch jeden Menschen in einer individuellen und einzigartigen Weise adaptiert, zwingt dazu, die bislang bevorzugten standardisierten Verfahren empirischer Erkenntnisgewinnung durch die genannten qualitativen, nicht auf repräsentative "Breite", sondern auf hermeneutische "Tiefe" angelegten Verfahren zu ergänzen.

Ich denke, daß aus diesem Beispiel einiges für unsere eigenen Forschungspraxis zu lernen wäre. Es geht hier um die Frage nach dem geeigneten "hermeneutische(n) Zugang zu religionspädagogisch relevanter Wirklichkeit"<sup>12</sup>. Das Verständnis dieser Wirklichkeit hat sich in den letzten 20 Jahren beträchtlich verändert - Stichworte: Entwicklung erfahrungsbezogener Formen religiösen Lernens bis hin zu einer "Korrelationsdidaktik", stärkere Beachtung des gesellschaftlichen und christentumsge-schichtlichen Bedingungs-zusammenhanges, Erkenntnis der zunehmenden Bedeutung ganzheitlicher Formen religiöser Erziehung und Bildung, Akzentuierung der Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Entwicklung usw. Es wäre dringlich zu bedenken, wie dieser veränderten Sicht durch eine Art "neuer Hermeneutik" methodologisch entsprochen werden kann. Von daher versteht sich meine vierte These:

*In Anbetracht unserer veränderten Sicht von religiöser Erziehung und Bildung, von Glauben-Lernen und Christ-Werden als eines einerseits vielfach bedingten, andererseits letztlich von jedem einzelnen Subjekt im lebensgeschichtlichen Prozeß individuell vollzogenen Geschehens der Transformation vorgegebener Identifikationsmodelle, Überzeugungen und Einstellungen bedürfen wir einer Form des empirischen Zugangs, der dieser Individualisierung des Glaubens auf die Spur zu kommen und sie besser zu verstehen hilft.*

Empirische Studien wie z.B. die von Hans Schmid über die Religiosität von Arbeiterjugendlichen<sup>13</sup> oder von Anton Bucher über subjektive religiöse Entwicklungstheorien<sup>14</sup> oder auch eine Relecture von Autobiographien in religionspädagogischem In-

10) Instruktiv sind hierzu z.B. R. Arnold, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985; H. Tietgens, Erwachsenenbildung als Suchbewegung, Bad Heilbrunn 1986; H.J. Fomeck, Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1987.

11) Vgl. dazu etwa Tietgens (s. Anm. 10), insb. 128-143; Forschungsmethoden unter dem Aspekt der Vermittlungsaufgaben.

12) Hemel (s. Anm. 3), These Nr. 6.

13) Vgl. H. Schmid, Nachts, wenn ich Bauchschmerzen hab... Religiosität von Arbeiterjugendlichen, München 1987.

14) Vgl. A.A. Bucher, Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils: RpB 21/1988, 65-94.

teresse, wie sie Eugen Paul in einem Aufsatz über "Brüche im Glaubensverständnis"<sup>15</sup> vornimmt, scheinen mir verheißungsvolle Ansätze in dieser Richtung zu sein.<sup>16</sup> Hier tun sich m.E. Perspektiven auf, wie der vor 20 Jahren erhobenen Forderung nach einer empirischen Wendung der Religionspädagogik<sup>17</sup> doch noch stärker Rechnung getragen werden könnte.

Ich möchte den Gedanken der "methodologischen Anschmiegsamkeit" noch ein wenig vertiefen und in diesem Zusammenhang an Habermas' Begriff des "erkenntnisleitenden Interesses" erinnern, der mir die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen für dieses Desiderat deutlich zu machen scheint.<sup>18</sup> Soweit ich sehe, beinhaltet der Begriff des erkenntnisleitenden Interesses in seinem Kern die Einsicht, daß verschiedene lebenspraktische Grundinteressen verschiedene Ausprägungen wissenschaftlicher Vernunft hervorbringen. D.h. daß die Geltungslogik wissenschaftlicher Aussagen keine sozusagen pure Logik darstellt, wie sich das etwa der frühe Wittgenstein in seiner Abbildtheorie dachte,<sup>19</sup> sondern eine Art praktische Logik. Beim Begriff des erkenntnisleitenden Interesses haben wir es also mit einem Scharnierstück zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis zu tun. Es macht deutlich, daß die eine bestimmte Praxis konstituierenden Lebensinteressen analysiert sein müssen, bevor man etwas über die Adäquanz der sich dieser Praxis zuwendenden Forschung sagen kann. Habermas macht dies klar am Fall der neuzeitlich-okzidentalen Natur- und Geisteswissenschaften und der für sie charakteristischen empirisch-analytischen bzw. hermeneutischen Forschung. Er schreibt: "Die empirisch-analytische Forschung ist die systematische Fortsetzung eines kumulativen Lernprozesses, der sich vorwissenschaftlich im Funktionskreis *instrumentalen* Handelns vollzieht. Die hermeneutische Forschung bringt einen Prozeß der Verständigung (und der Selbstverständigung), der sich vorwissenschaftlich im Traditionszusammenhang *symbolisch vermittelter Interaktionen* eingespielt hat, in eine methodische Form."<sup>20</sup>

Man könnte vereinfacht sagen: Im ersten Falle geht es wesentlich um technisches Verfügungswissen, im zweiten Falle wesentlich um die Erweiterung praktischer Verständigungsmöglichkeiten z.B. durch historisches oder sozialwissenschaftliches Wissen. Das bestätigt noch einmal die Thesen 2 und 3: D.h. selbst wenn es uns hier - etwas vollmundig ausgedrückt - hauptsächlich um die Logik religionspädagogischer Forschung gehen sollte, müssen wir uns in diesem Zusammenhang doch auch auf die Grundlagen religionspädagogischer Praxis besinnen. Denn je nachdem, worin wir die

15) Vgl. E. Paul, Brüche im Glaubensverständnis: Im Leben von Arbeitern/Arbeiterinnen: RpB 19/1987, 81-92.

16) Natürlich wäre hier noch genauer zu fragen, welche Aussagekraft die Ergebnisse solcher Art Forschung haben. Haben sie lediglich exemplifizierende, illustrative oder haben sie auch explikative Bedeutung, d.h.: Läßt sich mit ihnen irgendetwas "beweisen" und wie "funktionieren" gegebenenfalls solche "Beweise"? Vgl. dazu die Diskussion um O. Marquards Funktionsbestimmung der Geisteswissenschaften (z.B. in Kursbuch 91/März 1988, insb. 13-25 und 35-45). Auf den Einwand, "wer ... die Geisteswissenschaften nur als Geschichten erzählende Wissenschaften bestimmt, macht sie wahrheitsunfähig" (referiert bei Odo Marquard, Verspätete Moralistik, a.a.O. 15), entgegnet Marquard: "Man kann mit Geschichten argumentieren, und die Geisteswissenschaften sind dort am interessantesten, wo sie mit Geschichten argumentieren." (Ebd.)

