

# RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

26/1990

---

*Stachel*, Theologie ohne Kompetenz?

*Ziebertz/Van der Ven*, Tradierung von Werten über Sexualität

*Grewel*, „Ethische Erziehung“ im Religionsunterricht

*Wegenast*, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft

*Friemel*, Religiöse Unterweisung in der DDR

*Hermans*, Sprachkompetenz und Gleichnisdidaktik

*Bucher*, Kenntnisse über alttestamentliche Erzählungen

*Jendorff*, Schulpraktika in Katholischer Religion

*Heimbrock*, Rituale in religionspädagogischer Perspektive

*Kürzdörfer*, Moran und Nipkow - Ein Vergleich

Rezensionen

WZ

ZA

4253

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)

ISSN 0173-0339

26. SEP. 1990

✓ 210

Inhalt	
<i>Günter Stachel</i> , „Theologie ohne Kompetenz“? - Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen, 24. Mai 1990	3
<i>H.-G. Ziebertz/J.A. van der Ven</i> , Moralpädagogische Überlegungen zur Tradierung von Werten über Sexualität	15
<i>Hans Grewel</i> , Zur Diskussion um die „ethische Erziehung“ im Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht	37
<i>Klaus Wegenast</i> , Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft. Zu einem umstrittenen Verhältnis im Haus der Theologie	62
<i>Franz Georg Friemel</i> , Religiöse Unterweisung in der DDR. Eine Auskunft aus katholischer Sicht	83
<i>C.A.M. Hermans</i> , Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik. Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern	96
<i>Anton A. Bucher</i> , Die Kenntnisse von Theologiestudenten über alttestamentliche Erzählungen. Ergebnisse einer explorativen schriftlichen Befragung	115
<i>Bernhard Jendorff</i> , Schulpraktika in Katholischer Religion an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Ein Erfahrungsbericht	127
<i>Hans-Günter Heimbrock</i> , Rituale in religionspädagogischer Perspektive - Chancen und Gefahren	135
<i>Klaus Kürzdörfer</i> , Gabriel Moran und Karl Ernst Nipkow. Ein Vergleich zwischen einer amerikanischen und einer deutschen religionspädagogischen Position	148
Rezensionen	169

*Herausgeber:* Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

*Schriftleiter:* Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-3500 Kassel, Wegmannstr. 1D

*Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:* Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement 27,-DM, Einzelheft 17,-DM, jeweils zuzüglich Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende.

Manuskripte

bleibt eine I

© Arbeitsg

Schriftleiter

N12<502519367 021

en über den  
ber, Vellmar



## Vorwort

Das bisher in weltpolitischer Hinsicht ereignisreiche und im Blick auf die Situation im Nahen Osten auch bedrückende Jahr 1990 wird sich auch den Theologen einprägen: als das Jahr der römischen „Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen“ aus der Feder des Präfekten der Kongregation für die Glaubenslehre. Auch wenige Monate nach Veröffentlichung dieses Dokuments macht die Lektüre betroffen und fordert die Auseinandersetzung damit auch auf längere Sicht heraus. *Günter Stachel* nimmt diese Herausforderung an; er stellt die Instruktion ausführlich vor und befragt sie radikal aus der Perspektive einer verantworteten Theologie, die, weil selbst durch diese Instruktion bedroht, ihrerseits nun längst fällige Fragen stellt. Der Schriftleiter, wohl wissend, daß bereits die Veröffentlichung dieses Beitrags mit der Intention der Instruktion in Konflikt geraten dürfte, bejaht ausdrücklich die Pflicht der deutschen - beamtenrechtlich besonders geschützten - Universitätstheologen zur auch öffentlichen Auseinandersetzung, da, wie G. Stachel schreibt, es nicht zutrifft, „daß die Hierarchie von sich aus das Charisma und den Geist der Kritik hätte, welche beide die Kirche braucht, um ihrem Auftrag gerecht zu werden“.

Im gegebenen Kontext ist der Beitrag von *H.-G. Ziebertz/J.A. van der Ven* über verschiedene Begründungsmodelle moralpädagogischer Zielsetzungen unmittelbar einschlägig. *Hans Grewel* bilanziert vergleichbare Probleme für den Bereich der „ethischen Erziehung“.<sup>1</sup> Die darin sich äußernde hermeneutische Sensibilität der Religionspädagogik nimmt den Dialog nicht nur zwischen den konfessionell ausgeformten Religionspädagogiken - so auch in diesem Heft - auf, sondern auch, wie der Beitrag von *Klaus Wegenast* zeigt, zwischen den verschiedenen theologischen Disziplinen. Es zeigt sich immer mehr, daß Praktische Theologie und Religionspädagogik, setzen sie sich den Erfahrungen der Menschen aus, zum Sauerteig der Theologie werden können.

*Franz Georg Friemel* leitet mit seinem Bericht über die „Religiöse Unterweisung in der DDR“ die Reihe der eher empirisch orientierten Beiträge dieses Heftes ein - auch als Einladung, die dortige Situation durch weitere Beiträge hilfreich zu begleiten. *C.A.M. Hermans* und *Anton A. Bucher* geben von unterschiedlichen Ansätzen her wichtige Einblicke in empiri-

<sup>1</sup> Der Aufmerksamkeit der Abonnenten wird nicht entgangen sein, daß Grewel einen Untertitel seines Beitrages gewählt hat, der sich auch bei meinem Beitrag in RpB 25/1990 findet. Da allerdings Grewels Beitrag - für Heft 26/1990 zurückgestellt - zum damaligen Zeitpunkt dem Schriftleiter bereits vorlag, ist Grewels Untertitel ursprünglich; die Duplizierung bei mir hatte kein Plagiat zum Ziel und läßt sich wohl nur über unbewußte Verknüpfungen in der Wahrnehmung des Schriftleiters erklären.

sche Arbeit der Religionspädagogik, während *Bernhard Jendorff* durch seinen Erfahrungsbericht über Schulpraktika in Katholischer Religion einen intensiveren Austausch über die praktische Ausbildung, auch in der Spannung von erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung, anregen möchte. *Hans-Günter Heimbrock* betrachtet nicht nur Chancen und Gefahren von Ritualen, er rückt auch die Frage nach der Liturgie ins Blickfeld. *Klaus Kürzdörfer* schließlich trägt mit seinem Vergleich zwischen Moran und Nipkow zur Vertiefung einer biographisch orientierten Religionspädagogik bei, aber auch zur Entwicklung einer interkulturell vergleichenden Religionspädagogik.

Kassel, im August 1990

*Herbert A. Zwergel*

*Anschriften der Autoren:*

Dr. H.-J. Abromeit, Westf. Wilhelms-Universität, Institut für Evangelische Theologie und ihre Didaktik, Scharnhorststr. 103-109, 4400 Münster

Dr. Anton A. Bucher (Luzern), Hinterdorf, CH-6018 Buttisholz, Schweiz

Dr. Franz Georg Friemel (Erfurt), Goethestr. 19, 5104 Stotternheim, DDR

Prof. Dr. Hans Grewel, Bittermarkstr. 27, 4600 Dortmund 50

StR Benno Haunhorst, Eschenweg 8, 3160 Lehrte

Prof. Dr. Hans-Günter Heimbrock (Frankfurt/M), Sternstr. 29, 4154 Tönisvorst 1

Dr. C.A.M Hermans, Katholieke Universiteit Nijmegen, Faculteit der Godgeleerdheid, Heyendaalseweg 121a, NL-6525 AJ Nijmegen

Prof. Dr. Bernhard Jendorff, Sandfeld 18c, 6300 Gießen

Prof. Dr. Dr. Klaus Kürzdörfer (Kiel), Ruschsehn 10, 2300 Klausdorf/Schw.

Prof. Dr. Norbert Mette (Paderborn), Liebigweg 11a, 4400 Münster

Prof. Dr. Rudi Ott, Hinkelsteinerstr. 24, 6500 Mainz-Bretzenheim

Prof. em. Dr. Günter Stachel, Carl-Orff-Str. 12, 6500 Mainz 33

Prof. Dr. Johannes A. van der Ven, Kath. Universiteit Nijmegen, Theol. Fakulteit, Heyendaalseweg 121a, NL-6525 AJ Nijmegen

Prof. Dr. Klaus Wegenast (Bern), Hohstalenweg 30, CH-3047 Bremgarten BE, Schweiz  
Wiss. Ass. Erhard Wolf, Raindorfer Weg 17, 8500 Nürnberg 60

Univ.-Dozent Hans-Georg Ziebertz, Kath. Universität Nijmegen, Theol. Fakulteit - vakgroep Pastoraaltheologie, Heyendaalseweg 121a, NL-6525 AJ Nijmegen

## „Theologie ohne Kompetenz?“ - Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen, 24. Mai 1990<sup>1</sup>

Fiant dies ejus pauci, et episcopatum ejus accipiat alter. Psalm 108,8

### 1. Inhaltsbeschreibung der Instruktion

1.1 Die Einführung gebraucht neunmal „Wahrheit“, davon dreimal mit dem Zusatz, daß sie uns „frei“ macht. Dies tut sie aber nur, wenn wir sie über die Lehre der Kirche entgegen nehmen. Dies will „diese Instruktion den Bischöfen ... und über sie den Theologen ... erhellen“.

1.2 Im folgenden Kapitel „Die Wahrheit, ein Geschenk Gottes für sein Volk“ (2-5) wird die Wahrheit (achtmal) in Beziehung zum Heiligen Geist und (viermal) zum „Glauben“ gesetzt.

1.3 In „Die Berufung des Theologen“ (6-12) tritt die Wahrheit (14mal) in intensivere Beziehung zur „Lehre der Kirche“. Kirche wird im Dokument ohne Berücksichtigung von Konfessionen gebraucht. Eine evangelische, orthodoxe oder jüdische Theologie scheint es nicht zu geben. Auffällig ist, daß Joseph Cardinal Ratzinger (JCR) zur 'Vergegenständigung Gottes' tendiert, wie er das schon in persönlich zu verantwortenden Publikationen getan hat: „8. Da das Objekt der Theologie die Wahrheit, nämlich der lebendige Gott ... ist“! In dem Abschnitt 12 wird die „Wahrheit“ als Ergebnis methodischer Befassung mit „dem studierten Objekt“ bezeichnet. Dann nimmt es nicht Wunder, daß in den Brennpunkt tritt, wie „Philosophie“ und „Vernunft“ das „Wissen über Mensch, Welt und Gott“ liefern“(!). Rekurrente Begriffe sind in diesem Abschnitt „Lehre“ und „Lehramt“. Rationales „Wissen“, „Freiheit der Forschung“, „Gegenstand der Offenbarung“, „Autorität des Lehramts“ gehören zusammen; ein solcher „Gegenstand“ wird „vom Glauben angenommen“ (12): In solchen Formulierungen begegnet die Neuscholastik in der Form, in der sie das Vaticanum I bestimmt hat. In solcher Begrifflichkeit wurde insbesondere auch am Angelicum gelehrt, an dem Karol Wojtyła studiert hat.

1.4 Das nächste Kapitel (13-20) gelangt zum Hauptthema: Die „Wahrheit“ begegnet zwar noch achtmal. Aber Basisisotopie wird nunmehr die Begrifflichkeit „Lehramt“, „Lehre“ und „lehren“ (31mal!). Solche Lehre ist mit „Unfehlbarkeit“, „irrtumsfrei“, „definitiv“ ausgerüstet (achtmal) und

<sup>1</sup> *Kongregation für die Glaubenslehre*, Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 98, hg. vom Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz, Bonn 1990.

dem Papst, den mit ihm vereinten Bischöfen und der „Glaubenskongregation“ anvertraut. Quelle solcher Wahrheit ist Christus.

Die Betonung der Autorität des Lehramts bringt zweierlei zum Vorschein (16): Das Lehramt legt „Aussagen ‚definitiv‘ vor“, „auch wenn sie nicht in den Glaubenswahrheiten enthalten“, aber mit ihnen innerlich „verknüpft sind“. - Auch „die Moral“, „das ganze Moralgesetz“, „den Bereich des Naturgesetzes“ macht das „authentische Lehramt“ sich zum „Gegenstand“. „Es ist Glaubenslehre, daß diese moralischen Normen vom Lehramt unfehlbar gelehrt werden können.“ Auch „den lehramtlichen Entscheidungen in Sachen der Disziplin“ fehlt „nicht der göttliche Beistand“ (17). Es wird gesagt, das „Lehramt“ wache darüber, „daß das Volk Gottes in der Wahrheit, die freimacht, verbleibt“.

Die Syntax dieses Abschnitts hat etwas Tautologisches: Das Lehramt lehrt; die Lehre begründet das Lehramt; der Anspruch dieses Amtes zu lehren, ist prinzipiell unbegrenzt; dieser Anspruch, kraft der Autorität Christi ausgeübt, „macht frei“. Der Abschnitt schließt damit, darauf hinzuweisen, auf solche schlichten, aber rigiden Aussagen „soll im folgenden näher eingegangen werden“.

1.5 Unter dem Titel „Lehramt und Theologie. A. Die gegenseitige Zusammenarbeit“ wird dargestellt (21-31): Die authentische Vorlage „der Lehre der Apostel“ ist die Aufgabe des „Lehramts“. Die Theologie reflektiert diese Lehre und gewinnt so „unter Führung des Lehramtes“ „ein immer tieferes Verständnis“. Der „Lehrauftrag“ des Theologen ist an die Verpflichtung geknüpft, sich vom „Lehramt“ führen zu lassen. „Glaubensbekenntnis und Treueid“ machen die Beauftragung „amtlich“. Der Treueid wird durch einen kanonistischen Verweis legitimiert. Auf sein Verhältnis zu den Antithesen der Bergpredigt wird nicht eingegangen. Nicht nur „definitiv(e)“ Äußerungen, auch solche, die nicht beabsichtigen, „einen ‚definitiven‘ Akt zu setzen“ (!! ) fordern „eine religiöse Zustimmung des Willens und des Verstandes“ (23). Auch wenn sich das Lehramt zu „an sich nicht irreformablen Dingen“ äußert, muß die Regel sein, „loyal zuzustimmen“. Daraus, daß einige Dokumente des Lehramts „nicht frei von Mängeln waren“, läßt sich nicht schließen, „das Lehramt der Kirche könne sich bei seinen Klugheitsurteilen gewöhnlich täuschen, oder es würde sich nicht des göttlichen Beistandes erfreuen“ (24). Es ist zu bedenken, daß bestimmte lehramtliche Äußerungen auch durch zeitbedingte Umstände gerechtfertigt waren.

Auch im Fall des scheinbar begründeten Zweifels an einer Äußerung des Lehramts ist „die Lehre des Lehramtes loyal anzunehmen, denn dazu ist

jeder Gläubige aufgrund seines Glaubensgehorsams verpflichtet“ (29).<sup>2</sup> Der Theologe hat „Schwierigkeiten“, die „bestehen“, „Probleme“, „den Lehrautoritäten ... vorzutragen“; er wird „nicht auf die Massenmedien zurückgreifen“ (30). Solche Loyalität kann für ihn „eine schwere Prüfung“ sein, „ein Aufruf zu schweigendem und betendem Leiden“, denn „die Wahrheit“ wird „sich notwendig am Ende durchsetz(en)“ (31).

1.6 Zum „Problem des Dissenses“ (32-41) äußert sich die Instruktion mit großer Intensität. Gemeint sind die „öffentlichen Oppositionshaltungen gegen das Lehramt der Kirche“. Eine der Ursachen hierfür ist „Liberalismus“. „So stellt man die Freiheit des Denkens der Autorität und der Tradition als Ursache der Knechtschaft gegenüber.“ Es gibt einen Druck der „öffentlichen Meinung“. Der Theologe aber „darf sich nicht dieser Welt angleichen“ (32).

Radikalster Dissens „möchte ... die Kirche umwandeln“. Dabei beschränkt man sich darauf, „nur dem unfehlbaren Lehramt zu folgen“, während die nicht unfehlbar „vorgelegten Lehren keinerlei verpflichtenden Charakter hätten ... zumal bei Einzelnormen der Moral“. Solche radikalen Dissidenten meinen, durch „derartige kirchliche Opposition ... sogar zum Fortschritt der Lehre bei(zu)tragen“ (33).

Zur „Rechtfertigung des Dissenses“ stuft man die „Dokumente des Lehramtes“ als den „Reflex einer Theologie“ ein, „über die man diskutieren könne“, oder man beruft sich, alles relativierend, auf den „theologischen Pluralismus“ und gelangt zu einer Art „parallele(m) Lehramt‘ der Theologen“. Die Fülle (Pluralität) „im unergründlichen Geheimnis Christi“ ändert aber nicht den „hermeneutischen Grundsatz“, „daß die Unterweisung des Lehramtes - dank des göttlichen Beistands - auch abgesehen von der Argumentation gilt“ (34). Das „parallele Lehramt“ von Theologen „kann großen geistigen Schaden stiften“, vor allem, wenn es gelingt, „seinen Einfluß bis in die öffentliche Meinung hinein auszudehnen“ (34).

Eine „Meinung“ aus dem „Glaubenssinn“ „einer großen Zahl von Christen“ zu begründen, hält JCR für „eine soziologische Argumentation“. Den „sensus fidei“ als „theologaler Glaube ... als Gabe Gottes“ gibt es nämlich nur unter der „Hut der Kirche“ in der Form des „sentire cum Ecclesia“ (!). Auch wenn „Äußerungen des Lehramtes“ anscheinend „die Freiheit der Theologen beeinträchtigen“, richten sie tatsächlich „eine tiefer reichende Freiheit auf“ (35).

Gegenüber der Wahrheit gibt es keine Freiheit; wer glaubt, „die freie Selbstbestimmung der Person im Sinn ihrer moralischen Verpflichtung auf

<sup>2</sup> Der Begriff „Glaubensgehorsam“ begegnet im Römerbrief und ist dort auf die gläubige Annahme der von Gott in Christus gewährten Rechtfertigung bezogen.

Annahme der Wahrheit“ postulieren zu können, täuscht sich. Hier kann keine menschliche Autorität eingreifen (die Instruktion beruft sich hier auf „Religionsfreiheit“!), sondern nur die Kirche, „indem sie in den Fußstapfen Jesu wandelt“ und die Wahrheit „kraft der Wahrheit selbst, die sanft und stark den Geist durchdringt“, beansprucht (36).

Die „Sendung des Lehramtes“ nötigt bisweilen zu „beschwerlichen Maßnahmen“, nämlich die „missio“ zu entziehen oder „Schriften“ zu indizieren. Dadurch werden „die Rechte des Volkes Gottes“ geschützt, und zwar „am Ende einer gründlichen, durch bestimmte Vorgehensweisen festgelegten Prüfung“, welche „Vorgehensweisen (freilich) verbessert werden können“. „Hier von der Verletzung von Menschenrechten zu reden, ist fehl am Platz.“ (37)

Auch die Berufung auf das Gewissen erfolgt hier zu unrecht. „Das richtige Gewissen ist ... durch den Glauben und das objektive Moralgesetz erhellt.“ Dieses wiederum lehrt „das Lehramt der Kirche ... mit göttlichem Beistand ausgezeichnet(en)“. Am Ende von 38 steht der kraftvolle Satz: „Wenn man sich von den Hirten trennt ..., setzt man die Verbindung mit Christus unwiderruflich aufs Spiel.“

Auf die „Hierarchie“ der Kirche, die „ihren Ursprung in der Einheit des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes hat“, darf man keine „Verhaltensmaßstäbe anwenden ..., nach denen eine Demokratie funktioniert“; „gegen das Lehramt den Druck der öffentlichen Meinung ein(zu)setzen ..., das zeigt einen schwerwiegenden Verlust des Sinns für die Wahrheit ...“ (39). Über die Einheit der Theologie mit dem Lehramt „wachen“ die Hirten. Stoßen die Theologen auf „Schwierigkeiten ..., dann müssen sie Lösungen in einem vertrauensvollen Dialog mit den Hirten suchen“ (40). Anhänglichkeit an das Lehramt gilt Christus selbst und führt „in den Raum wahrer Freiheit“ (41).

Zum „Abschluß“ (42) wird „die Jungfrau Maria“ angerufen und werden „die Bischöfe inständig (ein)geladen, vertrauensvolle Beziehungen mit den Theologen zu halten“, „eine Gemeinschaft der Liebe zu pflegen“. - Die Ausführungen über das „Problem des Dissenses“ (präzis: über die theologischen Dissidenten) beanspruchen etwa zwei Fünftel der ganzen Instruktion.

Die Inhaltsdeskription brachte zum Vorschein, daß Lehramt, Hierarchie, Hirten rekurrente Begriffe sind. Aus der Natur der „Wahrheit“, die von Gott selber kommt, ergibt sich, daß es keinen Zugang zu dieser Wahrheit ohne oder gar gegen die Hierarchie geben kann. Von einer eigenständigen, nicht direkt vom Lehramt beauftragten und kontrollierten Theologie kann keine Rede sein, und auch dem Gewissen bleibt allenfalls die Chance, sich zu irren, es kann seinen Anspruch nicht gegen das Lehramt geltend machen.

## 2. Inhaltliche und formale Würdigung

### 2.1 Wirkung und Eindruck

Nach der Lektüre und der einigermaßen sorgfältigen Deskription der Instruktion findet sich der Autor dieses Beitrags außerordentlich erschreckt und betroffen. Hier schreibt einer aus dem Bewußtsein heraus, für das die Entwicklung des modernen Menschen, die Philosophie der Neuzeit, Literatur und Kunst sowie die Erfahrungen von Diktatur und Weltkriegen keinerlei Konsequenzen gehabt haben. Es handelt sich um eine Art innerkirchlichen „Leninismus-Stalinismus“. Das Denksystem, aus dem heraus argumentiert wird, ist gegen jede Kritik gefeit. Es ist vollständig tabuisiert, denn sich gegen die Einlassungen von JCR zu äußern, das hieße, gegen den Heiligen Geist und die Dreifaltigkeit selber sich zu wenden und damit die gnadenhafte Verbundenheit mit Gott (durch seine Kirche) unwiderruflich und unweigerlich zu verlieren.

Man fragt sich, wie es inmitten der modernen Welt und ihrer Probleme möglich ist, daß sich eine Art kirchlicher Breschnew-Doktrin nicht zurücknimmt, sondern daß sie stattdessen mit großem Engagement, Strafandrohung und Entschiedenheit erneut vorgelegt wird. Am Ende der Instruktion wird darauf hingewiesen, daß der Papst diese Instruktion „gutgeheißen und zu veröffentlichen angeordnet“ habe. Es darf mithin angenommen werden, daß es sich um eine Auftragsarbeit handelt, die den Stil dieses „eisernen Pontifikats“ deutlicher zum Ausdruck bringt als vorhergehende Äußerungen.

### 2.2 Das Grundsätzliche

Die Instruktion ist eher kurz und überschreitet in der deutschen Übersetzung nicht den Umfang von 800 Zeilen. Innerhalb dieses knappen Textes begegnen „Wahrheit“ und „Lehre, lehren, Lehramt“ in hoher Zahl und oft in einem Satz mehrfach. Dies sind die Basisisotopen der Instruktion. Das häufige Substantiv „Kirche“ verweist auf den „Ort“ der „Lehre“ und des „Vorkommens“ der Wahrheit. Gegenüber dieser göttlichen Wahrheit findet weltliche Wahrheit kein Interesse. Sie begegnet höchstens insofern, als die menschliche Vernunft „die metaphysische Fähigkeit“ besitzt, „Gott von der Schöpfung her zu erfassen“ (10). Schließlich bietet der Bezug auf das Moralgesetz oder „den Bereich des Naturgesetzes“ (16) eine Brücke in den nicht im engeren Sinn zum Evangelium gehörenden Bereich, in welchem Bereich das Lehramt dennoch „unfehlbar“ lehren kann und muß, und zwar um eine unentbehrliche Hilfestellung zu geben. Denn der „sündige(n) Verfaßtheit (ist) ... schwer zugänglich“, was sehr wohl die natürliche Vernunft „erkennen“ könnte. Mit Begriffen wie „unfehlbar“, „irrtumsfrei“, „definitiv“ wird die Tätigkeit des Lehramts unangreifbar tabuisiert. Die Rolle der Theologie kann nur als rein rezeptiv bestimmt

werden. Ihre Funktion wird darin gesehen, im „Glaubensgehorsam“ das vom Lehramt „Vorgetragen“ zu reflektieren und in solcher Reflektion in der Tat dem Lehramt bescheidene Hilfen zu leisten.

Damit die Rolle der Theologie auch personell unverwirrt erkennbar ist, wird wiederholt und präzise angesprochen, wer die Träger des Lehramts sind: der Papst, die römische Kurie (speziell die Glaubenskongregation<sup>3</sup>) und die mit dem Papst vereinten Bischöfe. Von *Konzilien* ist im Zusammenhang von Nr.17 nicht die Rede. Der *consensus fidelium* (John Henry Newman) als Übereinstimmung *aller* Gläubigen scheint keine reale Größe zu sein, ist zumindest nicht erwähnenswert. Nur von dem Irrtum, Rückschlüsse gegen die Lehre des Lehramts aus der irrigen (moralischen) Meinung vieler Gläubigen ziehen zu wollen, ist die Rede. Die Theologie hat hier überhaupt keine eigenständige Aufgabe. „Der Gedanke eines einfachen ‚parallelen Lehramts‘ der Theologen ... Konkurrenz zum Lehramt der Hirten“ beruft sich zu unrecht auf Thomas von Aquin (Anmerkung 27), der für eine solche „Position“ keinerlei Fundament bietet.

Die im ganzen schlichten und unmißverständlichen, gelegentlich fast tautologischen Sätze der Instruktion lassen eine „Einheit“ zum Vorschein kommen, welche auf die Einheit von Vater, Sohn und Geist in der Trinität zurückgehen soll. Die vom Papst und den mit ihm vereinten Hirten geleitete und belehrte Kirche repräsentiert „göttliche Einheit“.<sup>4</sup>

Theologen, die es wagen, in der Öffentlichkeit die Lehre der Hirten in Frage zu stellen, richten Schaden an. Daraus ergibt sich, daß die *eine* Lehre der Hirten Heil wirkt und Gnade vermittelt, wiewohl dies in der Instruktion unerwähnt bleibt.

Den Hirten fällt gelegentlich die traurige Pflicht zu (die sie maßvoll und nach stets zu verbessernden Regeln erfüllen), Publikationen irrender, ungehorsamer Theologen als gegen die Einheit des Glaubens gerichtet zu brandmarken und solchen Theologen die Sendung für ihr Amt zu entziehen. JCR und der Papst reagieren mit dieser Instruktion nicht nur, aber doch vor allem auch, auf die Kölner Erklärung, von der man weiß, daß sie den Papst zum Nachdenken motivierte, während sie JCR erzürnte und zu scharfen Reaktionen veranlaßte. Die Verweigerung der *missio canonica* für einen Dogmatiker - als Theologieprofessor bereits approbiert - anläßlich eines Rufs an eine andere Universität wurde ausschließlich mit dessen

<sup>3</sup> Der permanent wirkende Schutz dieser Institution vor Kritik liest sich so: „Daraus folgt, daß die ausdrücklich vom Papst approbierten Dokumente dieser Kongregation am ordentlichen Lehramt des Nachfolgers Petri teilhaben.“ (18)

<sup>4</sup> In der Darstellung des Verhältnisses von gotteschenkter Einheit und realem Wirken der Kirche begegnet eine Analogie zu dem, was am Anfang dieses Jahrhunderts Alfred Loisy - „Vater des Modernismus“ (Heiler) - formuliert hat: „Jesus kündete das Kommen des Reiches an, und gekommen ist die Kirche.“; vgl. Hb.d.KG. VI/2, 451.

Unterschrift unter die Kölner Erklärung begründet. Die Form des neugefaßten Treueeids, der beim Antritt jeglicher, innerhalb von Theologie und Hirtenamt relevanter Tätigkeit zusätzlich zum Glaubensbekenntnis gesprochen werden muß, soll solche renitenten Äußerungen unmöglich machen.<sup>5</sup> Zwei Details, die dem Verfasser in seiner Funktion als Sprecher der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) bekannt wurden, mögen das verdeutlichen. Während Kardinal Wetter Leistung und Kirchentreue der deutschen wissenschaftlichen Theologen in seinem Referat bei der gemeinsamen Konferenz der deutschen Bischöfe gegenüber der römischen Kurie in Anwesenheit des Papstes ausdrücklich hervorhob, rügte JCR im folgenden Vortrag, daß es in Deutschland viel zu viele theologische Lehrstühle gebe und hierfür keinesfalls in ausreichendem Maße qualifizierte Personen zur Verfügung stünden. Ein Abbau von Lehrstühlen und eine Reduktion auf wenige Fakultäten/Hochschulen seien mithin erforderlich.

Was den Treueeid angeht, so ist dieser von Prälaten niederen Rangs allzu rasch formuliert und von JCR zugegebenermaßen nicht in Ruhe gegengelesen worden. Das Charakteristische an diesem Eid ist, daß er die Treuepflicht nicht auf Äußerungen des außerordentlichen Lehramts („*ex cathedra*“) beschränkt, sondern auch solche Äußerungen einbezieht, die der Papst in Wahrnehmung seines ordentlichen Lehramts vorträgt. Der zu konsekrierende Bischof hätte nach der neuen Eidesformel zunächst auch schwören sollen, er werde alle Übertreter des Gehorsams in Wort und Tat bei der römischen Kurie pflichtschuldig denunzieren. Nach dieser Eidesformel hat Erzbischof Eder im Salzburger Dom schwören müssen. Die vehemente Kritik an der Unsittlichkeit eines solchen Schwures führte jedoch zu einer raschen Änderung. Die Denuntiationsverpflichtung verschwand aus der alten Formel, ja, man spricht davon, es habe sie im Grunde nie gegeben. Vielleicht sei sie vom österreichischen Nuntius im Fall des neuen Erzbischofs von Salzburg hinzugefügt worden. Dieser Nuntius ist jedoch verstorben und kann sich dazu nicht mehr äußern. Es ist bequem, ihm etwas zu unterstellen.

Der Verfasser dieses Beitrags hat die deutschen Bischöfe darauf hingewiesen, daß jegliche Form des von Rom geforderten Treueeids gegen die Bergpredigt verstoße (Mt 5,33-37). In den sogenannten Antithesen der Bergpredigt werde nach der Ehescheidung ausdrücklich und präzise jede Form von Eidesleistung untersagt. Man könne nicht gut denjenigen, die das Unglück (oder die Torheit) hatten, eine unglückliche Ehe einzugehen, die Ehescheidung untersagen, weil dies kraft göttlicher Anordnung verbo-

<sup>5</sup> Der nach dem II. Vaticanum ausgesetzte Antimodernisteneid lebt hier verschärft wieder auf.

ten sei, und das Verbot der Eidesleistung selber nicht beachten. Dies wurde von den deutschen Bischöfen bei der oben erwähnten Konferenz auch vorgetragen, aber von der römischen Kurie nicht beachtet.

Die Handhabung des göttlichen Gesetzes oder des Sittengesetzes ist offenbar in das Belieben der römischen Kurie gestellt, deren Autorität größer ist als die des Wortes Jesu, das im Matthäus-Evangelium überliefert wird. Eine solche Haltung ist natürlich theologisch nicht zu begründen und belegt blanken Zynismus.

### 2.3 Die unfehlbare Lehre in Sachen der Moral

Überraschend und in gewisser Weise neu ist die Ausdehnung der Unfehlbarkeit des Papstes auch auf Fragen der Moral, *expressis verbis* auf Normen, die sich aus dem Naturgesetz ergeben. Man weiß, was damit bezielt wird: Die in „*Humanae vitae*“ vorgetragene Lehre zur Empfängniskontrolle, die weltweit Widerspruch findet und *de facto* in die Praxis der christlichen Ehe nicht eingegangen ist, soll „dogmatisiert“ werden.

Durch ein solches Vorgehen geriete die päpstliche Lehrautorität in schweren Widerspruch zu ihrer Verpflichtung gegenüber der Zukunft der Menschheit. In der Dritten Welt werden durch rasches Wachstum der Bevölkerung die noch verbleibenden Ressourcen, an denen wir uns bereits bereichert haben, zerstört. Die Bedrohung der ökologischen Einheit Mensch-Umwelt ist kaum noch aufzuhalten, auch wenn es gelingen sollte, was dennoch nicht zu gelingen scheint, die Hungernden vor dem Hungertod zu bewahren. - Andererseits hätte ein solches Vorgehen die äußerst schädliche Auswirkung, daß die Glaubhaftigkeit des kirchlichen Lehramts diskreditiert würde. Die Belastung für diejenigen, für die der Papst ohnehin nur eine im politischen Spiel der Kräfte interessante und wichtige Figur ist, die aber an den „göttlichen Anspruch“ seines Amtes nicht glauben, wäre begrenzt. Diejenigen aber, die innerhalb der Kirche glauben und mit ihr zusammen ihren Glauben bekennen und leben wollen, müßten außerordentlich betroffen sein. Ihre Lebensführung und die ihnen aufgezwungene „unfehlbare“ Lehre gerieten in einen unheilbaren Widerspruch.

Durch einen solchen Schritt würde auch die Argumentation einer bestimmten, geachteten moraltheologischen Schule als falsch (präzis: als häretisch) deklariert. Alfons Auer und seine Schüler vertreten die Auffassung, moralische Dogmen gebe es nicht und könne es nicht geben.

Der Auszug der Jugend aus der Kirche ist zum größten Teil bereits erfolgt oder ist im Gang. Von Fachleuten meiner Disziplin wurde auf diesen Auszug hingewiesen und dringend darum ersucht, ihn von seiten der Kirche her nicht weiter zu forcieren. Die Erklärung der Unfehlbarkeit der Lehre des Papstes über die Empfängniskontrolle müßte die Schrumpfung der (römischen) Kirche auf eine Art Sekte energisch vorantreiben.

Wieso soll die *Lehre* moralischer Normen überhaupt den Rang der Unfehlbarkeit erhalten? Kommt es nicht viel mehr auf die Praxis der Glaubenden an, die Gott nicht nur „gehorsam“ sollen, welcher Gehorsam sich nach dem Neuen Testament freilich dadurch erweist, daß der Glaube an den gekreuzigten Christus, seine Auferweckung von den Toten und seine Erhöhung zum göttlichen Kyrios geleistet wird (Röm 10,9). Durch solchen Glauben werden Gerechtigkeit und geisterfülltes Handeln von Gott geschenkt. Nimmt man das Wort „Gehorsam“ in einem legalen oder moralischen Sinn, so gilt die Einsicht Martin Bubers: „Gott will nicht unsern Gehorsam; er will uns selbst.“ Also bliebe das, was eine päpstliche Lehräußerung in Sachen Empfängniskontrolle als unfehlbar deklarieren möchte, weit hinter dem Anspruch Gottes an uns zurück. Das, was Gott von uns will, ist überhaupt nicht dogmatisierbar.