17) Vgl. dazu K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *Ders., Glaube - Schule - Wirklichkeit*, Gütersloh 1970, 41-58.

18) Vgl. J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1973, insb. 234ff.

19) Vgl. L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Frankfurt 1973, z.B. 6.124: "Die logischen Sätze beschreiben das Gerüst der Welt."

20) Habermas (s. Anm. 18), 235 (Hervorhebung von mir).

Grundlage des religiösen Bildungsgeschehens erblicken, erweist sich ein bestimmter methodischer Zugang zur Erforschung dieses Geschehens als mehr oder weniger angemessen. Je nachdem, ob wir religionspädagogisches Handeln eher dem Zusammenhang instrumentalen Handelns, dem Zusammenhang kommunikativen Handelns oder etwa einem dritten Zusammenhang zurechnen, den man im Blick auf die Grunderfahrungen des Glaubens vielleicht mit dem zugegebenermaßen fragwürdigen Ausdruck "soterisches Handeln" bezeichnen könnte, erweisen sich bestimmte Forschungsverfahren als geeignet oder nicht. Ein Verständnis christlicher Erziehung, wie es beispielsweise Wolfgang Brezinka entwickelt, der sich solche Erziehung als Einpassungsvorgang der nachwachsenden Generation in einen definitiv vorgegebenen Kanon des Wahren und Richtigen vorstellt, würde ich im Kontext instrumentalen Handelns ansiedeln.<sup>21</sup> Wissenschaftliche Religionspädagogik hätte hier die Aufgabe, z.B. sozialisations- und lerntheoretisches Verfügungswissen zu produzieren, um damit die Voraussetzungen für eine möglichst effiziente Anpassung Heranwachsender an den Glauben der Erwachsenen zu schaffen. Ein Verständnis christlicher Praxis hingegen, wie es beispielsweise Norbert Mette im Anschluß an Helmut Peukerts theologische Theorie kommunikativen Handelns entfaltet, fordert Forschungsverfahren, "die in den Dienst der Selbstreflexion der Betroffenen gestellt werden können"<sup>22</sup>. Forschung führt hier ihrer Grundintention nach nicht zu einer Verständigung *über* die in einem bestimmten Handlungsfeld involvierten Subjekte, sondern zu einer Verständigung *mit* ihnen, sie ist Hilfe zur Selbstvergegenwärtigung. Das ist m.E. etwas *wesentlich* anderes als das, was von jenem ersten Idealtypus wissenschaftlicher Religionspädagogik beabsichtigt wird.

Ich selbst möchte hier eine Option für eine sich im Kontext kommunikativen Handelns auslegende Religionspädagogik treffen. Ganz unabhängig zunächst einmal von weitergehenden wissenschaftstheoretischen Fragen<sup>23</sup> geht es bei dieser Option darum, gegen verschiedene wieder erstarkte Tendenzen in unserer Kirche herauszustellen, daß eine substantiell mit der Tradition des Christusgeschehens verbundene Praxis religiöser Erziehung und Bildung *nicht* ohne Selbstwidersprüche im Horizont instrumentalen Handelns konzipiert werden kann. Denn

*die Frage nach dem unseren wissenschaftlichen Bemühungen zugrunde liegenden lebenspraktischen Grundmotiv führt eben nicht zur Identifikation eines Interesses an Beherrschung, Organisation oder manipulativer Beeinflussung von Menschen, und seien diese noch so gut gemeint, sondern eines Interesses an Befreiung, solidarischem Subjekt-Sein und wahren, letztlich nur von Gott her zu erwartenden neuen Leben.*

Pointiert gesprochen: Es geht nicht um kirchliche Systemerhaltung, sondern um menschliches Heilwerden. Dies ist meine *fünfte These*. Eine solche Option für eine sich im Kontext kommunikativen Handelns begreifende Religionspädagogik hat wichtige Implikationen - z.B. für die Sicht des Verhältnisses von gewordenem und werdendem Glauben und für die Sicht des Verhältnisses von christlichem und nicht-christlichem Glauben. Dies sei kurz erläutert:

21) Zur Auseinandersetzung mit Brezinkas Position vgl. R. Engler, Schnucht nach der Prä-Moderne. Zu Wolfgang Brezinkas "Erziehungszielen für Christen heute": KatBl 112 (1987) 641-646.

22) N. Mette, Theorie der Praxis, Düsseldorf 1978, 354.

23) Diese Option geschieht zunächst einmal ganz unabhängig von der Frage, ob es sinnvoll ist, "kommunikatives Handeln" als Grundkategorie einer Theorie religiöser Lern- und Bildungsbemühungen anzusetzen und also Religionspädagogik als theologische Handlungs- und nicht etwa als Bildungstheorie oder sogar im Sinne Henning Schroers als Teil einer biblisch fundierten katholischen oder evangelischen Erziehungslehre anzulegen.

### 1. Implikationen für die Sicht des Verhältnisses von gewordenem und werdendem Glauben:

Als eine wirklich vitale, lebenspraktisch bestimmende Orientierung läßt sich der Glaube nicht in einer definitiv gültigen Form vergegenständlichen und überliefern, sondern ist jeweils neu, im Grunde genommen in jeder Katechese und in jeder Stunde Religionsunterricht, der Dynamik von Aushandlungsprozessen auszusetzen. In einem so als offener Frage- und Suchprozeß angelegten religiösen Lerngeschehen wächst nicht nur der einzelne am Glauben der Kirche, sondern kann auch der Glaube der Kirche am Interesse, den Anfragen und Inspirationen des einzelnen wachsen. Erich Feifel hat das Problem, um das es hier geht, unlängst so formuliert: "Heißt Glauben lernen die lernende Übernahme eines in jeder Beziehung 'fertigen' Glaubensgebäudes oder meint es einen Lernprozeß, worin der Lernende die Wahrheit des Glaubens und sich selbst in dieser Wahrheit findet?"<sup>24</sup>