Methoden der Empfängniskontrolle unfehlbar zu normieren, ist also einerseits viel zu wenig, andererseits würde hier mit einem illegitimen Anspruch auf Unfehlbarkeit das Falsche gelehrt. Wo gibt sich hier ein Naturgesetz zu erkennen? Warum - wenn überhaupt - gibt es den Unterschied von „natürlich“ und „unnatürlich“ nur im Bereich der Sexualität? Warum gilt dies nicht gegenüber der Technik überhaupt? Ist ein Hubschrauber etwas Natürliches? Ist es sinnvoll, bei der Erschöpfung der Ressourcen und der gesteigerten Luftverschmutzung sich wöchentlich nach Castell Gandolfo fliegen zu lassen? Ist Wodka ein natürliches oder ein künstlich manipuliertes Getränk?

Woher weiß der Papst, was im ehelichen Akt „natürlich“ und was „unnatürlich“ ist? Eine nähere Beschreibung dessen, was gemeint ist, soll an dieser Stelle unterbleiben. Es ist überhaupt nicht gut, wenn Moraltheologie und Lehramt auf derartiges sich zu präzise einlassen. Das wirkt peinlich und ist selber nicht mehr natürlich, auch innerhalb einer für die Neuzeit verbindlichen vernünftigen Anthropologie nicht mehr nachvollziehbar. Hier wird zuviel Phantasie eingesetzt. Diese sollte besser dort kreativ werden, wo die eigene Lebensführung als Vorbild dienen und der Dienst für andere zur Nachahmung aufrufen müßten.

Wer Moral lehrt, sollte die pragmatische Unterscheidung von George Bernard Shaw beachten:

„Wer handeln kann, der handelt;

und wer nicht handeln kann, der lehrt, wie man handelt;

und wer nicht lehren kann, wie man handelt, der lehrt, wie man lehrt.“

Letzteres ist die vorzügliche Aufgabe von JCR; die zweite Aufgabe nimmt der Papst wahr. Und wo sind die Mitglieder der Hierarchie, die in der Nachfolge Jesu handeln? Sollten dies nicht gerade auch die Päpste und die mit ihnen vereinten Hirten tun?

Es ist dogmatisch zu reflektieren, daß ein Träger des höchsten Amtes auch durch Unsittlichkeit und durch eine Lebensführung gegen den Anspruch des Evangeliums den Anspruch auf Glaubwürdigkeit verliert. Trifft das zu, sollte nicht mehr ausschließlich so argumentiert werden: Wer unfehlbar lehrt, bleibt notwendig in gewisser Weise ein Sünder, und dieses sein Sündersein mindert seine Qualität als unfehlbarer Lehrer der Wahrheit nicht. *So eben kann aus dem Glauben der Schrift heraus nicht argumentiert werden.*

In der Spur Jesu gehen, in seinen „Fußstapfen“ wandeln (36), das verweist auf Jesu radikale „Hingabe für die vielen“, aber nicht auf Sätze, die ein Glaubenssystem zu errichten suchen. Wahrheit im Verständnis des Johannes, auf den JCR wiederholt anspricht, ist nicht Satz-Wahrheit, sondern ist Fülle göttlicher Wirklichkeit, aus der Jesus kommt und die uns gnadenhaft geschenkt wird. Und so sagt Augustinus unter Zitation von Paulus: „Ich habe euch, geliebte Brüder, ermahnt, daß wir nicht dem tötenden Buchstaben folgen und den lebendig machenden Geist liegen lassen. So nämlich sprach der Apostel: 'Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig.' Wollen wir nämlich nur auf das achten, was der Buchstabe tönt, dann werden wir nur eine kleine - oder fast überhaupt keine Auferbauung aus der Lektüre der Heiligen Schrift gewinnen.“<sup>6</sup> - Es scheint, als ob die neue Instruktion von JCR im Dienst des Buchstaben steht und den lebendig machenden Geist zwar beim Namen nennt, ihn aber der Sache nach mißachtet. Der in Joh. verheißene Beistand des Heiligen Geistes geht zunächst und vor allem auf das „neue Gebot, daß ihr einander liebt“, freilich aber auch gerade deshalb, weil Gott sich als „die Liebe“ gezeigt hat. Beistand des Heiligen Geistes geht nicht und zuerst auf die Erwählung von Päpsten und Bischöfen, noch auf die dogmatischen Sätze oder moralischen Normen. Beistand des Geistes ist unentbehrlich im Hinblick auf Lebensführung und Praxis der Glaubenden. Im Blick auf den Mangel an solcher Praxis besteht Grund, mit Luther zu klagen: „Nostris autem temporibus absentia spiritus!“

Vorgänge wie in Wien, Köln, Feldkirch und Chur haben bereits eine innere Spaltung der Kirche bewirkt. Jungen Menschen ist derartiges Vorgehen nicht zu vermitteln. Viele sind nicht mehr in der Lage, im Glaubensbekenntnis mitzusprechen: „Ich glaube an die eine, heilige, katholische Kirche.“

### 3. Gibt es die „eine Kirche“ in der Wirklichkeit noch?

Im Jahre 1054 hat bekanntlich der päpstliche Legat (wahrscheinlich unter Überschreitung seiner Legitimation) eine Bannbulle auf dem Altar der

<sup>6</sup> Sermo 201 de Tempore.

Kirche des Patriarchen von Konstantinopel, der Hagia Sophia, niedergelegt. Ob nun die Aufhebung der Einheit Roms mit den Patriarchensitzen des Ostens sofort und vollständig wirksam war, ist umstritten. Aber jedenfalls gibt es seitdem zwischen Rom und dem Osten de facto keine Einheit mehr. Ohne die Schuldfrage hier näher zu prüfen, darf doch festgehalten werden, daß die lateinische Kirche in hohem Maße den Konflikt gesteigert hat und dadurch mitschuldig geworden ist. Die Konsequenz aller dieser, die Kirchen des Ostens reizenden römischen Vorgehensweisen ist jedenfalls, daß der *eine* Patriarch des Westens (der Bischof von Rom) im *Dissens* mit allen anderen Patriarchensitzen der alten Kirche steht. Mit welchem Recht beansprucht er noch die Einheit und die Katholizität für sich allein? Hat der Bischof von Rom Unfehlbarkeit ohne diejenigen, von denen er seit dem elften Jahrhundert tatsächlich getrennt ist? Wurden für diesen Anspruch auf eine „unabhängige“ römische Unfehlbarkeit nicht auf den sogenannten ökumenischen Konzilien danach, die doch in Wirklichkeit nur lateinische Provinzialsynoden waren, die dogmatischen und kanonistischen Voraussetzungen hierfür erst geschaffen, ohne daß die betroffenen Brüder im Patriarchenamt nach ihrer Zustimmung gefragt worden wären? Die Lateiner scheuten sich nicht, einen „Kreuzzug“ zur Zerstörung von Byzanz (1204) zu veranstalten. Papst Innozenz III gab widerwillig und nachträglich seine Zustimmung. Die brutale Zerstörung und Plünderung von Byzanz durch die Lateiner (nach griechischer Lesart „durch die Franken“) bleibt ein ungeheuerlicher, beschämender Vorgang für die Kirche des Westens. Die Lateiner tragen Schuld daran, daß Byzanz letztlich der Eroberung durch die Türken keinen entscheidenden Widerstand leisten konnte.

Hat man nach Lage der Dinge nicht das Recht, zu glauben, das Verhalten der Ostkirche sei richtiger als das der Kirche Roms, wenn sie dem bis zur Spaltung gemeinsamen katholischen Glauben nichts hinzugefügt hat? Besonders die Unfehlbarkeit des Papstes und sein Jurisdiktionsprimat müssen auf einem *wahren* ökumenischen Konzil erwogen werden. Vorher ist ihre Geltung zweifelhaft und sind sie für die getrennten Kirchen nicht akzeptabel. Paul VI hatte recht, als er formulierte: „Das Amt, das im Dienst der Einheit stehen sollte, ist zu ihrem größten Hindernis geworden.“

Die von JCR über die Bischöfe angesprochenen Theologen suchen durch unabhängige Forschung den Weg zur Einheit zu erkennen. Sie decken die biblischen Grundlagen des Glaubens auf; sie kennzeichnen Verirrungen und erfüllen die Aufgaben der „Kritik des Kirchenregiments“ (Johann Baptist Hirscher; vor ihm Friedrich Schleiermacher); sie versuchen, den Weg der Praxis der Nachfolge aufzuweisen, obwohl sie sich angesichts solchen Anspruchs selber als defizient erweisen. Welchen Nutzen soll es

stiften, sie durch straffe Unterordnung unter das Lehramt ihrer Kreativität zu berauben? Es trifft nicht zu, daß die Hierarchie von sich aus das Charisma und den Geist der Kritik hätte, welche beide die Kirche braucht, um ihrem Auftrag gerecht zu werden.

Welche Auswirkungen kann und soll die Instruktion von JCR haben? Die Theologen sollten ihre Pflicht wahrnehmen wie bisher; sie sollten insbesondere das Verhalten des Papstes und sein Bemühen, die Unfehlbarkeit auf das Gebiet der moralischen Normen auszuweiten, kritisch reflektieren und ihre Gedanken in der Öffentlichkeit vortragen. Der Entzug der *missio*, mit dem JCR droht, kann ja nicht beliebig oft praktiziert werden; denn sonst wären die zuständigen Kultus-, bzw. Wissenschaftsministerien nicht mehr in der Lage, oder auch nicht mehr bereit, für Ersatz zu sorgen. Das müßte zu staatskirchenrechtlichen und konkordatären Problemen führen. Es ist zu vermuten, daß JCR eine Schließung der staatlichen theologischen Fakultäten nicht völlig ungelegen käme (obwohl er selbst deren Vorteil an fünf aufeinanderfolgenden Orten in Anspruch genommen hat<sup>7</sup>). Aber dann geriete wohl vieles ins Schwimmen und eine Trennung von Staat und Kirche bahnte sich an. Eine Trennung von Staat und Kirche hätte schließlich zur Folge, daß der Staat auch nicht mehr die Kirchensteuer einzöge. Ohne den deutschen Kirchensteuerzahler müßte aber JCR seine Instruktionen künftig selber „tippen“, und der Vatikan verlöre insgesamt seine Zahlungsfähigkeit, die derzeit über deutsche Kirchensteuermittel erhalten bleibt (gleichgültig, ob die Mittel dem laufenden Etat entnommen oder aus dem „Vermögen“ gezahlt werden). Solche Konsequenzen gelten bisher als kirchlich und politisch unerwünscht. Aber man kann doch immer wieder kirchlich besonders engagierte junge Menschen hören, die für eine arme Kirche, ohne die Hilfe des Kirchensteuereinzugs des Staates, plädieren. Vielleicht käme in einer armen Kirche das von Macht und Geld zugeschütete Vermächtnis Jesu wieder zum Vorschein: Die Wahrheit, die wirklich frei macht, freier als es demokratische Strukturen je sein können! Die Kirche ist „keine Demokratie“, weil sie von Gott als Geschenk eine viel größere Freiheit erhalten hat, als sie unter den Strukturen politischer Herrschaft je realisiert werden kann. Die Inanspruchnahme der von Gott geschenkten Freiheit wird derzeit freilich noch durch die römische Kurie und durch einen „eisernen Papst“ verhindert.

<sup>7</sup> Freising, Bonn, Münster, Tübingen, Regensburg: ein beispielloser Wechsel der Fakultäten im Dienst der persönlichen Karriere!

*H.-G. Ziebertz/J.A. van der Ven*

## Moralpädagogische Überlegungen zur Tradierung von Werten über Sexualität

Welche Schwierigkeiten stellen sich der Moralerziehung in Fragen der Sexualität im Bereich der Katechese, der außerschulischen Jugendbildung und vor allem des Religionsunterrichtes und mit welchem Konzept kann man ihnen wirkungsvoll begegnen?

Dieser Beitrag will die Frage in folgenden Schritten zu klären versuchen: einer Problemanzeige (1), der Analyse der hauptsächlich miteinander konfligierenden Konzepte, die als „deduktives“ (2) und „induktives“ Konzept (3) in ihren wichtigsten Varianten dargestellt werden und einer Bewertung und Rekonstruktion dieser Modelle mit moralpädagogischen Theoremen, woraus deutlich wird, daß aufgrund der Stärken und Schwächen ein drittes Modell notwendig wird, das sich an die kommunikative Handlungstheorie anlehnt (4). Danach folgen einige Abschlußgedanken (5).

### 1. Problemanzeige: Wertpluralität

Die Probleme in der Moralerziehung, speziell zu Fragen der Sexualität sind nicht allein der Ausdruck einer aktuellen kirchlichen oder gesellschaftlichen Situation. Sie reichen weiter zurück. Das entscheidende Datum ist die Aufklärung und mit ihr die Geburt der Vorstellung des autonomen sittlichen Subjekts. Die Kraft des Argumentes sollte darüber entscheiden, was zu tun sei. Die herbeizuführende Mündigkeit wurde an die Freiheit zur Einsicht und Erkenntnis gekoppelt; sie wurde Programm und Ziel - auch in Fragen der Werte und Normen über Sexualität?

Lehrer, Katecheten und Bildungsreferenten stellen fest, daß in der sexualethischen Arbeit mit Jugendlichen traditionelle Vermittlungsstrategien nicht mehr greifen, und vielen ist zudem undeutlich, mit welchen Zielen und Inhalten gearbeitet werden kann und soll. Von den Problemen, mit denen sich die moralpädagogische Arbeit zur Sexualität konfrontiert sieht, stellt die gesellschaftlich-kulturelle Entfaltung der Pluralität in Wertauffassungen eine der größten konzeptuellen Herausforderungen dar. Die Frage nach dem Sinn oder der Funktion des Sexuellen ist nicht ohne Rückgriff auf eine Wertorientierung denkbar, welche das auch immer sein mag. Das wird deutlich bei dem Versuch, Sexualität empirisch zu beschreiben. Was eigentlich *ist* Sexualität? Wenn diese Bestimmung schon schwierig erscheint, welche Vorstellung soll dann erst weitergegeben werden?

Ein Beispiel: Vor einigen Jahren zog die Bundesregierung Materialien zur Sexualerziehung im Wert von knapp 2 Millionen Mark zurück, die von der

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung erarbeitet worden waren. Der Grund, Sexualität werde darin als eine Technik unter einem vorwiegend „funktionellen“ Aspekt dargestellt. Es fehle, so der weltanschaulich neutrale Staat, eine Einbindung des Sexuellen in das Ganze des Menschen. Mit anderen Worten, es ging um eine Einbindung der Sexualität in übergreifende Werte, zumindest soweit, wie es der gesellschaftliche Konsensus erlaubt. Die damalige Diskussion hat gezeigt, wie schwierig es ist, diesen Konsensus genauer zu definieren. Zu vielfältig und zu widersprüchlich sind die Wertauffassungen, als daß sich schnell ein gemeinsamer Nenner finden ließe. Den Ergebnissen eines nachfolgenden Forschungsauftrags, die im letzten Jahr fertiggestellt wurden, scheint es ähnlich zu ergehen.

Diese Probleme bleiben auch der moralpädagogischen Arbeit im Bereich der Kirche, also der Katechese und der Jugendarbeit, nicht erspart. Selbst wenn die Streuung unterschiedlicher Ansichten vielleicht nicht so weit reicht wie in der Gesellschaft insgesamt, so ist sie dennoch existent. Sie läßt sich vielfältig nachweisen: zwischen den Aussagen Roms und der Ortskirche hierzulande (und vielleicht noch stärker anderswo), zum Beispiel in der Definitionsfrage des Gewissens bei bestimmten sexualethischen Entscheidungen und in der Sinnbeschreibung von Sexualität; sie wird offensichtlich zwischen den lehramtlichen Äußerungen und den Moraltheologien; sie existiert innerhalb der Gruppe der Moraltheologen und unter den Gläubigen selbst. Jugendliche, die sich kirchlich gebunden fühlen, leben nicht nur in kirchlichen Milieus, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Teilgruppen. Die Familie, das soziale Milieu und die Peer-groups sind selbst ein Spiegelbild der Pluralität, die sich kirchlich und gesellschaftlich etabliert hat und gesellschaftlich als legitim gilt. Mehr noch als Katechese und Jugendarbeit steht der Religionsunterricht durch seine Einbindung in die öffentliche Schule in diesem Spannungsfeld. Unabhängig von einer Bewertung der Pluralität wird der Einschätzung kaum widersprochen werden können, daß sich die Moralerziehung innerhalb der Kirche nicht mehr abgeschottet vom „pluralen Außen“ durchführen läßt. Durch die Pluralität „ad intra“ ist die Möglichkeit einer scharfen Trennung von „Innen“ und „Außen“ aufgelöst worden. Die Moralerziehung im Bereich der Kirche muß sich fragen, wie sie sich gegenüber der Pluralität verhält, sowohl zur Pluralität als gesellschaftlich legitimer Form der Heterogenität, als auch zur Pluralität in der eigenen (theologischen) Auffassung über bestimmte Aspekte des Sexuellen, sowohl in der Vergangenheit, als auch heute. Die Thematisierung sexualmoralischer Fragestellungen in Katechese, RU und Jugendarbeit ist direkt von einer Klärung dieser Frage abhängig.

Die Pluralität hat zur Folge, daß mit der Auswahl *bestimmter* Wertauffassungen, die tradiert werden sollen, andere Auffassungen gleichzeitig

ausgeschlossen werden. Daher wird erwartet, daß sich ihre Vorzugswahl begründen läßt. Lehrer und Professionelle in der Bildungsarbeit erfahren, daß der kirchliche Verweis auf die Autorität der vorgebrachten Inhalte bei Jugendlichen vielfach ins Leere geht und die Sachargumentation vor der Schwierigkeit steht, daß es zu bestimmten Problemen häufig nicht nur eine, sondern viele Ansichten gibt. Die Chiffre „Tradierungskrise ethischer Normen“ greift zu kurz, wenn damit allein Störungen im Vermittlungsprozeß oder ein ungünstiges geistig-kulturelles Umfeld gemeint sind. In der Praxis der Bildungsarbeit steht die Legitimation der zu tradierenden Inhalte oftmals selbst zur Diskussion, nämlich dann, wenn es einen Konflikt darüber gibt, welche Werte und Normen es wert sind, tradiert zu werden. Jugendliche äußern nicht selten den Verdacht, daß Lehrer und Professionelle in der Bildungsarbeit in diesen Fragen „interessengeleitet“ agieren. Der Unterricht ist ernsthaft gefährdet, wenn es nicht gelingt, den Ideologieverdacht zu entkräften und die Legitimationsproblematik selbst anzusprechen. Zugleich werden durch subjektive und kollektive Erfahrungen von Menschen tradierte Werte und Normen verändert und neu interpretiert. Hauptamtliche in der Kirchlichen Jugendarbeit, Katecheten und Religionslehrer sind in ihrer Praxis in einer Weise neu gefordert, auf den Plural von Kenntnissen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen und auch Forderungen von Jugendlichen in sexuellen Fragen einzugehen, dem sie mit einer „Wertvermittlung“ im traditionellen Sinn kaum gerecht werden können. Vielen ist deutlich, daß weder eine Wende zum Rigorismus, noch zum Relativismus in der Werterziehung als moralpädagogisches Konzept zukunftsfähig sein kann (vgl. Hall 1979, 4-20). Was Akzeptanz finden soll, muß umfassend, mitteilungs-fähig und überprüfbar sein. Jugendliche melden den Anspruch an, mehr als nur *ein bestimmtes* Wertkonzept rational prüfen zu dürfen. Diese Kompetenz zur „Prüfung“ wird ihnen in vielen Bereichen des Alltags zugemutet. Auch in Fragen der Sexualität?

Es gibt einige Versuche, einen Ausweg aus der Krise zu finden. Jüngere Publikationen beschäftigen sich mit Fragen der Vergangenheitsbewältigung (vgl. u.a. Haag/Elliger 1986; Langer 1986; Denzler 1988) oder legen den Versuch einer neuen Sinnbestimmung und Spiritualität des Sexuellen vor (vgl. u.a. Bartholomäus 1987, 1988; Dickerhoff 1989; Sill 1989). Beides sind in praktischer und theoretischer Hinsicht notwendige Unternehmungen. Dennoch zeigt weder der Blick in die Geschichte allein, wohin es in der Zukunft gehen kann, noch löst ein normativ-inhaltlicher Reformansatz allein die Problematik der Pluralität auf, sondern fügt dieser nur einen weiteren Entwurf hinzu. In moralpädagogischer Hinsicht stellt sich das Problem, daß die Vermischung von deskriptiven und normativen Sprachstilen dazu führen kann, daß Reflexionen über den Sinn oder das Wesen

der menschlichen Sexualität ein quasi normativer Status zuerkannt wird. Wird auf diesem Weg der Inhalt zum Ziel des Unterrichts? Wie wird gerade *dieser* Sinn und *jene* Spiritualität legitimiert, wenn es (auch im christlichen Kontext) durchaus Alternativen gibt? Selbst der weitgehende Konsensus, menschliche Sexualität sei in die Liebe einzubetten, vermag die Pluralitätsproblematik nicht aufzulösen, denn Liebe kann in vielen subjektiven und objektiven Gestalten zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Beiträge in: Ziebertz 1990).

In der Praxis des Unterrichts und der Bildungsarbeit wirkt sich die Diffusität von Lernzielen und Lerninhalten höchst unbefriedigend aus. Was soll den Jugendlichen *wie* vermittelt werden in einem Lebensbereich, der zudem soweit der privaten Sphäre zugerechnet wird, daß viele Jugendliche ihn unter allen Umständen vor externen Anfragen zu schützen trachten? Die Entfaltung von Individualität und Subjektivität hat als ein Produkt der Neuzeit (vgl. Schäfers 1988, 131f) die Gestalt eines Grundwertes angenommen, der bereits im „Verfahren“ der Moralerziehung eingeklagt werden kann (vgl. Benner/Peukert 1983; Peukert 1987). Auch daran kommt die Moralerziehung nicht vorbei. Damit stellt sich die Aufgabe einer Reflexion der moralpädagogischen Grundlagen. Nach welchem Modell kann Werterziehung geleistet werden und wie wird darin den genannten Problemen begegnet?

## 2. Der deduktive Ansatz

Unsere Kultur ordnet Sexualität dem Intimbereich des Menschen zu, gleichzeitig ist sie aber immer auch von sozialer und politischer Bedeutung gewesen. Es ist keine Gesellschaft denkbar, die nicht ein bestimmtes Repertoire an Regeln ausgebildet hat, an denen sich das Individuum in seiner sexuellen Praxis orientieren soll (vgl. Bullough 1976; Foucault 1977ff). Daraus ergibt sich das Interesse des Gemeinwesens, bestimmte Regeln an die je folgende Generation zu tradieren, um auf diesem Weg einen gewissen Bestand an kultureller Übereinkunft zu bewahren. Sexualität befindet sich in einem Spannungsfeld, dessen erster Pol die vom Gemeinwesen (oder der Kirche als einer bestimmten Sozialform) angestrebten traditionsstabilisierenden Elemente umfaßt und dessen zweiter Pol die individuellen Belange bzw. Bedürfnisse berührt (vgl. Beiträge in: Gindorf/Haeberle 1985). In der Soziologie des Wertewandels spricht man von der Spannung zwischen „Pflicht- und Selbstentfaltungswerten“ (Klages 1988, 112ff). Damit ist noch keine Aussage darüber getroffen, wie dieses Spannungsverhältnis ausgestaltet werden soll, sondern nur, daß es *in concreto* besteht. In weitgehend uniformen Gesellschaften war ein Verständnis von „wahren“, „letzten“ oder „schlechthin verbindlichen“ Werten vorherrschend, das keinen Zweifel an der Notwendigkeit aufkommen ließ,

daß sie an die nächste Generation tradiert werden sollten. Soll dieses Ziel in einer wertpluralen Gesellschaft erreicht werden, ist dies immer mit einer Selektion verbunden.

Es kann nicht mehr der „ganze Schatz der Kultur“ weitergegeben werden, weil es mittlerweile pluriforme, zum Teil sich widersprechende Werteeinstellungen gibt. Es geht um bestimmte ausgewählte Wertmuster, die von einer bestimmten sozialen Gruppe oder einem bestimmten weltanschaulich geprägten Milieu tradiert werden sollen. Dabei kann es sich um die Erhaltung von Werten handeln, die in der Vergangenheit von Bedeutung waren, beispielsweise in eher traditionellen Kreisen, aber auch um Werte, die kritisch gegen die Tradition gerichtet sind und sich als „Emanzipation“ von der Tradition verstehen, beispielsweise in eher „linken“ Kreisen. Zu der ersten Gruppe gehören Modelle, die, zum Teil mit dem Hinweis auf einen „Werteverfall“ oder „Wertunsicherheit“ bestimmte Tugenden zu retten versuchen (vgl. Scharf 1978; allg. Brezinka 1986). Zur zweiten Gruppe gibt es zahlreiche Beispiele aus der Zeit der sechziger und siebziger Jahre, in denen die „emanzipatorische Sexualerziehung“, mit der Namen wie Helmut Kentler und Günter Amendt verbunden sind, als eine Art Gegenbewegung zur traditionellen Sexualmoral eine neue sexuelle Wertekultur postuliert hat. Welchen Werten auch immer der Vorzug gegeben wird, das Verfahren, um das es hier geht, ist vergleichbar.

Für den deduktiven Ansatz in der moralpädagogischen Arbeit zur Sexualität ist kennzeichnend, daß die Spannung zwischen individueller und sozialer, politischer oder kultureller Bedürfniskonstellation einer Bewertung unterzogen wird, an deren Ende die Option für ein bestimmtes Wertesystem steht, dessen Tradierung geboten erscheint. Mit anderen Worten: ein ausgewählter Bestand an Werten und Normen wird als wichtig und unaufgebar betrachtet und gilt durch die Ziele, die man damit verbindet (Traditionserhalt oder Traditionskritik), gleichzeitig als legitimiert, ihn an Jugendliche weiterzugeben. Dieses Verfahren ist im Blick auf die Moralpädagogik im Bereich der Kirche auf zwei Ebenen anzutreffen: in der Auswahl *christlicher* Werte gegenüber denen der *profanen Welt*, aber ebenso in der Auswahl *bestimmter* christlicher Werte gegenüber *bestimmten* anderen christlichen Werten innerhalb der Kirche selbst.

Dieser Ansatz hat verschiedene Bezeichnungen erfahren. Mauermann (1988, 141ff) nennt ihn in Anlehnung an die amerikanische Tradition „character education“. Van der Ven (1985; 1987) spricht von dem Modell der „Wertübertragung“. Ihm folgend, lassen sich drei Akzentuierungen dieses Konzeptes aufzeigen: kognitive (2.1), affektive (2.2) und voluntative (2.3), die an Beispielen aus der moralpädagogischen Arbeit zur Sexualität erläutert werden sollen. Diese Akzentuierungen können in Wirklichkeit

auf verschiedene Weise vermischt sein. Ein vierter Abschnitt wendet sich den Mischformen zu (2.4) und zuletzt folgt eine kurze Kritik (2.5).

### 2.1 Kognitive Akzentuierung

Der kognitiven Akzentuierung geht es vor allem um die Verarbeitung von Informationen. Im Vordergrund steht der Erwerb von Wissen und die Entwicklung des Denkens, weitgehend losgelöst von der Frage, welche Bedeutung diese Werte für Jugendliche selbst haben und wie die Selektion und der Inhalt der Werte selbst legitimiert werden können. Die kognitive Struktur der Lernenden soll gebildet werden, indem sie Werte kennenlernen, sie reproduzieren können, sie zu klassifizieren wissen usw. Ein gutes Beispiel für die kognitive Zuspitzung der Moralerziehung ist J.B. Basedow (1724-1790), der als Inspirator der pädagogischen Reformbewegung der Philanthropen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gewirkt hat (vgl. Ziebertz 1989). Gegenüber dem allgemeinen Bild der Sexualfeindlichkeit dieser Zeit muß Basedow zugestanden werden, daß er keinen Grund sieht, nicht von der „natürlichsten Sache der Welt“ offen zu sprechen. In seinem *Methodenbuch* (1771) und *Elementarwerk* (1785) entwirft Basedow bereits eine Lerntheorie, die auf die systematische Aneignung von Lernstoff gerichtet ist, bei der Erfahrung und Kognition unter dem Ziel des Zuwachses von Komplexität aufeinander bezogen sind. Basedow ist Bildungsreformer, sein übergeordnetes Ziel ist die Erneuerung der Gesellschaft. Er nimmt die Fragen der Sexualität aus dem Interesse in den Blick, auf welche Weise ein verändertes Sexualbewußtsein den angestrebten Reformen dienlich sein könnte. Über den Weg der Bildungsreform soll ein Verständnis der Sexualität erreicht werden, das mit der Zielvorstellung und den Bedürfnissen der anzustrebenden Gesellschaft kompatibel ist. Sein Ansatz entspricht der oben erläuterten traditionskritischen Linie. Basedow meint, die Tradition habe aus Furcht, falschem Erziehergeist und Unkenntnis der Bedeutung des Sexuellen zu diesen Fragen geschwiegen und damit der „Unordnung“ der sexuellen Kräfte Vorschub geleistet. Für die Erneuerung der Gesellschaft sollten alle Kräfte zielgerichtet mobilisiert werden und seinem Bild von Sexualität entsprach es, daß er ihrer „Triebkraft“ dabei eine besondere Bedeutung in dem Sinne zuerkannte, ein Wertverständnis auszubilden, das die reproduktive bürgerliche Ehe anzielte. Basedow, protestantischer Theologe, legitimierte diese Wertvorstellungen nicht religiös. Er verbreitete auch keinen besonderen Mythos über Ehe und Familie. Ebenso behandelt er die sexuellen Beziehungsaspekte eher am Rande. Die Betonung seines Konzeptes lag in der Aufklärung über die reproduktive Kraft des Sexuellen. Junge Leute sollten die Rollen als Mütter oder Väter kennenlernen, die „soziale Aufgabe“ einer Familie auf sich nehmen und der Gesellschaft neue Bürger zuführen. Daraufhin war der Lernstoff organisiert. Basedow war überzeugt, daß einer rationalen

Darstellung dieses Sachverhaltes kaum widersprochen werden könnte, d.h., Jugendliche sollten zunächst über den Weg kognitiver Lernprozesse den Wert der fortpflanzungsorientierten Sexualität verstehen und sie würdigen, so seine Schlußfolgerung, auch danach handeln, weil diesem Ziel vernünftigerweise nicht widersprochen werden könnte (Basedow 1764, 91). Alle weiteren Aspekte des Sexuellen, die Basedow behandelt, sind eine Explikation dieser Zielvorstellung. Basedows Moralerziehung zur Sexualität ist deduktiv, weil er eine präzise Vorstellung von den Werten hat, die er aus einem Spektrum möglicher Werte mit dem Ziel auswählt, daß sie Jugendlichen kognitiv anzueignen sind. Basedows Erziehungsmodell stand der vergangenen DDR-Pädagogik Pate (vgl. Basedow-Symposium 1976). Mittels seines Ansatzes erhoffte man die Erziehung der allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit leisten zu können. Basedows „moralischer Staat“ wurde ersetzt durch die real-existierende sozialistische Gesellschaft.

## *2.2 Affektive Akzentuierung*

Die affektive Akzentuierung sieht im Lernen von Werten und Normen vor allem einen Internalisierungsvorgang. Die Zuordnung dieser Akzentuierung zum deduktiven Paradigma wird dadurch gerechtfertigt, daß bestimmte Wertkonzepte durch die Erzieher im voraus ausgewählt werden mit dem Ziel, daß sich diese Werthaltungen Jugendlichen einprägen und zu einem persönlichen Bekenntnis werden. Die affektive Akzentuierung sieht in der kognitiven Zuspitzung eine Intellektualisierung der Moralerziehung und gibt stattdessen dem Lernen nach Vorbildern, Tugenden und (gemeinsamen) Idealen den Vorzug (vgl. Brezinka 1986). Der Begründer der wissenschaftlichen Katechetik, J.B.Hirscher (1788-1865), hat ein detailliertes Modell der affektiven Moralerziehung entwickelt (vgl. Ziebertz 1989). Er beschreibt, auf welche Weise in Jugendlichen ein Gefühl für das geweckt wird, wovon sie ergriffen werden und wonach sie ihr Handeln ausrichten sollen. Hirschers sexualethisches Ziel ist die Internalisierung des Ideals der fortpflanzungswilligen christliche Ehe und Familie (Hirscher 1834, 285ff; 1845 III, 474ff). Will man Hirscher mit Basedow vergleichen, liegen die Unterschiede weniger im erwünschten Ergebnis als im Verfahren. Basedow glaubte an die intrinsische Wirksamkeit vernünftig dargestellter Wertorientierungen, Hirscher legt von Beginn an großen Wert auf die Bildung der Gefühle und des Gewissens. Im Gefühl will er das Ideal einer gelungenen sexuellen Praxis verankern, das von Gott als der Stimme des Gewissens in regulativer Absicht geleitet wird.

Der affektive Ansatz hat im kirchlichen Bereich sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart, meist aber im Verein mit anderen Akzenten für das moralische Lernen eine besondere Betonung erfahren (vgl. u.a. Stachel/Mieth 1978; Mieth 1987). Innerhalb der Religionspäd-

agogik nimmt er, meist ebenso vermittelt mit anderen Modellen, eine wichtige Stellung ein. Im *Handbuch der Religionspädagogik* (1973, Bd.I, 115) wird die Internalisierung als „die nicht hinterfragte Eingliederung in einen bestehenden Kontext“ bezeichnet. „Nicht hinterfragt“ und „bestehender Kontext“ sind die entscheidenden Termini, die diesen Akzent der *Wertübertragung* rpkt. *character education* kennzeichnen.