### 2. Implikationen für die Sicht des Verhältnisses von christlichem und nicht-christlichem Glauben:

Die Option für eine, abgekürzt gesprochen, "kommunikative Religionspädagogik" müßte die Bereitschaft im Gefolge haben, Überzeugungen des Glaubens und Geltungsansprüche theologischer Aussagen diskursiv zu begründen, statt sich entweder objektivistisch auf die Faktizität göttlicher Offenbarung oder subjektivistisch auf die Mystik persönlicher Erfahrung zurückzuziehen. Wenn Gott, wie wir glauben, wirklich das Heil aller will, dürfen wir uns nicht damit begnügen, das Sprachspiel kirchlicher Binnenkommunikation zu pflegen und religiöse Erziehung und Bildung als Einübung in die Partizipation an einem gruppenspezifischen Deutungssystem und Lebensstil zu konzipieren. Es muß uns vielmehr darum gehen, die Intentionen des christlichen Glaubens auf die zeitgenössischen Phantasien ganzen, wahren Lebens zu beziehen und diese Visionen ihrerseits vom Glauben her zu inspirieren.<sup>25</sup>

Ich halte es für notwendig, die theologischen Grundlagen einer solchen "kommunikativen Religionspädagogik" deutlicher herauszuarbeiten. Es wäre zu zeigen: Religiöse Erziehung und Bildung im erläuterten Sinne kommunikativ anzulegen, ist nicht lediglich ein Gebot praktischer Klugheit, sozusagen eine Frage religiösen Marketings, es ist auch nicht Anbiederung an den "Geist der Moderne": Religion als Selbstbedienungsladen stabilisierungsbedürftiger "bürgerlicher Subjekte", sondern es korrespondiert mit inhaltlichen Grundintentionen der Glaubensbotschaft selbst - so wie wir sie im Medium epochal geprägter individueller und kollektiver Erfahrungen heute auslegen. Die Liebe und das Erbarmen Gottes und das verheißene Geschenk seiner bleibenden Nähe in einer neuen Schöpfung, wovon Jesus in Wort und Tat auf eine in

24) E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, Mainz 1987, 21-32, 30.

25) Diese beiden hier nur kurz angedeuteten Konsequenzen scheinen mir beispielsweise im Synodenbeschuß zum schulischen Religionsunterricht gut zum Ausdruck zu kommen, wo es im Zusammenhang mit der Frage, welches Interesse die Kirche an einem nicht mehr auf Verkündigung hin angelegten Religionsunterricht eigentlich haben könne, heißt, der Religionsunterricht könne "der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegenwirken" und eine Gelegenheit sein, "aus den pluralen Sinnentwürfen, mit denen es die heutige Gesellschaft zu tun hat..., Anregungen zu empfangen" (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 123-152, 142), die dann als Impulse in die Kirche eingebracht werden könnten. Diese Auffassung, daß die Kirche im Prozeß religiöser Bildung immer auch die nehmende Seite, also lernende Kirche ist, scheint allerdings in den letzten Jahren an Überzeugungskraft eingebüßt zu haben.

vieler Hinsicht auch didaktisch beispielhafte, kommunikative Weise Zeugnis gibt, lassen sich nicht doktrinär "vermitteln".<sup>26</sup>

Vom Postulat "methodologischer Anschmiegsamkeit" her wäre nun zu fragen: Welche Konsequenzen hat ein solches, im Sinne einer "kommunikativen Religionspädagogik" ausgelegtes Verständnis christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis für die Frage nach dem Selbstverständnis und der Methodologie der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin?

### 3. Konsequenzen aus einer kommunikativen Sicht des Verhältnisses von gewordenem und werdendem Glauben:

In der eigenen Dignität des christlich aktuell gelebten gegenüber dem kirchlich seit je definierten Glauben, in der eigenen Dignität der Fülle faktischer christlicher Glaubenserfahrungen und Glaubensstile gegenüber dem von der Kirche einheitlich festgehaltenen Glaubenskonsens liegt m.E. letztlich der Grund dafür, daß die Praktische Theologie eben nicht nur ein Derivat der Dogmatik, nicht lediglich eine Anwendungswissenschaft ist, sondern im Ganzen der Theologie einen relativen Eigenstand beanspruchen kann.<sup>27</sup>

*Weil sich der Praktischen Theologie in der Analyse faktisch gelebten Glaubens eine eigene theologische Erkenntnisquelle auftut,<sup>28</sup> weil sich in der Reflexion der Inkarnationen des Glaubens im Leben von Christen und Gemeinden etwas Wesentliches über diesen Glauben selbst lernen läßt, deshalb vor allem - dies ist meine sechste These - kommt der Praktischen Theologie im Konzert der theologischen Fächer eine indispensable Bedeutung und eine gewisse Eigenständigkeit zu.*

In diesem Zusammenhang ist der Praktischen Theologie eine Theologie aus Erfahrung aberlangt, die, wie Jürgen Werbick schreibt, "sich darauf besinnt, wie die Erfahrungen des Glaubens das konkrete alltägliche Leben mit seinen Krisen und Konflikten zu wahrhaft menschlicher Lebenspraxis aufzuschließen vermögen"<sup>29</sup>; die aber auch, so wäre zu ergänzen, den Deformationen von Religion und Glaube in Gesellschaft und Kirche nachfragt und sich so der Ambivalenz der Wirkungsgeschichte christlicher Traditionen stellt. Weil von der Wahrheit des Glaubens in Absehung von den im Blick auf die faktischen Manifestationen christlichen Glaubens gewonnenen Aufschlüssen nicht gesprochen werden sollte,<sup>30</sup> leistet die Praktische Theologie, und darin eingeschlossen die Religionspädagogik, einen wichtigen Beitrag für das Ganze der Theologie. Dies freilich nur dann, wenn sie den faktisch gelebten Glauben in

26) So auch z.B. H.A. Zwergel, Die theologische Dimension der Religionspädagogik: RpB 12/1983, 2-33.

27) Zur Frage nach dem Verhältnis von Praktischer und Systematischer Theologie bzw. zwischen Religionspädagogik und Dogmatik vgl. z.B. das Themenheft der "Theologia practica" 1/1974 (mit Beiträgen von W. Pannenberg, F. Buri, G. Sauter, M. Honecker u.a.); aus neuerer Zeit siehe z.B. W. Kasper, Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus: KatBl 110 (1985) 363-370, dort 369f; J. Werbick, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik: KatBl 111 (1986) 459-463; U. Hemel, Religionspädagogik - Dogmatik - Theologie. Überlegungen zu einer These von W. Kasper: KatBl 111 (1986) 288-291; R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen: RpB 18/1986, 152-172; G. Ringshausen, Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik: EvTh 46 (1986) 148-159.

28) Vgl. dazu die Beiträge in Concilium, Heft 4/1985: Die Lehrautorität der Gläubigen.

29) J. Werbick, Glaube im Kontext, Zürich 1983, 20.