### 2.3 *Voluntative Akzentuierung*

Dieser Akzent intendiert das Ziel, die Willensausrichtung Jugendlicher durch Lernprozesse zu beeinflussen. Häufig wird die Formung von bestimmten Einstellungen und die Ausbildung von Haltungen damit verbunden. Wichtig ist, daß der Lernprozeß gesteuert ist, d.h., der inhaltliche Rahmen dessen, was die Motivationsstruktur des Jugendlichen durchdringen und welche Haltung er einnehmen soll, wird durch die Auswahl des Stoffes vorgegeben, den Lehrer, Jugendarbeiter oder Katecheten für bedeutsam halten. Ein Beispiel für diesen Ansatz ist F.W. Foerster (1869-1966). Obwohl er selbst kein Katholik war, prägte er wesentlich die katholische Erziehungsarbeit in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts (vgl. Pöggeler 1957 und kritisch Koch 1973). Je deutlicher sich die sexuelle Pluralität zu Beginn unseres Jahrhunderts ausbildete, desto entschiedener verwandelte Foerster die Werterziehung in ein Kampfkonzept. Er schreibt sein Hauptwerk im Jahre 1907 (zit. Foerster 1952) und polemisiert vor allem gegen die Sexualtheorien Freuds und anderer Sexualreformer. Durch ihre Beobachtungen und Forschungen wurden traditionelle Auffassungen über Sexualität zerbrochen. Damit schien eine Sexualerziehung in Gefahr, die sich wesentlich auf objektive Aussagen über das Wesen des Sexuellen stützte. Man kam sowohl in wissenschaftlicher, gesellschaftspolitischer als auch in religiöser Hinsicht nicht an einer Auseinandersetzung mit den neuen Disziplinen vorbei. Foerster versucht die Auseinandersetzung indirekt. Es gebe eine objektive Wahrheit über die Sexualität und ihr größter Feind sei die vom Fleisch gefangene individuelle Vernunft des Menschen. Sie sieht er beispielsweise in der Sexualwissenschaft am Werk. Reflexionen über Sexualität, die eine objektive Wahrheit leugneten, hält er bereits von ihrem Grundansatz her für falsch und ethische Pluralität demnach für unmöglich. Er entwickelt im Rückgriff auf scholastische Ordnungsprinzipien ein Modell objektiver christlicher Wahrheiten. Für Foerster ist Sexualität eine schmutzige Kraft im Menschen, die erst in vergeistigter Form geläutert werden könnte. Sein Konzept der Sexualerziehung mündet darin, sexuelle Fragen selbst gar nicht anzusprechen, sondern durch Willensgymnastik und Einstellungsformung von der Sexualität abzulenken. Sexualerziehung soll auf die Willens- und Motivationsstruktur der Jugendlichen abzielen und von dort her ihre Einstellung bilden und ihr Verhalten steuern. Dazu benutzt er ausgewählte Tugenden

oder Begriffe wie „Reinheit“ und „Ritterlichkeit“. Wenn Jugendliche erfolgreich an diesen Idealen ausgerichtet werden könnten, wäre damit gleichzeitig die Gefahr gebannt, daß sie ihre Sexualität anders gebrauchten, als es das objektive Gesetz erlaube. Die beste Sexualerziehung sei diejenige, von der Themen der Sexualität selbst gar nicht berührt würden (Foerster 1952, 415). Auch für dieses Modell gibt es, wiederum in der allgemeinen pädagogischen DDR-Literatur, eine aktuelle Entsprechung (vgl. Waniek/Zorn 1988).

#### 2.4 Mischformen

Die kognitive, affektive und voluntative Akzentuierung in der moralpädagogischen Arbeit mit sexualethischen Fragen, insofern sie dem deduktiven Konzept zugerechnet werden kann, besteht meist aus einer Mischform der drei Aspekte. Zwei Texte sollen kurz als Beleg angeführt werden.

Im Jahre 1979 veröffentlichen die deutschen Bischöfe die Erklärung *Zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule*. In dieser Erklärung finden sich Belege für die drei genannten Aspekte, sowohl für eine kognitiv orientierte Aufklärung, ebenso für die Verinnerlichung eines bestimmten Wertempfindens, als auch für die Ausrichtung der Einstellung und des Willens an konkreten Verhaltensvorgaben. Besonders die an die Erklärung angefügte „Handreichung“ weist mehrfach auf die Notwendigkeit hin, auf das „richtige Verhalten“ Bezug zu nehmen und Haltungen und Einstellungen einzuüben, die in der Lage sind, das Ganze des Lebens zu tragen. Die Betonung affektiver Lernziele geht häufig einher mit der Forderung nach einer individuellen Betreuung des Jugendlichen. Dieser Individualisierungsgrundsatz soll beachtet werden, wenn es darum geht, die innere Einstellung auszurichten und das sittliche Verhalten in Fragen des Sexuellen einzuüben. Dem Gewissen wird die Bedeutung zugemessen, Tugenden, das Vorbildverhalten der Erwachsenen und weitere Leitbilder zu internalisieren.

Ein anderes Beispiel für den Rückgriff auf mehrere Akzente ist die Verlautbarung der Kongregation für das katholische Bildungswesen *Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe - Hinweise zur geschlechtlichen Erziehung* (1983). Dieses Dokument referiert zunächst solche Werte und Einstellungen zur Sexualität, die nach Meinung der Kongregation die christliche Auffassung von der Geschlechtlichkeit wiedergeben. Der wesentliche Wert ist die „Erziehung zur Liebe als Hingabe seiner selbst“ (Ziff. 16), um der Banalisierung und Verkürzung des Sexuellen wirkungsvoll zu begegnen. Dem Aspekt der gegenseitigen Hingabe steht der Aspekt der Fruchtbarkeit komplementär zur Seite, beide werden gemäß der Lehrtradition seit dem II. Vatikanum als sich je einschließende Werte beschrieben (Ziff. 22-33). Institutionell finden diese Werte in der christlichen

Ehe ihren praktischen Ort (Ziff. 30, 60ff, 95). Zwar spricht das Dokument von kognitiven Aspekten zur Kenntnisgewinnung und -verarbeitung, aber es stellt gleichzeitig heraus, daß die Vermittlung von Kenntnissen nicht genügt, daß sich die Erziehung nicht nur an den Verstand richten soll, sondern der Erziehung des Willens, der Gefühle und Regungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muß (bes. Ziff. 34ff). Es fehlt nicht an einschränkenden und warnenden Hinweisen vor einer Betonung der kognitiven Erziehung. Die Kongregation mißt dem Vorbildlernen am Beispiel der Heiligen, aber auch der Eltern und Erzieher eine große Bedeutung zu. Das Ziel der Arbeit ist die geschlechtliche Reifung des Jugendlichen in affektiver Hinsicht (Ziff. II u. III). Das abschließende Zitat spricht noch einmal die drei Elemente an: „Man muß sich vergewissern, ob der zu Erziehende die dargelegten Werte, Kenntnisse und Motivationen innerlich aufgenommen oder die Veränderungen und Entwicklungen, die er bei sich selbst bemerken konnte und deren Gründe, Beziehungen und Zweck der Erzieher entsprechend aufzeigt, verarbeitet.“ (Ziff. 85)

### 2.5 Kritik

Wie gehen die erläuterten Konzepte mit den Problemformulierungen um, die im ersten Abschnitt vorgestellt wurden?

Die unter diesem Paradigma zusammengefaßten Modelle nehmen die Problematik der Wertpluralität wahr und formulieren darauf eine Antwort, worin ein gewisses Paradoxon zum Ausdruck kommt: Angesichts der Wertpluralität und eines fehlenden Wertkonsensus wird die Verpflichtung ausgedrückt, bestimmte Wertorientierungen gegenüber Jugendlichen verbindlich zu vertreten (vgl. z.B. *Zur Sexualerziehung...* 1979). Ähnliche Vorstellungen sind auch bei Brezinka (1986) mehrfach zu finden: Weil wir gesellschaftlich Wertpluralität erfahren und der Konsensus über Werte und Normen zur Sexualität klein ist, deshalb ist es umso wichtiger, verbindliche Orientierungen zu geben. Die konzeptuelle Schwierigkeit wird dadurch verstärkt, daß die Unsicherheit über verbindliche Orientierungen auch unter Lehrern, Katecheten und Jugendarbeitern, unter den Jugendlichen selbst, vielleicht zwischen den Jugendlichen und ihren Familien und sicher auch zwischen den Familien anzutreffen ist.

Damit zusammenhängend stellt sich die Frage nach der Legitimation der ausgewählten Werte und Normen. In allen Modellen wird davon ausgegangen, daß die vorgenommene Selektion für sich in Anspruch nehmen kann, als allgemein verbindliche Orientierung angenommen werden zu können. Woher kommt die Sicherheit? Nur ein kurzes Beispiel: Wie behandelt man die Frage nach der „verantworteten Elternschaft“? Soll betont werden, von einer künstlichen Empfängnisverhütung abzusehen und den Kinderreichtum als ein Geschenk anzunehmen und/oder soll man auch die Kenntnisse über die weltweite Bevölkerungszunahme in die

Überlegungen hinsichtlich der eigenen Familiengröße einbeziehen, wie der Sozialethiker W. Korff (1985, 121) vorschlägt? Die Legitimationsfrage wird in diesem Modell von den Erziehern *stellvertretend* für die Jugendlichen gelöst.

Drittens der Umgang mit dem Freiheitsbegriff. Genügen die drei Akzentuierungen dem neuzeitlichen Freiheitsverständnis, mittels freier Einsicht und Kraft der eigenen Vernunft sittliches Handeln zu reflektieren? Lassen diese Modelle eine (meta-) reflexive Ebene zu, oder wollen sie möglichst effektiv *überzeugen*? Diese Anfrage richtet sich vor allem an das affektive und voluntative Modell.

In Lernzielbegriffen lautet das Globalziel des deduktiven Konzepts der Wertübertragung: *Jugendliche sollen Werte und Normen übernehmen, die in intentional angestrebten Bildungsprozessen von seiten der Erzieher, Lehrer oder Jugendarbeiter aus einer Reihe möglicher Alternativen ausgewählt und für wichtig befunden werden, damit sie daraus eine Werthaltung ausbilden und ihr Handeln danach ausrichten.* Entsprechend den drei Akzentuierungen wird „Übernahme“ in kognitiven (Überzeugung), affektiven (Internalisierung) oder voluntativen (Willensbildung) Begriffen operationalisiert.

### 3. Der induktive Ansatz

Das unter diesem Pradigma darzustellende Konzept versteht sich als eine direkte Alternative zum Modell der Wertübertragung in allen seinen Akzentuierungen. In der Tradition der *value clarification* sprechen Van der Ven (1985) und Mauermann (1988) von *Werterhellung*, *Wertverdeutlichung* oder *Wertklärung*. In der Analyse gibt es eine Übereinstimmung zwischen den Vertretern des deduktiven und induktiven Ansatzes, beide gehen von einer wertpluralen gesellschaftlichen Situation aus, in der unterschiedliche Traditionen nebeneinander existieren, die zum Teil miteinander harmonisieren, sich aber zum Teil auch gegenseitig ausschließen. Die Unterschiede treten durch den Umgang mit der Pluralität zutage. Von einem induktiven Ansatz her stellt sich nicht das Problem einer Krise der Moral oder eines Schadens bestimmter Moralsysteme durch die Pluralität. Sie nehmen den Einzelnen in den Blick und gelangen zu der Einschätzung, daß sich die Vielfalt in Verunsicherung, Apathie oder Ziellosigkeit ausdrückt. Die Moralkrise, so Hall (1979, 10), sei nach diesem Modell in Wirklichkeit eine Identitätskrise. Entsprechend setzt die Therapie beim Einzelnen an. Zwei Akzente sollen kurz beschrieben werden, die „radikale“ Individualisierung (3.1) und die interindividuelle Ausdehnung (3.2). Abschließend folgt eine kurze Kritik (3.3).

#### 3.1 Individualistische Akzentuierung

Diese Akzentuierung bezieht ihr moralpädagogisches Interesse ausschließlich auf den Einzelnen. Jugendliche sollen lernen, über ihre eigene

Werttradition nachzudenken und über den Weg einer biographischen Reflexion zur Einheit ihres Denkens, Fühlens und Handelns zu gelangen (vgl. Mauermann 1988, 143). Der Unterschied zu den Modellen des deduktiven Ansatzes liegt vor allem in der Bewertung der Pluralität und in den sich daraus ergebenden Konsequenzen für moralpädagogisches Handeln (vgl. Van der Ven 1985). Während im Konzept der Wertübertragung mit einer Vorauswahl bestimmter Werte auf die Pluralität reagiert wird, respektiert der induktive Ansatz die Vielfalt und lehnt es ab, stellvertretend für Jugendliche Werte auszuwählen, um sie zwecks Übernahme in den Unterricht einzubringen. Zum einen mache die Pluralität dieses Verfahren unmöglich, zum anderen sei es unerlaubt, weil damit die Freiheit der Jugendlichen angetastet werde. Sie sollen gemäß ihrer eigenen Geschichte eine Identität ausbilden können, die einen produktiven Selbstentwurf und keine Widerspiegelung externer Erwartungen darstellt. Der Ausweg, den Vertreter des induktiven Ansatzes anbieten, liegt in der Begleitung der Jugendlichen bei der Erhellung jener Wertvorstellungen und internalisierten Normen, die möglicherweise die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln stören. Jugendliche sollen aus ihrer persönlichen Biographie heraus „sie selbst werden“. Hermans spricht von der „Selbstkonfrontation“ der verinnerlichten Wertpräferenzen mit den Gefühlen, die durch die Bewußtmachung ausgelöst werden (vgl. Van der Ven 1985, 44f). Die deutlichste Gegenstellung der Werterhellung zum Konzept der Wertübertragung haben Raths u.a. (1976) formuliert, um damit ihr eigenes Konzept zu legitimieren. Ihnen folgend, impliziert die Wertübertragung Indoktrination, selbst wenn die internalisierten Werte nicht mit negativen Gefühlen belegt sind. Erstens werden Jugendlichen Alternativen vorenthalten, zweitens basiert die Legitimation der ausgewählten Werte auf Willkür, drittens sind Werte relativ und verändern sich, so daß heute nicht vorausgesagt werden kann, welche Werte morgen angemessen sind, und viertens wird der Wertentwicklung hinsichtlich der individuellen Identitätsentwicklung nicht hinreichend Bedeutung zugemessen.

Nicht zu unterschätzen ist die Anwendung dieses Ansatzes in der Praxis. Insbesondere im Feld der außerschulischen Jugendbildung haben seit den siebziger Jahren vielfältige Kurse, Fort- und Weiterbildungen für ehren- und hauptamtliche Kräfte stattgefunden, bei denen die humanistische Psychologie in allen ihren Varianten didaktisch und inhaltlich von großer Bedeutung war und ist. „Tu was *du* willst“, „Mache was *du* für richtig hältst“, „Folge *deinen* Gefühlen“ sind die populäre Ausgabe von Verhaltensmaximen, die in die Praxis Eingang gefunden haben. Die Frage nach der ethischen Bedeutung von Werturteilen wird psychologisch und therapeutisch beantwortet. Das hohe Ansehen dieses Ansatzes in der Praxis hat aber auch damit zu tun, daß als Alternative oft einzig die Varianten des

deduktiven Konzeptes in den Blick kommen. Für die sexualethische Arbeit im Bereich der Kirche hieße das in der Vorstellung von Professionellen in Schule und Bildungsarbeit, die kirchliche Lehrmeinung unverkürzt weitergeben zu sollen. Erstens wird darauf eine eher negative Resonanz der Jugendlichen vermutet, zweitens ist die Zahl der Hauptamtlichen nicht gering, die sich darin selbst nur zu einem Teil wiederfinden.

### 3.2 Interindividuelle Akzentuierung

Die interindividuelle Akzentuierung übernimmt die oben dargestellten Positionen bis auf den Punkt, daß die Bewußtmachung die Fixierung auf den Einzelnen überschreiten und ein „Gegenüber“ einschließen soll. Während das sexualethische Ziel des individualistischen Ansatzes auf die Konsistenzüberprüfung zwischen den eigenen internalisierten Werten und den eigenen wahrnehmbaren Gefühlen gerichtet ist und diese subjektinterne Konsistenz gleichzeitig als quasi-ethischer Maßstab für die Prüfung der Wünschbarkeit und Haltbarkeit gilt, weitet das interindividuelle Konzept die Wahrnehmung auf einen größeren Horizont hin aus. Zunächst beginnt die Konsistenzüberprüfung, wie oben beschrieben, in jedem Subjekt autonom. Jeder soll aber in einem zweiten Schritt auch die Werthaltungen und Gefühle eines anderen wahrnehmen. In einem dritten Schritt wird die Relation zwischen beiden Prozessen reflektiert, um auf diesem Weg viertens zu einer (eventuell) neuen Haltung zu kommen. Es ist nicht zwingend, in diesem Prozeß an eine dyadische Interaktion zu denken. Sie kann auf Gruppen oder statt auf physisch existente Interaktionspartner sogar auf transzendente Werte ausgedehnt werden.

In der theoretischen Ausarbeitung gibt es im Bereich der kirchlich-theologischen Diskussion einige Autoren, die diesen Ansatz für die moralpädagogische Diskussion über Werte und Normen der Sexualität *explizit* aufgreifen. Der niederländische Moraltheologe Beemer (1977; 1978) zeigt sich von diesem Ansatz beeinflusst, wenn er von der Relevanz der subjektiven Gefühle für die sexualethische Arbeit spricht, bei der die ethische Reflexion die Aufgabe habe, diese Gefühle zu ordnen und nicht extern festzulegen. *Implizit* ist dieser Ansatz häufiger anzutreffen. Über die eingangs ausgeführten konzeptimmanenten Argumente für einen induktiven Ansatz interindividueller Akzentuierung lassen sich drei weitere Momente nennen, die seine Anwendung bestimmen können. Erstens gilt dieses Konzept angesichts einer deduktiven Tradition der katholischen Sexualpädagogik, deren Folgen eher negativ eingeschätzt werden, als historisch überfälliges und daher notwendiges Pendant (vgl. z.B. Bartholomäus 1987; 1988). Zweitens wird der Wert dieses Ansatzes darin gesehen, als didaktisches Konzept die Beginnsituation einer Bildungsreihe adäquat zu beschreiben. Man erfährt, wo Jugendliche stehen, wo ihre Probleme und Wünsche liegen und kann den Lernprozeß entsprechend

gestalten. Schließlich ein strategischer Anlaß. Mit einem individuumbezogenen Konzept kann zunächst den Vorurteilen und Vorbehalten begegnet werden, die Jugendliche möglicherweise äußern, wenn Fragen zur Sexualität im kirchlichen Bereich thematisiert werden, indem man sie selbst sprechen läßt.

### 3.3 Kritik

Wie geht dieser Ansatz auf die Problemformulierungen ein, die im ersten Abschnitt vorgestellt wurden?

Die Reaktion auf die gesellschaftliche Wertpluralität in Fragen der Sexualität ist eindeutig: Weil sie faktisch existiert, ist ein wertübertragendes Konzept eine moralpädagogische Unmöglichkeit geworden. Der Einzelne internalisiert im Laufe seines Lebens eine Haltung bezüglich seiner Sexualität, die er sich bewußt machen soll, um neu zu entscheiden, ob er damit *eins* ist. Der Prozeß durchläuft die Phasen *unfreezing*, *reflection* und *freezing*. Das Ergebnis kann die alte oder eine neue Werthaltung sein. In der individualistischen Akzentuierung spielen objektive Werte allenfalls die Rolle, sie gegebenenfalls zu überwinden, wenn sie das Selbst negativ belasten.

Die Frage der Legitimation der verhandelten Werte ist der offensichtlichste Schwachpunkt in dieser Konzeption. Eine psychologische oder therapeutische Legitimation ist nicht mit einer ethischen Legitimation gleichzusetzen. Ist ein Wert allein deswegen nachstrebenswert, weil ich selbst oder ein Gegenüber ihn für nachstrebenswert halte? Ist die Anzahl der Personen und nicht die Bedeutung der Werte selbst ausschlaggebend (Van der Ven 1985, 45f)? Impliziert dieses Modell nicht einen ethischen Individualismus, in der Reifung und Selbstverwirklichung in einem gesellschaftsfreien Kontext vorgetäuscht werden (Hall 1979, 11ff)? Legitimität von Werten, so die Kritik, ist nicht allein durch eine bessere Einsicht in das *Selbst* zu gewinnen.

Bei der Frage nach dem Verhältnis dieses Ansatzes zum neuzeitlichen Freiheitsbegriff muß dem induktiven Ansatz zugestanden werden, daß er sich tatsächlich darum bemüht, diese zu gewährleisten. Allerdings ist auch dieses Konzept nicht *wertfrei* und die normativen Ideale der humanistischen Pädagogik und Psychologie sind offenkundig.

In Lernzielbegriffen lautet das Globalziel des induktiven Konzepts der Werterhellung: *Jugendliche sollen (sich) die Werte und Normen reflexiv bewußt machen, die sie in der Vergangenheit internalisiert haben und im Hinblick auf ihre Gefühle, die sich heute dabei einstellen, Konsistenzen und Inkonsistenzen wahrnehmen und bearbeiten mit dem Ziel, durch die Herstellung einer Einheit von Denken, Fühlen und Handeln ihre persönliche Identität zu finden und zu stabilisieren.*

Je nach Akzentuierung wird diese Zielvorstellung auf die Relation zu den Werten und Gefühlen eines anderen oder sogar auf transzendente Aspekte ausgedehnt.

#### 4. Der kommunikative Ansatz

Die beiden vorausgehenden Ansätze beschreiben den Erwerb und die bewußte Bestätigung sexualmoralischer Orientierungen. Für beide gilt, daß der Umgang mit der Werpluralität Fragen offen läßt. Der kommunikative Ansatz will die beiden vorausgehenden in ihren Schwächen überbieten, aber auch in ihren Stärken beerben. Letzteres geschieht in der Erkenntnis, daß der Erwerb sexualmoralischer Orientierungen nicht in einem gesellschaftlich-kulturellen Vakuum stattfindet, sondern in einen sozialen Kontext eingebunden ist (deduktiver Ansatz). Damit es nicht zur Persönlichkeitsdeformation oder Freiheitsberaubung des Lernenden kommt, ist die Einsicht wichtig, daß es sich dabei nicht um einen monokausalen Weg (vom Besonderen zum Allgemeinen) handeln darf (induktiver Ansatz). Sonst würde gegen den seit Kant vernünftigerweise kaum bestreitbaren Grundsatz verstoßen, daß der Mensch immer nur Zweck und niemals Mittel sein dürfe.

Zur Verdeutlichung werden vier Merkmale dieses Ansatzes vorgestellt: die Bedeutung der Sprache (4.1), die moralisch-praktische Rationalität (4.2), das Konzept der Dezentrierung (4.3) und der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation (4.4). Abschließend wird im Vergleich mit dem deduktiven und induktiven Ansatz geprüft, wie der kommunikative Ansatz auf die gegenwärtigen Probleme in der Moralerziehung (vgl. 1.) reagiert (4.5).

##### 4.1 Symbol „Sprache“

Der kommunikative Ansatz moralpädagogischen Handelns stellt sich den Erwerb von Werten und Normen als einen Prozeß der Rollenübernahme vor. Im Rückgriff auf G.H.Mead stellt Habermas (1981 II, 11ff; 1988, 187ff) heraus, daß die Rollenübernahme eine notwendige Bedingung für die Genese der Persönlichkeit und der sozialen Integration ist. Der Begriff der Ich-Identität, wie ihn Habermas verwendet, zielt hin auf eine kritische Synthese von *Übernahme* und *Selbstentwurf*. Diese findet im Prozeß der Interaktion selbst statt. Gegenüber der klassischen Rollentheorie, die beides durch die Internalisierung gesellschaftlicher Orientierungen erklärt, hat Mead aufgezeigt, daß an einer Interaktion Beteiligte jeweils wechselseitig die Übernahme von Rollen, hier Werte über Sexualität, in sich selbst rekonstruieren, damit sie aufeinander Bezug nehmen können. Daß heißt, ein Individuum übernimmt nicht nur eine externe Erwartung, sondern kann ihr gegenüber auch Stellung beziehen, sie interpretieren usw. Die Übernahme von Haltungen verläuft demzufolge über die innere Rekonstruktion der Perspektive eines anderen oder eines „generalisierten

anderen“ (vgl. 4.3). In der Interaktion können Standortwechsel vorbereitet oder vollzogen werden. Ihr wichtigstes Medium ist die Sprache. In ihr lassen sich die Grundstrukturen menschlichen Handelns aufweisen: Sprache *ist* Handeln! Habermas knüpft an der besonderen Rolle der Sprache an. Mead hatte sie als Medium der Handlungskordinierung und Vergesellschaftung beschrieben, Habermas sieht ihre Bedeutung vor allem darin, Verständigung, idealiter einen Konsensus, über strittig gewordene „Selbstverständlichkeiten“ zu ermöglichen.

Sprachliche Kommunikation findet in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt statt. Die soziale Welt ist für eine moralpädagogische Erörterung von besonderer Bedeutung, denn sie repräsentiert die Welt der Rollen, Regeln, Werte und Normen. In ihr zeigt sich das Maß an Übereinstimmung oder Dissens. In ihr werden Geltungsansprüche von Normen erhoben, denen ein Aufforderungscharakter implizit ist. Und in ihr kann widersprochen werden, kann es zum Diskurs über widerstreitende Ansichten kommen.

#### *4.2 Moralisch-praktische Rationalität*

Die Hervorhebung der Verständigungsleistung der Sprache führt zu einer weiteren Unterscheidung. Im sprachlichen Handeln macht das Individuum Gebrauch von seiner moralisch-praktischen Rationalität. Sie unterscheidet sich erstens von der instrumentellen Rationalität, die zweckgerichtet und auf Machtsteigerung ausgelegt ist, und zweitens von der assertorischen oder expressiven Rationalität, mit der Gefühle oder intersubjektiv nicht zugängliche Erlebnisse ausgedrückt werden. Die moralisch-praktische Rationalität ist diskursiv und reflexiv. Mit ihr kann die Vorstellung eines teleologisch machtförmigen Handelns durchbrochen werden. Für Habermas ist die moralisch-praktische Rationalität das einzige Kriterium von universaler Reichweite, um die Legitimität von Normen intersubjektiv zu überprüfen und ein intersubjektives Einverständnis unter allen Betroffenen über strittig gewordene Werte und Normen herbeizuführen. Dazu muß es zu einer realen Kommunikation kommen, in der Geltungsansprüche von Normen vor dem Forum der argumentierenden Vernunft standhalten müssen (Habermas 1981 Bd.2, 11ff; 1983, 53ff, 64f). Von diesem Ansatz aus macht das deduktive Konzept Gebrauch von der zweckgerichteten Rationalität, weil es ihr um die Aneignung konkreter Orientierungen geht. Das induktive Konzept richtet demgegenüber seine Aufmerksamkeit auf die expressive Rationalität, auf dessen Niveau die Wahrhaftigkeit eines Sprechers und nicht die Richtigkeit der Geltungsansprüche verhandelt wird. Der kommunikative Ansatz, darin liegt die entscheidende Neuerung, macht das Zerbrechen einer Selbstverständlichkeit selbst zum Problem.

### 4.3 Dezentrierung

Ein wichtiges Prinzip, den argumentativen Gebrauch der Sprache zu nutzen, ist das Konzept der *Dezentrierung*, das Habermas von Mead und Piaget entlehnt. Mead hatte den Perspektivenwechsel bei der Rollenübernahme erkannt und Piaget die kognitive Entwicklung des Kindes vom Egozentrismus zur Dezentrierung beschrieben. Diese Überlegungen sind für den moralpädagogisch-kommunikativen Ansatz insofern wichtig, als dieses Konzept seinen normativen Kern berührt. Auch dieser Ansatz ist nicht wertneutral! Unter ethischer Dezentrierung wird im Anschluß an Mead und Piaget der Wechsel zwischen Ich-, Du- und Sie-Perspektive verstanden. Jugendliche lernen beispielsweise, ihre sexuellen Wünsche nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive zu formulieren und zu erwarten, daß sie erfüllt werden, sondern sie denken sich in ihre(n) PartnerIn hinein und rekonstruieren deren/dessen Wünsche und Gefühle. Auf diese Weise lernen sie, nicht allein aus der Ich-Perspektive machtförmig Forderungen an einen anderen zu stellen, sondern zu verstehen, daß beispielsweise Zärtlichkeit nicht schon deshalb sein *muß*, *darf* und *kann*, weil *ein* Partner sie wünscht. Die dritte Perspektive übersteigt die dyadische Interaktion und nimmt beispielsweise die Frage der sexuellen Gleichberechtigung, Sexismus, Homosexualität usw. auf. Das Konzept der Dezentrierung hilft, die Frage nach Werten oder der Gültigkeit moralischer Normen zu universalisieren und die Reflexion aus subjektivistischer Befangenheit und Egozentrismus herauszuführen. Maßstab ist nicht allein der andere, sondern allgemeine (universale) Interessen, das übergeordnete Wohl oder die Bedürfnisse derer, die die geringste Chance haben, ihre Belange öffentlich zu vertreten. Schließlich hilft die Dezentrierung der Perspektiven, ideologische Interessen in der Kommunikation aufzudecken, indem Begründungszusammenhänge rekonstruiert werden. Ziel der Kommunikation ist ein *agreement* (oder *agreement about disagreement*).

### 4.4 Ideale Sprechsituation

Moralpädagogisch relevant ist schließlich noch der Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation. Als Voraussetzung nennt Habermas die Unterstellungen, daß sich die Partner als gleichberechtigt anerkennen, die Argumente des anderen wie eigene behandeln und davon ausgehen, daß Verständigung grundsätzlich möglich ist. Diese Unterstellungen werfen in der Arbeit mit Jugendlichen das Problem der faktischen Ungleichheit in Kompetenz und Macht zu den Erziehenden auf. Benner und Peukert meinen zu diesem *pädagogischen Paradox*, daß Moralität beim Heranwachsenden weder vorausgesetzt noch einfach anerzogen werden kann. Könnte man sie voraussetzen, wären moralpädagogische Überlegungen überflüssig, und könnte man sie anerziehen, würde das neuzeitliche Freiheitsprinzip unterlaufen, weil statt unbedingter Achtung vor der Einsicht des anderen in moralische

Prinzipien eine Art moralischer Heteronomie praktiziert würde. Das Paradox ist dann, freie Einsicht heteronom herbeiführen zu wollen. Jugendlichen muß folglich die noch fehlende Kompetenz in einer Weise zugestanden werden, daß ihr Tätigwerden aus eigener Einsicht stimuliert wird (Benner/Peukert 1983). Dieser Punkt berührt noch einmal die normative Grundstruktur des kommunikativen Ansatzes. Freiheit und Autonomie werden nicht nur anthropologisch behauptet, sondern durch die Dialogstruktur des Handelns faktisch ermöglicht; im Blick auf Jugendliche durch einen Vorgriff auf die noch zu erreichende volle Reziprozität. Auf diese Weise bleiben ethische Aussagen nicht außerhalb der Sachgesetzlichkeit der Kommunikationsstruktur, sondern werden in sie verwoben. Um in der Rede von einer idealen Sprechsituation nicht idealistisch zu werden, ist auf eine Differenzierung aufmerksam zu machen, nämlich die Unterscheidung zwischen idealer, realer und kritischer Kommunikation (vgl. Van der Ven 1987, 257). Die ideale Kommunikation beschreibt das wünschenswerte Ideal, die reale die tatsächliche Praxis. Die kritische begreift und bewertet die reale von der idealen Kommunikation her und entfaltet darin ihr emanzipatorisches Potential. Der *praktische Syllogismus* stellt ein methodisches Instrumentarium zur Verfügung, das in der Moralerziehung sehr hilfreich sein kann (vgl. Hermans 1986; 1987, 154f): Jugendliche suchen nach einer Bewertung der Ist-Situation, sie diskutieren darüber, wie der Soll-Zustand beschaffen sein soll, und üben sich in der kritischen Prüfung, welches Urteil hinsichtlich der Schlußfolgerungen daraus gezogen werden kann bzw. soll.

#### 4.5 Moralpädagogischer Nutzen für das Gespräch über Sexualität

Die Bedeutung des kommunikativen Ansatzes soll anhand der eingangs genannten Problemstellungen rekonstruiert werden.

Erstens die Pluralität von Werten und Normen. Während der deduktive Ansatz Werte über Sexualität wie selbstverständlich weitergibt, ohne daß dabei die faktische Pluralität zum Vorschein kommt, und der induktive Ansatz die Pluralität „umgeht“, indem er es den Einzelnen selbst auflädt, darin ihren Frieden zu finden, macht der kommunikative Ansatz die Pluralität ausdrücklich zum Thema. Sie erschwert nicht den Unterricht oder die Bildungsarbeit, sondern sie wird ihr Gegenstand. Daraus folgt, daß es nicht darum geht, Jugendlichen bestimmte Haltungen oder Einstellungen über Sexualität zu vermitteln, sondern sie an dem Prozeß zu beteiligen, unterschiedliche Werte und Wertkonzepte zu beurteilen. Sie lernen, daß Homosexualität aus einer naturphilosophischen Betrachtung deviantes sexuelles Verhalten ist, weil der Naturzweck, die Fortpflanzung, ausgeschlossen bleibt. Sie lernen aber auch, daß in einer ideologiekritischen Perspektive andere Wertsetzungen erfolgen, daß z.B. Homosexualität als eine beliebige Variante sexuellen Handelns gilt. SchülerInnen

werden feststellen, daß die Erforschung ihrer Genese schwierig ist, umso dringlicher stellt sich die Aufgabe, die wichtigsten Argumentationslinien kennenzulernen und über ihre Argumente zu diskutieren. Ein anderes Beispiel aus der personalistischen Wertbegründung. In ihr steht das Prinzip „Liebe“ im Mittelpunkt. Was heißt es am Beispiel Homosexualität, „Sexualität in die Liebe zu integrieren“?

SchülerInnen lernen also nicht nur die unterschiedlichen Auffassungen kennen, sondern auch deren Begründung, um von einer ethischen Perspektive prüfen zu können, welche Orientierung Anerkennung verdient (Dezentrierung). Alle Beteiligten in einem Lernprozeß sollen unter gleichen Bedingungen an dem Lernprozeß teilnehmen und zu einer selbstreflexiven Ethik gelangen können. Der ethische Kern dieses Konzeptes zielt auf die Subjektwerdung des Menschen, besser, aller Menschen. Der kommunikative Ansatz organisiert den Prozeß der Bildung einer ethischen Urteilskompetenz, läßt aber die letztendliche persönliche Entscheidung (das Produkt) offen. Diese ist das *Ergebnis* eines Reflexionsprozesses.

Damit ist zweitens bereits etwas zur Legitimität von Werten und Normen gesagt. Sie ist weder durch den Verweis auf eine Tradition oder Autorität, auch nicht als private Einsicht in das „Selbst“, noch durch die Anzahl der beteiligten Personen zu erweisen, sondern vom Gebrauch der moralisch-praktischen Rationalität in argumentativer Rede abhängig. Kultur und Tradition stellen die Inhalte bereit, über die gesprochen wird, die Frage der Richtigkeit muß im Lichte der Vernunft geprüft werden. Kriterien der Vernunft sind bekanntlich Widerspruchsfreiheit, Überprüfbarkeit, Mitteilungs-fähigkeit und argumentative Begründung.