30) Sehr dezidiert dazu Lämmermann (s. Anm. 2), 151: "Ohne die Praktische Theologie ist die Theologie nicht wahrheitsfähig". Kritisch zu Lämmermanns Auffassung: Ringshausen (s. Anm. 27), 152f.

großer Breite wahrnimmt und theologisch buchstabieren hilft. In der Hermeneutik gelebten Glaubens besteht also eine ihrer wesentlichen und für ihren Stellenwert im theologischen Gesamtzusammenhang entscheidenden Aufgaben. Wo Praktische Theologie die Praxis vor Ort hingegen lediglich als Exekutionsstätte theoretischer Vorgaben ansieht, verspielt sie auch ihren Anspruch, eigenes theologisches Format zu besitzen.

Wissenschaftliches Format gewinnt die Praktische Theologie also gerade dann, wenn sie die vorwissenschaftliche Sphäre gelebten Glaubens, statt sie sogleich in vermeintlich kritischer Absicht zu normieren, zunächst einmal als Ort theologisch relevanter Erkenntnis wirklich ernstnimmt und zu verstehen sucht. Insofern hängen die Grundfragen erstens nach dem Ort und Rang der Religionspädagogik im Ganzen der Theologie und zweitens nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Religionspädagogik aufs engste zusammen. Es erscheint mir als eine wichtige Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, die verstreuten Beiträge zu diesem Problemkomplex (z.B. von Norbert Mette<sup>31</sup>, Godwin Lämmermann<sup>32</sup>, Jürgen Werbick<sup>33</sup>, Wolfhart Pannenberg<sup>34</sup>, Walter Fürst<sup>35</sup> u.a.) einmal systematisch aufzuarbeiten und religionspädagogisch zu konkretisieren.

#### 4. Konsequenzen aus einer kommunikativen Sicht des Verhältnisses von christlichem und nicht-christlichem Glauben:

Die Religionspädagogik darf sich nicht einfach als die Theorie einer bestimmten kirchlich institutionalisierten Praxis begreifen. Auch wenn sich die Religionspädagogik - wie die Debatte um den Versuch ihrer religionstheoretischen Begründung gezeigt hat<sup>36</sup> - ihrer spezifischen Positionalität, d.h. ihres Eingebundenseins in den christlich-kirchlichen Traditionszusammenhang nicht entäußern kann und soll, kann dieser Traditionszusammenhang doch nicht als letzte, selbst nicht mehr befragungsbedürftige Legitimationsbasis religionspädagogischen Handelns in Anspruch genommen werden. Insofern ist kirchliche Praxis noch einmal auf den Kern der christlichen Sinnsicht und dieser selbst noch einmal auf den weltanschaulichen Diskurs der jeweiligen Zeit als Begründungshorizont zu beziehen.<sup>37</sup> Sowohl der religions-, als auch der handlungs- und der bildungstheoretische Ansatz haben dies zu leisten versucht. Keiner dieser Ansätze, noch irgendein anderes, gleichgelagertes Konzept spielt je-

31) Vgl. Mette, Theorie der Praxis (s. Anm. 22), insb. 336-358.

32) Vgl. Lämmermann, Praktische Theologie (s. Anm. 2), insb. 147-154.

33) Vgl. Werbick, Glaube im Kontext (s. Anm. 29), insb. 19-41.

34) Vgl. W. Pannenberg, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt 1977, insb. 426-442.

35) Vgl. W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft, Zürich 1986.

36) Vgl. in diesem Zusammenhang z.B. K.E. Nipkows Auseinandersetzung mit religionstheoretischen Begründungsversuchen der Religionspädagogik, insbesondere auch mit dem Ansatz des "Handbuchs der Religionspädagogik": Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. I: Gesellschaftliche Herausforderungen und theologische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, 149-168.

37) Dies macht deutlich z.B. H.A. Zwergel, Philosophische Aspekte der Begründung einer religionspädagogischen Handlungstheorie: RpB 8/1981, 91-119; ders., Die theologische Dimension der Religionspädagogik (s. Anm. 26). - In diesem Punkt hat H. Lübke recht: "Jede Glaubensapologie ist hoffnungslos, die sich über die Regeln der Urteilsbildung, die die Einheit der Vernunft verbürgen, hinwegsetzt. ... In letzter Konsequenz bedeutet die Entbindung religiöser Orientierung von den Regeln, die die Einheit der Vernunft definieren, kulturelle Selbstghettoisierung des Glaubens. Die Gefahr solcher Selbstghettoisierung liegt deswegen so nahe, weil sie in einer säkularisierten Gesellschaft, ohne merkbare soziale und kulturelle Widerstände zu finden, ablaufen kann." (Religion nach der Aufklärung, Graz 1986, 249)

doch in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine wirkliche Rolle.<sup>38</sup> Dies scheint mir ein Symptom für die gewachsene Selbstgenügsamkeit des gegenwärtig von außen keinen größeren Legitimationsproblemen ausgesetzten Faches zu sein. Gegen diesen Trend wäre - *siebte These* - als religionspädagogisches Grundlagenproblem festzuhalten:

*Wie kann religiöse Bildung in christlichem Kontext als ein Bemühen verständlich gemacht werden, das nicht nur im partikularen Interesse einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe liegt, oder wie irgendeine Fachlehre nur die Ausbildung eines bestimmten sozusagen regionalen Vermögens des Menschen betrifft, sondern eine umfassende Interpretation der Möglichkeiten und Dringlichkeiten menschlicher Entwicklung überhaupt beinhaltet und dementsprechend allgemeine Relevanz beansprucht?*

M.E. ist die weiterführende Bearbeitung dieses Problems am ehesten von einer religionspädagogischen Bildungstheorie, etwa von der Art, wie sie Reiner Preul anvisiert,<sup>39</sup> zu erwarten. Diese hätte durch den interdisziplinären Stil ihrer Argumentation, durch die Unverkrampttheit ihrer theoretischen Neugier und durch die Höhe ihres Begründungsniveaus dem praktischen Interesse an einem nicht-partikularen Verständnis religiöser Bildung methodologisch zu entsprechen.

Allerdings lassen sich - und damit komme ich zu einer abschließenden Überlegung - die Grundlagen christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis im Horizont ausschließlich eines kommunikativen Interesses nicht zugänglich erschließen. Wenn wir, sehr pauschal gesprochen, die jüdisch-christliche Sinnsicht als die Grundlage dieser Praxis in Betracht ziehen, so wird klar, daß das für diese Praxis konstitutive Interesse nicht einfach das von Habermas den Geisteswissenschaften zugeschriebene Interesse an der Erhaltung und Erweiterung handlungsorientierender Verständigung ist. Man könnte hier, mit dem vorhin schon markierten Vorbehalt, vielleicht eher von einem "soterischen" Interesse sprechen, von dem Interesse, die erlösende Qualität eines Bezuges auf den Gott Jesu Christi zur Geltung zu bringen. Diesem Interesse aber geht es eben nicht primär um die Stiftung eines allgemeinen Konsenses; vielmehr fordert es häufig geradezu die *Konfrontation* mit eingeschliffenen Plausibilitätsfiguren und Deutungsmustern, die *Unterbrechung* eingespielter Verständigungsformen und Interaktionsweisen.