Drittens die Freiheitsproblematik. Der induktive Ansatz will sie durch die radikale Individualisierung lösen und verzichtet damit auf die Reflexion der allgemeinen ethischen Gültigkeit von Werten und Normen. Der deduktive Ansatz behauptet, sie durch die zu übertragenden Inhalte herzustellen. Der kommunikative Ansatz radikalisiert die Freiheitsthematik und verankert sie bereits in ihrem Dialogverfahren.

Die kommunikativ ansetzende Moralpädagogik gewinnt ihre Ziele aus einer eigenständigen Theorie der Erziehung, in der die Aspekte der Sozialisation und sozialen Integration verbunden werden. Sie geht davon aus, daß ihre normative Grundstruktur, die nicht zu überbietende Freiheit und Würde der menschlichen Person, nicht weiter begründet werden kann. Man kann nur hoffen, daß nichts vernünftiges gegen sie spricht. Die Zielvorstellung des kommunikativen Ansatzes macht es theoretisch und praktisch unmöglich, Moralerziehung zu Fragen der Sexualität als Akzeptanzprozeß bestimmter Werthaltungen zu begreifen, die vorher auf der Ebene der Inhalte ausgewählt worden sind.

Als globales Lernziel des kommunikativen Ansatzes der Moralerziehung in Werten und Normen über Sexualität kann festgehalten werden: *Jugendliche sollen an einer Kommunikation über Werte und Normen zu Fragen der Sexualität teilnehmen, in der sie mittels argumentativer Verfahren eine Urteils-kompetenz ausbilden und „problematisch gewordene Selbstverständlichkeiten“ nach Inhalt und Begründung zu rekonstruieren lernen, um von einer ethischen Perspektive aus zu klären, welche Werte und Normen als Leitorientierung für das konkrete Handeln Geltung beanspruchen können.*

## 5. Schluß

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildete die gesellschaftliche Pluralität von Werten und Normen über Sexualität. Die Pluralität wurde als ein entscheidendes Faktum verstanden, dem sich die Moralerziehung konzeptionell, nicht appellativ stellen muß. Die Argumentation hat die Stärken und Schwächen der drei vorgestellten Modelle deutlich gemacht. Es darf davon ausgegangen werden, daß zwischen ihren impliziten Zielvorstellungen eine Spannung besteht. Die Präferenzierung eines Modells bedarf demnach der besonderen Begründung. Wenn dem kommunikativen Handlungskonzept am ehesten zugetraut wird, die gegenwärtigen Probleme in der Moralerziehung, speziell zu Fragen der Sexualität, lösen zu helfen, dann vor allem, weil es die Subjektwerdung des Menschen nicht nur anthropologisch behauptet, sondern bereits durch die Dialogstruktur des Verfahrens einlöst. Während das deduktive Modell auf der Ebene der objektiven Werte verbleibt und das induktive Modell traditionsorientierte und soziale Zusammenhänge vernachlässigt, bindet das kommunikative Modell Objektives und Subjektives interaktiv ein. Freilich, auch dieses Modell löst das Problem der Letztbegründung seines normativen Ansatzes nicht auf, aber zur Rehabilitierung des Subjekts, gerade in Fragen der (Sexual-)moral, scheint es keine wirkliche Alternative zu geben. Auf einem Kontinuum zwischen pädagogischer „Indoktrination“ und „Verwahrlosung“ hat nach dem Scheitern eines indoktrinären Ansatzes das Pendant Platz gegriffen. Gedient ist damit den Schülern sicher nicht.

## Literatur

- Bartholomäus W.* (1987), *Glut der Begierde - Sprache der Liebe. Unterwegs zur ganzen Sexualität*, München
- ders.* (1988) *Unterwegs zum Lieben. Erfahrungsfelder der Sexualität*, München
- Basedow J.B.* (1764), *Methodischer Unterricht*, Hildesheim u.a. 1985
- ders.* (1771), *Methodenbuch - für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Nachdruck 2.Aufl.v.1771, hrsg.v.Th.Fritsch, Leipzig 1913

- ders.* (1785), Elementarwerk, Nachdruck der 2. Aufl. v. 1785, hrsg. v. Th. Fritsch, Leipzig 1909, (Neuaufgabe), 3 Bde., Hildesheim 1972
- Basedow-Symposion* (1976), dokumentiert in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 16., Berlin, 13-69
- Beemer Th. C.J.* (1977), Seksualiteit in een moraaltheologische bezinning; in: Verbum 44. (1977), 298-316
- ders.* (1978), Vrijheid in intimiteit in relaties; in: vrijheid en onderwijs 66. (1978), 36-43
- Benner D./Peukert H.* (1983), Moralische Erziehung; in: *Lenzen D./Mollenhauer K.* (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd.1, Stuttgart, 394-402
- Brezinka W.* (1986), Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, München/Basel
- Bullough V.L.* (1976), Sexual variance in society and history, New York u.a.
- Denzler G.* (1988), Die verbotene Lust. 2000 Jahre christliche Sexualmoral, München
- Dickerhoff H.* (1989), Daß wir Zärtlichkeit nicht gottlos nennen, Würzburg
- Foerster F.W.* (1952), Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten (1907), Recklinghausen 1952<sup>5</sup>
- Foucault M.* (1977ff), Sexualität und Wahrheit, 3 Bde., Frankfurt 1977, 1986, 1986
- Gindorf R./Haeberle E.J.* (Hg.) (1985), Sexualität als sozialer Tatbestand, Berlin/New York
- Haag H./Elliger K.* (1986), Stört die Liebe nicht, Olten
- Habermas J.* (1981), Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bde.), Frankfurt
- ders.* (1983), Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt
- ders.* (1988), Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt
- Hall R.T.* (1979), Unterricht über Werte, München/Wien/Baltimore
- Handbuch der Religionspädagogik* (1973), 3 Bde., hrsg. v. E. Feifel u.a., Gütersloh/Zürich 1973ff
- Hermans C.A.M.* (1986), Morele Vorming, Kampen
- ders.* (1987), Moralerziehung und Überlieferung; in: RpB 19. (1987), 152-164
- Hirscher J.B.* (1834), Katechetik (1831), Tübingen 1834<sup>3</sup>
- ders.* (1845), Die Christliche Moral als Lehre von der Verwirklichung des göttlichen Reiches in der Menschheit (1835), 3 Bde., Tübingen 1845<sup>4</sup>
- Klages H.* (1988), Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen, Zürich
- Koch F.* (1973), Die politische Sexualerziehung F.W.Foersters; in: *Fischer W. u.a.* (Hg.), Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik (Sexualpädagogik 2.), Heidelberg
- Korff W.* (1985), Wie kann der Mensch glücken? Perspektiven der Ethik, München
- Langer M.* (1986), Katholische Sexualpädagogik im 20. Jahrhundert, München
- Mauermann L.* (1988), Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte; in: *Günzler C. u.a.* (Hg.), Ethik und Erziehung, Stuttgart u.a., 141-170
- Mieth D.* (1987), Tradierungsprobleme christlicher Ethik; in: *Feifel E./Kasper W.* (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München
- Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe - Hinweise zur geschlechtlichen Erziehung* (1983), Erklärung der Kongregation für das kath. Bildungswesen; hrsg. v. Sekretariat der DBK, Bonn
- Peukert H.* (1987), Tradition und Transformation; in: RpB 19. (1987), 16-34
- Pöggeler F.* (1957), Die Pädagogik F.W.Foersters, Freiburg
- Raths L.E./Harmin M./Simon S.B.* (1976), Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München

- Schäfers B.* (1988), Die Moderne und der Säkularisierungsprozeß; in: *Gegenwartskunde* (37. Jg., Sonderheft 5), 129-144
- Scharf G.* (1978), Sexualität einst und heute, Münster
- Sill B.* (1989), Die Kunst der Geschlechterliebe, Mainz
- Stachel G./Mieth D.* (1978), Ethisch Handeln Lernen, Zürich
- Van der Ven J.A.* (1985), Vorming in waarden en normen, Kampen
- ders.* (1987), Sittliche Bildung in der Kirche; in: *Concilium* 23. (1987 H.3), 254-260
- Waniek I./Zorn G.* (1988), Willenserziehung im Unterricht, Berlin (DDR)
- Zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule* (1979), Erklärung und Handreichung der Deutschen Bischöfe, hrsg. v. Sekretariat der DBK, Bonn
- Ziebertz H.-G.* (1989), Moralerziehung und Sexualität in der Aufklärungsrezeption bei Basedow und Hirscher; in: *KatBl.* 114. (1989 H. 10)
- ders. (Hg.)* (1990), Sexualität im Wertpluralismus, Mainz (im Druck)

Hans Grewel

## Zur Diskussion um die „ethische Erziehung“ im Religionsunterricht

*Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht*

### 1. Hintergrund und Problemanzeige

Der „schlimmste Fehler“, sagt Klaus Mollenhauer im Rückblick auf den pädagogischen Aufbruch der sechziger Jahre, bestand in der Annahme, „die Genauigkeit des erziehungswissenschaftlichen Redens sei nur über einen sozialwissenschaftlichen Jargon zu erreichen“. Schlimm sei die sozialwissenschaftliche „Stilisierung der Sprache“ deshalb gewesen, „weil mit dieser Veränderung der Sprache zugleich Probleme zum Verschwinden gebracht wurden“, wie Mollenhauer an der Veränderung des Bildungsbegriffs durch Lernen, Sozialisation und Emanzipation verdeutlicht. Damals sei das jedoch nicht aufgefallen. „Wir dachten im Gegenteil, es sei ein Fortschritt, und man könne jetzt mit einer terminologisch gereinigten, nicht mehr der Umgangssprache angehörenden Redeweise die Phänomene genauer fassen.“<sup>1</sup>

Handelt es sich bei den heute kursierenden Parolen wie „Mut zur Erziehung“, „ethische Erziehung“ oder „ethisches Lernen“, insbesondere auch bei der feldbeherrschenden Erörterung lernpsychologischer Konzepte zur Entwicklung des moralischen Urteils erneut um einen solchen „Jargon“? Spiegelt sich in dieser ganzen Diskussion nur das politische Interesse an einer „Wende“ zurück zu den alten Tugenden und Werten? Oder wird hier ein Weg gebahnt, den wir gehen müssen, selbst wenn sich später zeigen sollte: „Es ist nachträglich gesehen der falsche Weg gewesen. Aber an dieser geschichtlichen Stelle wüßte ich nicht, wie man den Schritt hätte anders tun können.“<sup>2</sup>

#### 1.1 Ausgangsinteressen

Wenn ich recht sehe, sind in der Diskussion um „ethische Erziehung“ oder „ethisches Lernen“ verschiedenartige Erfahrungen und Interessen zusammengetroffen, die sich nur schwer unter einer These oder Programmatik vereinigen lassen.

Das *Bad Godesberger Forum* „Mut zur Erziehung“ vom Januar 1978 war von den Fragen bewegt: „Was ist in Bildung und Erziehung der jüngsten Vergangenheit falsch gemacht worden? Wo und wie ist der neue Ansatz

<sup>1</sup> K. Mollenhauer im Gespräch mit Th. Schulze, in: H.B. Kaufmann (Hg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik*, Münster 1987, 56f.

<sup>2</sup> Ebd., 57.

zu finden?“<sup>3</sup> In der Überzeugung, daß das Experiment der sog. Bildungsreform der vorhergehenden Jahre gescheitert sei, wird zu einer grundlegenden Besinnung auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule aufgerufen und dazu aufgefordert, „die Irrwege, in welche wir uns haben hineinmanövrieren lassen“, aufzugeben und „neue Wege, von denen die meisten alte und bewährte sind“, wieder einzuschlagen.<sup>4</sup> Die veröffentlichten Dokumente dieses Forums, auch die „Dreißig Thesen zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule“ des Berliner Stadtschulrats H. Bath<sup>5</sup> sowie die durch die kognitive Psychologie L. Kohlbergs und seiner Mitarbeiter erneuerte These einer weitgehend milieuunabhängigen Entwicklung des moralischen Bewußtseins haben umfangreiche Auseinandersetzungen nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in zahlreichen Fachdidaktiken ausgelöst und wohl auch die Auseinandersetzung um das Unterrichtsfach „Ethik“ oder „Werte und Normen“, das in einigen Länderverfassungen für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler vorgesehen ist, aufs Neue aufleben lassen.<sup>6</sup>

In der *römisch-katholischen Religionsdidaktik* haben sich in der Konzeption „ethischen Lernens“ moraltheologische und moralpädagogische, im allgemeinen Sprachgebrauch ethische und religionsdidaktische Impulse zu einer zweifachen Aufgabenstellung verbunden: Neuorientierung der ethischen Verkündigung und Erziehung in der Kirche und in dem kirchlich verantworteten Religionsunterricht angesichts von Wertwandel und -zerfall bei der großen Mehrheit der heutigen Jugendlichen einerseits, Befreiung des „ethischen Lernens“ von kirchlicher Bevormundung andererseits. Von seiten der Ethik bezieht sich diese Diskussion vornehmlich auf A. Auer's Konzept einer „autonomen Moral“<sup>7</sup>, in dem er die Eigenständigkeit des Sittlichen gegenüber einer an Offenbarung und Naturrecht orientierten, inhaltlich kodifizierbaren „christlichen“ Moral postuliert - und in der Folge gegen den Vorwurf verteidigen muß, er wolle das Christliche in eine rein humanistische Ethik auflösen.<sup>8</sup> Unter konfessionellem Gesichtspunkt erscheint diese Fragestellung eigentümlich zeitversetzt, da sie in der

<sup>3</sup> Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979, 5 (Vorwort v. W. Hahn).

<sup>4</sup> Ebd., 13 (Einleitungsreferat von N. Lobkowitz).

<sup>5</sup> Bildung und Politik 16 (1980), H.3, 7-15.

<sup>6</sup> Eine umfangreiche Literaturdokumentation, die an dieser Stelle ursprünglich vorgesehen war, mußte leider dem begrenzten Umfang geopfert werden.

<sup>7</sup> A. Auer, *Autonome Moral und christlicher Glaube*, Düsseldorf 1971.

<sup>8</sup> Vgl. z.B. B. Stöckle, *Grenzen der autonomen Moral*, München 1974.

protestantischen Ethik längst ausgestanden zu sein schien.<sup>9</sup> Jedenfalls ist die Frage nach dem Christlichen in der Ethik neu gestellt und seit der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) 1976 unter dem Titel „ethischen Lernens“ als religionsdidaktisches Programm proklamiert und umstritten.<sup>10</sup>

In der *protestantischen Religionsdidaktik* traf der Ruf nach „ethischer Erziehung“ mit dem Bemühen zusammen, den zeitweiligen Gegensatz zwischen bibel- und problemorientiertem Religionsunterricht zu überwinden, ja, überhaupt die in den verschiedenen religionsdidaktischen Konzepten jeweils berechtigten und darum unaufgebbaren Elemente in einem zukunftsweisenden Entwurf zu integrieren. Auch die Debatte um „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden“<sup>11</sup> muß in diesem Zusammenhang gesehen werden, wengleich die einschlägigen Veröffentlichungen das Thema einseitig an (vorgegebenen!) biblischen Texten entfalten, ohne die in dem Programm auch enthaltene Bibelkritik als kritische Neubestimmung unterrichtsrelevanter Bibeltexte in gleicher Weise voranzutreiben.<sup>12</sup> In den Begriffen „Erfahrung“<sup>13</sup> und „Symbol“<sup>14</sup>, die in den letzten Jahren zunehmend das religionsdidaktische Interesse bestimmen, ist das Verhältnis des Christlichen und des Humanen, auch des Christlichen zu anderen Gestaltungen religiöser Überlieferung und Ge-

<sup>9</sup> Vgl. z.B. K.E. Løgstrup, *Die ethische Forderung*, Tübingen 1959; *ders.*, *Das Proprium des christlichen Ethos*, in: ZEE 11 (1967), 135-147; C.H. Ratschow, *Das theologische Problem der Ethik in der Gegenwart*, in: EvErz 18 (1966), 33-41; G. Ebeling, *Die Evidenz des Ethischen und die Theologie*, in: ZThK 57 (1960), 318-356.

<sup>10</sup> Vgl. die Beiträge von A. Exeler, G. Stachel, W. Langer, D. Mieth und A. Auer in: KatBl 102 (1977), 6-76.

<sup>11</sup> H. Stock, *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern*: Bd.1: Zwischenbericht über den Stand des Forschungsauftrages, Münster 1975, Bd.2: Abschlußbericht und Ergebnisse der Untersuchung, Münster 1977.

<sup>12</sup> Vgl. z.B. K.E. Nipkow, *Elementares Gespräch mit der Bibel im Religionsunterricht - Wege zum biblischen Glauben, Grundfragen der Religionspädagogik Bd.3*, Gütersloh 1982, 185-232; I. Baldermann/K.E. Nipkow/H. Stock, *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt/M 1979; I. Baldermann/H. Küttel, *Die Sache des Religionsunterrichts zwischen Curriculum und Biblizismus*, Göttingen 1975; H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981; H.B. Kaufmann/H. Ludwig-Steup/H.Th. Wrege, *Elementar erzählen. Zwischen Überlieferung und Erfahrung*, Münster 1985.

<sup>13</sup> Vgl. z.B. H. Grewel, *Grundzüge einer religiösen Didaktik im Erfahrungsbezug*, RpB 12/1983, 66-99. Vgl. neuerdings J. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989.