D.h. für die Religionspädagogik: Es darf nicht versucht werden, die christliche Botschaft auf Kosten ihrer Widerständigkeit in den Rahmen der jeweils gerade aktuellen Bildungsaspirationen und Selbstverwirklichungsideen einzupassen. Denn diese Botschaft wird letztlich selbst als Maßstab der Maßstäbe geglaubt und eben nicht als legitimationspflichtige Ableitung einer noch höheren Begründungsebene. Von daher stößt auch das Bemühen um die Kommunikabilität der Grundlagen religionspädagogischen Handelns immer wieder an Grenzen. Die Frage ist: Wie können die Zielvorstellungen religionspädagogischen Handelns sowohl im Kontext einer sozusagen "überkonfessionellen" praktischen Vernunft diskursfähig und begründbar bleiben als

38) Vgl. dazu z.B. H. Weinrich, Abschied von den programmatischen Entwürfen? Themen, Thesen und Trends in der gegenwärtigen Religionspädagogik: Verkündigung und Forschung 28 (1983) 25-62.

39) Vgl. dazu R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980.

auch den ihnen zugrundeliegenden spezifischen christlichen Vor-Urteilszusammenhang<sup>40</sup> angemessen zur Geltung bringen?

Ich persönlich meine, daß sich dieses Problem am ehesten durch eine Theorie differentieller religiöser Bildung lösen ließe. Diese hätte sich der Frage zu stellen, wie der *christliche* Vorurteilszusammenhang, ausgehend von den jeweils vorgefundenen *lebensweltlichen* Vorurteilszusammenhängen, allmählich und in Stufen erschlossen werden kann; und zwar so, daß die Grenzen der Kommunikabilität von Glaubensgründen in der praktischen Erfahrung von Glaubensvollzügen als produktive Vorurteile erlebbar werden, die, statt Verstehensbemühungen willkürlich abzubrechen, im Gegenteil Verstehensmöglichkeiten neu eröffnen. Es wäre mithin an die Wahrheit des Satzes heranzuführen: *Fides est initium intellectus*.

Wenn diese Theorie religiöser Bildung wirklich zu Recht "differentiell" bzw. "kontextuell" heißen soll, dann setzte sie erstens ein ausgeprägtes Bewußtsein der jeweiligen gesellschaftlichen und christentumsgeschichtlichen Gesamtsituation voraus, in der religiöses Lernen stattfindet und auf die es sich anknüpfend und kritisch zugleich zu beziehen hat; es hätte ihr zweitens um eine der Vielfalt sozialer, religiöser und vor allem biographischer Lebenskontexte möglichst entsprechende Vielfalt von Formen und Stilen christlich-kirchlicher Lern- und Bildungsangebote zu gehen. Und es müßte ihr schließlich drittens gelingen, eine Auflösung der Vielfalt religiösen Lernens in ein beliebiges Vielerlei dadurch zu verhindern, daß sie die Bezüge zwischen den jeweiligen Kontexten einerseits und entsprechenden Zielvorstellungen religiöser Bildung andererseits durchsichtig zu machen versucht. Eine Theorie differentieller religiöser Bildung hätte also Grundüberzeugungen zum *Sinn* religiöser Bildung in christlichem Kontext auf Erkenntnisse über die hier und heute gegebenen gesellschaftlichen, christentumsgeschichtlichen und biographischen *Bedingungen* solcher Bildung zu beziehen und miteinander zu vermitteln zu kontextbezogenen *Zielorientierungen* religionspädagogischen Handelns.<sup>41</sup>

Ich möchte in diesem Zusammenhang nur auf zwei Forschungsdesiderate kurz hinweisen. Das erste bezieht sich auf das christentumsgeschichtliche Bewußtsein der Religionspädagogik; obwohl man heute religionssoziologisch vielleicht besser unterrichtet ist als jemals zuvor, scheint mir dieses recht vage zu sein. So ist z.B. die in der Religionspädagogik zu einer Art situationsanalytischem Generalnenner gewordene Formel von der "Tradierungskrise des Glaubens" vielfach zu einem Klischee heruntergekommen, mit dem nicht viel mehr konstatiert wird als ein Teilnehmer- und Interessenschwund auf allen Ebenen. Einer solchen ausschließlich rückwärtsgewandten und die Ambivalenz der gegenwärtigen Situation eher verdunkelnden Sichtweise fehlt es m.E. sowohl an historischer, als auch an soziologischer und ekklesiologischer Tiefenschärfe. Erforderlich erscheint von daher zum einen eine gründliche religionspädagogische Aufarbeitung der z.B. von Franz-Xaver Kaufmann<sup>42</sup>, Karl Ga-

40) Ich gebrauche den Begriff des Vorurteils hier in Anlehnung an *H.-G. Gadamer's* Rehabilitierung des Vorurteils als einer Kategorie des Verstehens: vgl. *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1960, insb. 261ff.

41) Damit wird das Anliegen einer religionspädagogischen Kairologie aufzunehmen versucht: Vgl. dazu *R. Englert*, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985.

42) Vgl. aus jüngster Zeit vor allem: *F.-X. Kaufmann/J.B. Metz*, *Zukunftsfähigkeit*, Freiburg 1987.

brief<sup>43</sup>, Wolfhart Pannenberg<sup>44</sup> oder Jean Delumeau<sup>45</sup> vorgelegten Analysen zum Wandel von Christentum und Kirche im Prozeß neuzeitlicher Gesellschaftsentwicklung; wünschenswert wäre zum anderen die Bemühung um eine Profilierung ekklesiologischer "Essentials" in religionspädagogischer Absicht, vielleicht in ähnlicher Weise wie dies im evangelischen Bereich die Praktische Theologie in ihrer Debatte um die Zukunft der Volkskirche zu leisten versucht.<sup>46</sup> Nur auf dieser Basis könnte, so scheint mir, über das Negativklimas "Tradierungskrise" zu konstruktiven Projektionen künftiger Institutionalisierungsformen von Christ-Sein und in diesem Zusammenhang auch zukünftiger Formen religionspädagogischen Handelns hinausgegriffen werden.

Zweites Forschungsdesiderat: Die offene Frage, wie in Anbetracht der faktischen und ja auch wünschenswerten Pluralität religionspädagogischer Lernorte und Handlungsformen das Moment der Einheit zur Geltung gebracht werden kann. Diese Einheit, die sich langezeit einfach über ein alle Einzelaktivitäten verbindendes Verständnis der priesterlichen Berufung vergegenwärtigen ließ, wurde im Zuge der deutlicheren Ausdifferenzierung des religionspädagogischen Arbeitsfeldes in spezifisch religionsunterrichtliche, jugendarbeiterische, erwachsenenbildnerische oder katechetische Aufgaben und mit der dazu parallel verlaufenden Differenzierung entsprechender Tätigkeitsprofile und Ausbildungsformen zunehmend fraglich. Hier fehlt es an wirklich überzeugenden Konzepten für ein integratives Gesamtverständnis religionspädagogischer Theorie und Praxis. Vielleicht wären in diesem Kontext Überlegungen zu einem gemeinsamen religionspädagogischen Berufsethos nützlich.<sup>47</sup>

Sehr hilfreich bei der Ausarbeitung einer Theorie differentieller religiöser Bildung scheint mir der Entwicklungsgedanke zu sein, der, was speziell die religiöse Entwicklung angeht, in den Stufentheorien z.B. von James Fowler oder Fritz Oser eine auch empirisch fundierte wissenschaftliche Ausfaltung gefunden hat.<sup>48</sup> In Anbindung daran, so scheint mir, müßten sowohl gründliche Analysen *faktischer* sowie vor allem auch vorsichtige, kontextuell orientierte Entwürfe *möglicher* Erfahrungs- und Verstehenswege von Religion und Glaube versucht werden. Wichtige Schritte in diese Richtung sind im Zusammenhang insbesondere mit der religionspädagogischen Rezeption der Stufentheorien bereits gemacht worden.<sup>49</sup> Es wäre darüberhinaus zu wün-

43) Vgl. K. Gabriel/F.-X. Kaufmann (Hg.), *Zur Soziologie des Katholizismus*, Mainz 1980; K. Gabriel, *Nachchristliche Gesellschaft heute! Christentum und Kirche vor der entfalteten Moderne: Diakonia* 19 (1988) 27-34.

44) Vgl. W. Pannenberg, *Christentum in einer säkularisierten Welt*, Freiburg 1988.

45) Vgl. J. Delumeau, *Stirbt das Christentum?*, Olten 1978.

46) Zur bibliographischen Dokumentation dieser Debatte vgl. G. Rau, *Volkskirche heute - im Spiegel ihrer theologischen Problematik: Verkündigung und Forschung* 32 (1988) 2-31.

47) Anzuknüpfen wäre hier an die in den Erziehungswissenschaften geführte Diskussion, vgl. z.B. die Beiträge in Heft 4/1986 der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Solche berufsethischen Überlegungen haben freilich einen kontraproduktiven Effekt, wenn es ihnen nicht in erster Linie um die Förderung beruflicher Identität zu tun ist, sondern um einen als Disziplinierungsinstrument einsetzbaren Tugend- und Anspruchskatalog.

48) Vgl. J. Fowler, *Stages in Faith*, San Francisco 1981; *ders.*, *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia 1987; F. Oser/P. Gemünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich 1984; F. Oser, *Religiöse Erziehung und Entwicklung*: RpB 21/1988, 12-29.

49) Zur neueren religionspädagogischen Auseinandersetzung mit diesen Theorien vgl. z.B. H.-J. Fraas/H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie*, Göttingen 1986; RpB 21/1988: Themenheft "Wachsen im Glauben"; K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

schen, daß die bisher vorliegenden Theorien religiöser Entwicklung, denen es überwiegend um *universelle* Gültigkeit zu tun ist,<sup>50</sup> durch Entwicklungsperspektiven ergänzt würden, die auf unsere besonderen gesellschaftlichen und christentumsgeschichtlichen Verhältnisse zugeschnitten sind. Weiterhin erscheint mir dringlich, daß das bisher Geleistete intensiver verbunden würde, einerseits - was die Reflexion des *Sinns* religiöser Bildung angeht - mit den seit einiger Zeit deutlich an Gewicht gewinnenden Überlegungen zu einer theologischen Anthropologie<sup>51</sup> sowie andererseits - was die Analyse der aktuellen *Bedingungen* religiösen Lernens angeht - mit den schon erwähnten qualitativen Studien faktischer Glaubens- und Unglaubensgeschichten. Vermutlich würde dies zu einer Korrektur der bislang im Vordergrund stehenden Denkmodelle einer stufenförmig-linearen religiösen Entwicklung führen, ohne daß deswegen doch der Grundgedanke der biographischen Dynamik der Glaubensentwicklung aufgegeben zu werden bräuchte.

Alles in allem scheint mir eine Theorie differentieller religiöser Bildung eine hilfreiche, durch entsprechende Grundlagenforschung weiter voranzutreibende Perspektive zu eröffnen, wie sowohl die Kommunikabilität als auch die Identität, wie sowohl die Pluralität als auch die Konsistenz religionspädagogischer Bemühungen zu ihrem Recht kommen kann. So lautet meine *achte und letzte These*:

*Die Einheit in der Pluralität religionspädagogischen Handelns läßt sich nicht durch ein allem übergeordnetes abstraktes Gesamtziel wie z.B. "mündiger Glaube", "reife Religiosität" oder dergleichen sichern, sondern allenfalls durch eine auf den Grundgedanken von Kontextualität und Entwicklung basierende Theorie differentieller religiöser Bildung.*

50) Dies scheint mir auch für solche (v.a. psychoanalytisch orientierte) Theorien zu gelten, die den Anspruch universeller Gültigkeit - anders als die in der Tradition J. Piagets und L. Kohlbergs stehenden Theorien - nicht ausdrücklich erheben, die aber in Anbetracht des Fehlens kontextueller Bezüge die Allgemeingültigkeit ihrer Aussagen doch offenbar voraussetzen.

51) Vgl. z.B. *W. Pannenberg*, Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983; *O.H. Pesch*, Frei sein aus Gnade. Theologische Anthropologie, Freiburg 1983; *G. Langemeyer*, Menschsein im Wendekreis des Nichts. Entwurf einer theologischen Anthropologie auf der Basis des alltäglichen Bewußtseins, Münster 1988; s.a. *G. Bitter/W. Fürst*, *Conditio humana*, in: *G. Bitter/G. Miller (Hg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. II, München 1986, 606-620.

### Rezension

**Michael Spitz, Das Curriculum in der Aufklärungszeit und Gegenwart.** Ein Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion (Dissertationen: Theologische Reihe, Bd. 15), EOS Verlag Erzabtei St. Ottilien 1986, 812 S., 68,-DM.

In seiner Salzburger Dissertation des Wintersemesters 1983/84 legt Spitz eine Untersuchung vor, die einen in der jüngeren religionspädagogischen und -didaktischen Diskussion bedeutsamen Begriff - *Curriculum* - nicht nur auf seine pädagogische und religionspädagogische sowie theologische Fruchtbarkeit hin befragt, sondern die Antworten auf diese Fragen auch in einen umfassenden historischen Horizont stellt. Bei der Sicherung dieses Horizonts seiner Fragestellung verknüpft Spitz lineare Durchblicke mit der Darstellung exemplarischer Gestalten und Problemstellungen (vgl. 536), ausgewogen dokumentiert durch Auszüge aus sonst nicht leicht zugänglichen Originaltexten und Verarbeitung der Literatur (vgl. 603 - 762, Anmerkungen, und 763 - 810, Literaturverzeichnis, der nach dem Typoskript veröffentlichten Diss.).

Die weiter zurückgreifende historische Fragestellung gliedert sich in vier Kapitel: Die Aufklärung (1., 21 - 77); Irrationale und religiöse Bewegungen im Zeitalter der Aufklärung (2., 78 - 97); Der Pietismus (3., 98 - 132); Curriculum Scholasticum (4., 133 - 193). Aus den vielfältigen, auseinander entwickelten Aspekten können hier nur einige zentrale Beobachtungen - freilich auch aus der Perspektive des Rezensenten gewichtet - hervorgehoben werden: *Aufklärung* wird, erfreulich in der katholischen Tradition, nicht nur in seinen Vorstufen der Entwicklungen von Gotik, Renaissance und Barock verortet, sondern auch als Aufgabe positiv gewertet, aber auch in seiner immanenten Welt- und Menschendeutung und seinem intellektualistischen Bildungsideal (Chr. Wolff) kritisch betrachtet. Die Darstellung des pädagogischen Auffassungen J. Lockes, J.J. Rousseaus und deren Einfluß auf die Philanthropen zeigt in besonderer Weise das pädagogische Profil dieser Zeit und die Bedeutsamkeit der Titelthematik.

Am Beispiel der *irrationalen und religiösen Bewegungen* - dargestellt an J.G. Hamann und J. Möser, aber auch an den Bewegungen der Geheimbünde und Freimaurerei sowie den Reaktionen in einer Intensivierung mystisch-religiöser Lebensformen - wird die bewegte Situation dieser Zeit skizziert und schließlich auch in den Auswirkungen, die der *Pietismus* auf sie gehabt hat, ausführlich bestimmt. Gerade diese Passagen über A.H. Francke und dessen erzieherische Intentionen, das Nachzeichnen der Begründungslinien von Erziehung und Bildung bei W. Ratke und J.A. Comenius sowie die Beurteilung des Pietismus als "Wegbereiter der Aufklärung" (117) gehören zu den bedeutendsten dieser historischen Betrachtung.

In aller Gründlichkeit folgt dem unter dem Stichwort *Curriculum Scholasticum* das Aufspüren der ersten Bemühungen um eine Theorie des Lehrplans (D.G. Morhof) und einer umfassenden Lehrplanreform (J.F. Hähn - auf ihn wird der Begriff des Curriculum Scholasticum zurückgeführt) sowie des bereits sehr umfassend pädagogisch und intuitiv-psychologisch angelegten Lehrplankonzepts des E.Chr. Trapp, des ersten deutschen Professors für Pädagogik, der bereits die Bedeutung der Beobachtung und der emotionalen Bildung hervorhebt und sich über die zunehmende Verwissenschaftlichung der Schulen beklagt (178), ja bereits bestimmte Lernzielorientierungen vorwegnimmt (181).

Da diese Kapitel eine relative Einheit bilden und auch durch einen Sprung in die religionspädagogische Situation des 20. Jahrhunderts von den nachfolgenden Ausführungen

rungen abgehoben sind, sei bei aller Würdigung des Verdienstes dieser historischen Aufarbeitung für künftige weiterführende Forschung, die auf dem hier Geleisteten aufbauen darf, eingefordert auch eine *sozialgeschichtliche und institutionenkritische Sicht* der Menschen und Zeiten. Auch wenn ein Einzelner, der mit der vorliegenden Untersuchung die bisher nur groben Überblicke der genannten Entwicklungen wertvoll präzisiert hat, mit einer solchen Fragestellung vom Stand religionspädagogischer Forschung aus noch überfordert ist, so interessieren doch gerade bei pädagogischen Erörterungen und bei der Entdeckung der Individualität des Menschen auch die konkret lebenden Menschen, wie das in den Theorien Konzipierte bei ihnen angekommen bzw. nicht angekommen ist, wie sich das politische Bewußtsein verändert hat und wie insbesondere Institutionen darauf reagiert haben.

Das 5. Kapitel (194 - 283)) nimmt eine Brückenfunktion ein, wenn es in der Betrachtung der *Situation der religiösen Unterweisung vor dem Curriculum* - damit ist das Jahr 1967 mit der Erscheinung der Programmschrift S.B. Robinsohns (s.u.) gemeint - die theologisch-katechetischen, zwar nicht mehr pädagogisch rückgekoppelten, dafür aber jetzt auch kirchenpolitisch verorteten (!) Entwicklungen (J.M. Sailer, J.B. Hirscher u.a.) aufzeigt und auch die verpaßten Chancen als Hypothek für die Situation unseres Jahrhunderts bewertet: Uniformierungstendenzen und Zentralisierung haben manche Neuansätze zum Scheitern verurteilt (vgl. 226ff., 230ff.).

Die Situation unseres Jahrhunderts wird aufgezeigt an der Neuscholastik, der Methodenbewegung und der auch nach dem II. Weltkrieg noch vorherrschenden materialkerygmatischen Besinnung - mit Blick auch auf die Dialektische Theologie -, vertieft in einer Bewertung der anthropologisch gewendeten Theologie K. Rahners und des II. Vatikanischen Konzils sowie der - heute in vielen historischen Darstellungen der Religionspädagogik oft unterschlagenen - Konzeption einer religionspädagogischen Umsetzung dieser theologischen Impulse durch Th. Filthaut. Von der Bedeutung der Konzeption und den heute noch unabgeschlossenen Aufgaben wäre es freilich wünschenswert gewesen, auch den hermeneutischen Religionsunterricht in die Betrachtung ausdrücklich miteinzubeziehen.

Das 6. Kapitel *Curriculumrevision* (284 - 369) unternimmt, ausgehend vom Erscheinungsdatum Robinsohns "Bildungsreform als Revision des Curriculum" (1967) den glücklichen Versuch einer historischen sowie pädagogisch-systematischen Aufarbeitung einer Epoche, zu der der historische Abstand für eine ausgewogene Beurteilung noch recht kurz bemessen ist. Umso bedeutsamer ist die sorgfältige Darstellung und Bewertung der Curriculumkonzeption nach ihren exponierten Positionen, deren wissenschaftstheoretische Problematisierung sowie das Aufdecken "zunehmender Reduktionen" (333) in wichtigen Bereichen des pädagogischen Feldes.

Aus der Perspektive der eigenen Disziplin Religionspädagogik muß sich die Frage des zeitlichen Abstandes nochmals verschärft stellen, sind es doch die Entwicklungen, die in diese Tage hineinreichen, welche einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. Im Blick auf die Ausführungen des 7. Kapitels *Die Curriculum-Rezeption in der Religionspädagogik* (370 - 433) kann als treffend die Unterscheidung von zwei Phasen dieser Rezeption festgehalten werden: In einer ersten Phase unmittelbar nach dem Erscheinen von Robinsohns Programmschrift nahm die Religionspädagogik den Impuls relativ unproblematisch auf und setzte diesen auch in religionspädagogischen Projekten um. In einer zweiten Phase der Ernüchterung sowie der konkreten Arbeit an Lehrplanprojekten sowie deren kritischer Diskussion in der Religionspädagogik -

dargestellt am Synodenbeschluß "Der Religionsunterricht in der Schule" sowie an den beiden Zielfelderplänen im Abstand von 1973 und 1977 - diskutierte die Religionspädagogik offen und intensiv, auch unter dem Stichwort "offenes Curriculum", Schwachstellen und bleibenden Gewinn der Konzeption des Curriculum.

Die zentrale Frage des 8. Kapitels nach dem Verhältnis von *Curriculum und Theologie* (434 - 535), näherhin auch des Verhältnisses von theologischem Pluralismus und Lehramt, von religiöser Erfahrung und christlicher Offenbarung erweist sich als weiterhin aktuell. In ihrer Auslotung kann überblickt werden die Debatte um den Religionsbegriff und die Tillich-Rezeption, die ausgiebig beleuchtet werden (455 - 478). Die Frage nach der Erfahrungsorientierung, die den Typus des neuen Pluralismus in der Theologie mitbestimmt, ist dagegen noch nicht beantwortbar, da in der Theologie selbst noch keineswegs ausdiskutiert; vor allem löst der Aufweis des inneren Zusammenhangs von Erfahrung und Offenbarung, so Spitz ausdrücklich, noch nicht die damit zusammenhängenden Probleme einer didaktischen Umsetzung in einem Konzept der Korrelationsdidaktik: funktionale und methodische Korrelation helfen da allein nicht weiter (515).

Bei dieser Zurückhaltung in der Beurteilung didaktischer Umsetzung erfahrungsbezogener, anthropologisch-theologischer Konzepte erstaunt etwas - vielleicht ist dies aber ein Problem des mangelnden historischen Abstandes eines gerade heute diskutierten Konzepts von Religionsunterricht und Religionsbüchern, deren jüngste Form Spitz 1983 noch nicht vorgelegen hat -, daß die religionspädagogische Konzeption von H. Halbfas, an der der Erfahrungsbezug der Religionspädagogik konkret diskutiert wird, das "spezifisch Christliche und Konfessionelle nicht zu umfassen" vermöge (490). Wer sich heute mit den Bedingungen religiöser Erfahrung auf der konkreten Lebensebene von Schülern intensiver befaßt und dabei immer häufiger deren explizit religiös-christlich geprägten Ausfall konstatieren muß, wird sein Urteil in Blick auf die Bedeutung einer religiösen Propädeutik auch für die christliche Erziehung überprüfen müssen. - Doch dies sind Fragestellungen der jüngsten Debatten, die auch dem Stichwort "Symbol" einen neuen, für Spitz noch nicht erkennbaren Stellenwert gegeben haben.

Das abschließende 9. Kapitel sichert das *Ergebnis* der Untersuchung (536 - 599) in, die zentralen Einsichten der vorangegangenen Kapitel präzise markierenden Zusammenfassungen, die dem Leser nach dem perspektivenreichen Durchgang durch die gesamte Arbeit deren Ertrag nochmals gesammelt vor Augen stellen.

*Michael Spitz* verknüpft in seiner Untersuchung die historisch-theologisch-pädagogische Sichtweisen vergangener Epochen mit einer treffenden Aufarbeitung der jüngsten Debatte um die Curriculumrevision und deren religionspädagogische und theologische Implikationen. Auch wenn ich an wenigen Stellen Desiderate angemeldet habe, die sich in Auseinandersetzung mit dieser Arbeit konturiert haben, ordne ich diese Arbeit in die Kategorie der historischen Untersuchungen in systematischer Absicht ein, die die Religionspädagogik in ihrem Selbstverständnis voranzubringen geeignet und wichtig sind.

Herbert A. Zwergel

**Anschriften der Autorinnen und Autoren**  
Religionspädagogische Beiträge 22/1988

*Prof. Dr. Günter Biemer*

Louis-Spahr-Str. 1, 7812 Bad Krozingen 2;  
Pädagogisch-Katechetisches Seminar,  
Albert-Ludwigs-Universität, 7800 Freiburg i.Br.

*Dr. Magdalene Bußmann*

Sylvia-Str. 14, 4300 Essen;  
Fb 1, Katholische Religionspädagogik,  
Gesamthochschule/Universität Kassel, Heinrich-Plett-Str. 40, 3500 Kassel

*Ks. Prof. Dr. hab. Jan Charytanski SJ*

ul. Rakowiecka 61, Warschau, Polen;  
Akademia Teologii Katolickiej, ul. Dewatajtis 3, PL-01-653 Warszawa (Bielany), Polen

*Dr. Rudolf Englert*

Sürst 5, 5307 Wachtberg-Adendorf;  
Seminar für Religionspädagogik und Homiletik,  
Kath.-Theol. Fakultät der Universität Bonn, Am Hof 1, 5300 Bonn

*Dr. Ulrich Hemel*

Röntgenstr. 96, 8402 Neutraubling;  
Katholisch-Theologische Fakultät,  
Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 8400 Regensburg

*Mag. theol. Helga Kohler-Spiegel*

Bindergasse 14/6, A-5020 Salzburg;  
Institut für Katechetik, Theol. Fakultät,  
Universität Salzburg, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg

*Dr. George Reilly*

Jahnstr. 4, 5100 Aachen;  
Katechetisches Institut des Bistums Aachen, Eupener Str. 138, 5100 Aachen

*Prof. Dr. Dr. Richard Schlüter*

Bredenweg 12, 4791 Altenbeken;  
Fb 1, Katholische Theologie,  
Universität Gesamthochschule Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 9, 5900 Siegen

*Prof. Dr. Hans Reinhard Seeliger*

Fb 1, Katholische Theologie/Historische Theologie,  
Universität Gesamthochschule Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 9, 5900 Siegen