<sup>14</sup> Vgl. z.B. P. Biehl/G. Baudler, *Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Religionspädagogik heute 2)*, Frankfurt/M 1980; P. Biehl, *Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen Vluyn 1985, 29-64; J. Heumann, *Symbol - Sprache der Religion*, Stuttgart 1983; H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1)*, Düsseldorf 1982.

meinschaft ebenso angefragt wie die Voraussetzungen, Ziele und Inhalte jener „Lern“-prozesse, in denen Erziehung und Unterricht junge Menschen zu einer menschlichen, aus dem Geist Jesu entworfenen Lebensgestaltung fördern und fordern.<sup>15</sup>

### 1.2 Problemanzeige: Was ist das Ethische an der „ethischen Erziehung“?

Der Ausdruck ist unglücklich gewählt. Denn die Verbindung der beiden Begriffe schafft keine eindeutige Beziehung. Weder wird in der Bedeutung zwischen „ethisch“ und „sittlich“ oder „moralisch“ sauber unterschieden, noch sind die Rolle und der Anteil von Erziehung in dem Unterrichtsgeschehen von Schule hinreichend bestimmt. Weder ist der Vorwurf klar zu fassen, wer denn für die Fehler und Irrtümer verantwortlich gemacht werden soll, zu deren Überwindung „ethische Erziehung“ postuliert wird, noch besteht Einigkeit über die Handlungsstrategien, mit denen das beschworene Ziel einer besser erzogenen Jugend erreicht werden soll.

Gemeinsamer Ausgangspunkt der durch das Schlagwort „ethische Erziehung“ angestoßenen Bemühungen scheint die Erfahrung zu sein, daß sich in unserem Lebensraum ein Wertwandel und Normenabbau vollzogen hat, der insbesondere die Generation unserer Kinder in eine Sinn- (und Glaubens-)Krise stürzt, in der sie auf die Leitung und Begleitung durch Erziehung und Unterricht in besonderer Weise angewiesen sind. Je nach Interessenlage werden von hier aus *unterschiedliche Blickrichtungen* eröffnet:

- die Frage nach der *Ethik der Erzieher/Lehrer*, d.h. nach dem Orientierungsrahmen, in dem sie ihr Tun mit und an Kindern, die ihnen anvertraut sind, verantworten. Dabei ist umstritten, ob die Verantwortung der Erzieher durch einen „Mindestkonsens“ an Grundwerten und Normen umschrieben werden kann, oder ob ihre Verantwortung als stellvertretende Wahrnehmung der Erziehungsbedürftigkeit und des Erziehungsanspruchs der Heranwachsenden zu verstehen ist, die nur in einem offenen Prozeß des Miteinanderlebens und -lernens realisiert werden kann.
- das Postulat einer *Ethik*, die als inhaltlich kodifizierte Moral Kindern im Vorgang von Erziehung und Unterricht verpflichtend gemacht, von ihnen *gelernt werden soll*. Aber die Beschwörung eines demokratischen (oder christlichen) Minimalkonsenses kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß selbst bei weitgehender Übereinstimmung in der Auswahl der Grundwerte infolge unscharfer Formulierungen, unterschiedlicher Gewichtung untereinander oder unterschiedlicher Füllung aus gewachsener Traditionsbindung verschiedenartige, ja gegensätzliche Tendenzen in gleichem Vokabular vertreten werden.
- die *Strukturierung der Lernvorgänge* in der Entwicklung des moralischen Urteils, deren Analysen durch L. Kohlberg und seine Schüler eine Tendenz

<sup>15</sup> Siehe oben, Anm. 6.

zu abstrakter Normierung „der“ jungen Menschen offengelegt haben. Dies zeigt sich zum einen darin, daß zwischen Mädchen und Jungen weithin wenig differenziert wird,<sup>16</sup> zum anderen in der einseitigen Bezugnahme auf den Begriff der Gerechtigkeit, der aber die Tiefe unseres, an Botschaft und Beispiel Jesu von Nazareth orientierten Verständnisses von Menschlichkeit nur zu erreichen vermag, wenn er durch Liebe und Solidarität ergänzt wird. Es hat sich auch gezeigt, daß die von Kohlberg favorisierten Dilemmageschichten von Schülern als lebensfremd erfahren werden und daher für die Bewältigung der in ihrer Situation begegnenden lebenspraktischen Dilemmata wenig Hilfe zu leisten vermögen.<sup>17</sup>

- die Anerkennung der *Eigenständigkeit des Ethischen* gegenüber kirchlicher, staatlicher, parteipolitischer oder weltanschaulicher Normierung. Dieser Gesichtspunkt hat v.a. für die Sprache einer „ethischen Erziehung“ Konsequenzen, die nicht nur im Innenraum geschlossener (z.B. kirchlicher) Gruppen, sondern jedermann und jederfrau und jedemkind aufgrund eigener Erfahrung unmittelbar verständlich sein muß. Auch die Begründung ihrer Werte und Normen durch den traditionsgeschichtlichen Hinweis auf Bibel oder Grundgesetz ist nur dann plausibel, wenn über die damit berufene Autorität bei allen Beteiligten des Gesprächs bereits Klarheit und Einigkeit besteht. Dies ist aber in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen in der Regel gerade nicht der Fall, so daß die beabsichtigten Wertsetzungen durch Sachverstand und vernünftige Überlegung einsichtig gemacht werden müssen.

- die Frage nach den *Lern- und Erziehungszielen*, damit nach der Zuordnung und Abstufung von Wissen, Handeln und Haltungen. Umstritten ist insbesondere, ob „ethische Erziehung“ primär auf die Verbindlichkeit bestimmter Werte und Normen abzielt oder auf die Urteils- und Handlungs-, auch Innovationsfähigkeit der jungen Menschen.

- die Einsicht in die wechselseitige Beziehung und Abhängigkeit zwischen dem einzelnen Unterrichtsfach und den anderen Unterrichtsfächern, auch zwischen dem einzelnen Fach und der *Schule als Gesamtrahmen* erzieherischer und unterrichtlicher Einwirkungen und Erfahrungen. Problematisch erscheint dabei v.a. die „Selektionsfunktion“ der Schule, deren „Leistungs- und Konkurrenzmentalität“ nicht nur insonderheit der jeweiligen

<sup>16</sup> Vgl. dazu v.a. C. Gilligan, In a Different Voice, Harvard 1982, die im Gespräch mit Frauen, die lebensgeschichtlich die Entscheidung für oder gegen einen Schwangerschaftsabbruch zu treffen hatten, auf spezifische Unterschiede im männlichen und weiblichen Moralempfinden gestoßen ist und Kohlbergs Ansatz in dieser Richtung erweitert; H. Ernst, Gibt es eine weibliche Moral? Ein Gespräch mit Carol Gilligan, in: Psychologie heute 9 (1982), H.10, 21-27; H. Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts I, Stuttgart u.a. 1983, 57ff.

<sup>17</sup> Vgl. z.B. K.E. Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten (GTB 755), Gütersloh 1981, 23; Schmidt, Ethikunterricht I, 52f.

Mittelschicht zugute kommt, sondern auch neue Unterschichten (z.B. Ausländerkinder) entstehen läßt. Darum muß grundlegend gefragt werden, ob sie „noch die Entwicklung der Gesellschaft fördert oder ob sie nicht bereits auf deren Zerstörung hintreibt“<sup>18</sup>.

- die Untersuchung des meist ungeklärten Anteils der „Erziehung“ an der Lern- und Lebensform, in der Schule normalerweise arbeitet: dem *Unterricht*.

Es ist leicht einzusehen, daß diese Blickpunkte nicht gegeneinander isoliert werden dürfen, sondern aufeinander bezogen und miteinander bedacht werden müssen. Ich behalte daher im folgenden den ungeliebten Ausdruck „ethische Erziehung“ bei, gerade weil er so unscharf ist, daß er die divergierenden Interessen umgreifen, wenn auch nicht vereinigen kann.

## 2. Zur ethischen Erziehung im Religionsunterricht

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung und ethischen Lernens im schulischen Religionsunterricht. Dabei soll die ohnehin verzweigte Diskussion nicht durch einen eigenen systematischen Entwurf noch weiter verwirrt werden. Die Auswahl der Gesichtspunkte ist vielmehr durch ein zweifaches Kriterium bestimmt: Ich möchte erproben, wie weit in einzelnen Fragen des Problemfeldes schon jetzt ein Konsens zu erzielen ist, dessen Anerkennung uns ermöglicht, alle Energie auf die noch umstrittenen Fragen zu konzentrieren. Und ich möchte aus didaktischem Interesse gerade solche Gesichtspunkte in Erinnerung rufen, die über den unvermeidlichen konzeptionellen Kontroversen nicht aus dem Blick geraten dürfen.

### 2.1 Religionsunterricht im Gesamtrahmen Schule

Seit M. Stallmanns „Christentum und Schule“<sup>19</sup> haben Religionspädagogik und erziehungswissenschaftliche Schultheorie den Religionsunterricht stets so begründet, daß er einerseits als ordentliches Unterrichtsfach in dem Auftrag und Gesamtziel von Schule verankert werden konnte, d.h. daß er eine Aufgabe wahrnimmt, die in der Schule nicht fehlen darf, daß andererseits die verpflichtende Inhaltsvorgabe, die in der verfassungsrechtlichen Anbindung des Religionsunterrichts an die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“<sup>20</sup> enthalten ist, zugleich als kritische Anfrage

<sup>18</sup> Schmidt, Ethikunterricht I, 211-214; vgl. ders., Religionsdidaktik I, Stuttgart u.a. 1982, 135ff.

<sup>19</sup> Stuttgart 1958.

<sup>20</sup> Diese Bestimmung von GG Art.7 wird in der Praxis auf die großen christlichen Kirchen oder Freikirchen bezogen, müßte aber für die muslimische oder jüdische Religionsgemeinschaft ebenso gelten.

auf den Gesamtrahmen Schule zurückgewendet wurde. Aber der Dienst des Religionsunterrichts an der Schule, auf den Religionspädagogen gern verweisen, darf sich nicht in einer „ideologiekritischen“ Funktion erschöpfen. Es muß auch positiv und inhaltlich beschreibbar sein, worin denn sein Beitrag zur Menschwerdung junger Menschen und zur Vermenschlichung des Lebensraumes Schule besteht.<sup>21</sup>

Heinz Schmidt hat in seiner Religionsdidaktik - und fast wortgleich in seiner Didaktik des Ethikunterrichts - der fachdidaktischen Erörterung eine Aufgabenbeschreibung von Schule im ganzen vorangestellt, die er in vier Aufgabenfeldern umreißt:

1. „Verstärkte Pflege *kommunikativer* Kompetenzen mit allen erlernbaren Möglichkeiten mündlicher, schriftlicher, akustischer und visueller Kommunikation...“
2. „Verstärkte Pflege *ökologischer* Kompetenzen unter Einbeziehung von sach- und sozialkundlichen Lerngegenständen...“
3. „Verstärkte Pflege *ökonomischer* Kompetenzen unter Einbeziehung mathematisch-naturwissenschaftlicher, technischer und sozial-struktureller Lerngegenstände...“
4. „Verstärkte Pflege *ethischer* Kompetenzen und Einbeziehung von geschichtlichen, philosophischen und religiös-weltanschaulichen Lerngegenständen. Zu erschließen sind die sinn- und werthaltigen Traditionen samt ihren geschichtlich-sozialen Konkretionen. Das Aufgabenfeld 'Ethische Kompetenzen' bezieht sich auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die in den anderen Aufgabenfeldern erworben werden. Es hat eigenständig die geschichtlich und gegenwärtig relevanten Sinntraditionen im Blick auf die anderen Aufgabenfelder zu konkretisieren.“<sup>22</sup>

Der Ausdruck „Kompetenzen“ scheint mir glücklich gewählt, da er die Erziehungs- und Unterrichts*absicht* der Lehrer mit dem (ausgesprochen oder unausgesprochen in ihrer Lebenssituation enthaltenen) Erziehungs- und Unterrichts*anspruch* oder der *-bedürftigkeit* der Kinder und Jugendlichen zusammenzudenken ermöglicht. Es leuchtet auch unmittelbar ein, daß Ethik- und Religionsunterricht demselben Aufgabenfeld zugeordnet werden (Ethische Kompetenzen), dem Religionsunterricht also nicht eine eigene „religiöse“ Sparte reserviert wird. Schmidt beschreibt vielmehr die „Ethische Integration als Referenzrahmen religiöser Erziehungs- und Bildungsprozesse“<sup>23</sup>, den er in drei großen Schritten entfaltet:

<sup>21</sup> Vgl. H. Grewel, Didaktische Grundlegung und Modelle für einen zeitgemäßen Religionsunterricht, Dortmund 1972; ders., Brennende Fragen christlicher Ethik, Göttingen 1988, 23-42; s. auch unten 2.5.

<sup>22</sup> Schmidt, Religionsdidaktik I, 141 (Hervorh. und Fehlerkorrektur von mir); vgl. Ethikunterricht I, 222: Dort ist das Wort „ethisch“ in „sittlich“ abgeändert.

<sup>23</sup> Schmidt, Religionsdidaktik I, 165.

1. „personale Identität im Rahmen individuell erlebter intersubjektiver Interaktionsprozesse“;
2. „reflektierte Partizipation an den sozialstrukturierten Entwicklungen einschließlich der ökologischen Perspektive“;
3. „kommunikative Interpretation transpersonaler Deutungs- und Handlungszusammenhänge“.

Allen drei Aufgabenfeldern ordnet er eine eigene geschichtliche Dimension zu: der personalen Identität die individuelle Lebensgeschichte, den sozialen Prozessen in ökologischen Zusammenhängen die Sozialgeschichte, den transpersonalen Deutungs- und Handlungssystemen die Religions-, Philosophie- und auch Kirchengeschichte.<sup>24</sup>

Ein solcher Aufriß scheint mir unter systematischen Gesichtspunkten im ganzen akzeptabel und im Blick auf die veränderten Anforderungen an Schule in unserer Zeit auch praktikabel oder vielmehr: als Orientierungsrahmen für die Gestaltung schulischen Religionsunterrichts hilfreich zu sein.

Eine Korrektur halte ich allerdings für erforderlich, indem die geschichtliche Dimension nicht auf die Aufgabenfelder aufgeteilt, sondern alle Aufgabenfelder jeweils allen drei geschichtlichen Dimensionen zugeordnet werden.<sup>25</sup>

## 2.2 Erfahrung als Grundlage allen Lernens

Daß die von Kohlberg anfangs einseitig bevorzugten theoretischen Dilemmata für die Urteils-Bildung hilfreich sein können, für die Handlungsmotivation aber (zu) wenig Verbindlichkeit stiften, ist in der Diskussion vielfach angemerkt worden. Wir müssen aber fragen, ob die Fixierung ethischen Lernens und unterrichtlicher Planungen auf Normen- und Wertkonflikte überhaupt angemessen ist. Ich meine nicht, daß wir die in der Figur des Konflikts angesprochenen offenen Situationen durch vorgegebene oder neu zu begründende Normierungen beseitigen sollten. Wir müssen uns vielmehr die vielschichtigen Vorgänge von *Erfahrung* vergegenwärtigen, die es überhaupt erst möglich machen, daß Schüler in „Konflikten“ oder „Dilemmata“ mitspielen können.<sup>26</sup>

Wortgeschichtlich bedeutet „erfahren“: reisend erkunden, durch Gehen oder Fahren kennenlernen. Das hat etwas mit Neugier („er-“) zu tun, zugleich mit der Weite des Horizonts („-fahren“). Der Erfahrene ist viel herumgekommen, hat viel gesehen. Darum gilt er als weise, d.h. als fähig, auf die Wechselfälle des Lebens gelassen zu reagieren. Indem er sich auf den Weg macht, „widerfährt“ dem Reisenden allerlei, von dem er sich nicht

<sup>24</sup> Ebd., 168f.

<sup>25</sup> Vgl. z.B. die Schichtung der Erfahrungsfelder in Grewel, Grundzüge, 89ff.

<sup>26</sup> Zum folgenden insgesamt: Grewel, Grundzüge, 74ff. (dort auch weitere Literatur).

hatte träumen lassen. Eindrücke drängen sich ihm auf, sie überfallen ihn, versperren ihm den Weg, zwingen ihn zu Änderungen, zur Neuorientierung. In dieser Bedeutung wird „erfahren“ fast synonym mit „erleiden“. Erfahrung wird zur schmerzlichen Erfahrung.

Der Vorgang der Erfahrung, der sich in diesem Spannungsfeld von „erfahren“ und „widerfahren“ abspielt, läßt sich in verschiedene Elemente zergliedern, deren Zuordnung jeweils den besonderen Charakter einer Erfahrung im einzelnen bestimmt:

Ausgangspunkt aller Erfahrung ist die *Wahrnehmung*, eine Vielzahl von Eindrücken, die ein Mensch in seinem Leben erkundet („er-fährt“) oder die ihm ungesucht, beglückend oder ärgerlich, widerfahren. Nun nehmen wir vieles wahr, das uns in keiner Weise bewegt. Da ziehen gleichsam Bilder an uns vorüber, die uns nicht treffen. Und es läßt sich keineswegs mit Sicherheit voraussagen, ob, wann und wie eine bestimmte Wahrnehmung einen bestimmten Menschen trifft. *Betroffenheit* aber ist die Voraussetzung für die bewußte Verarbeitung, ohne die aus den empfangenen Eindrücken keine Erfahrung werden kann. Erst die Betroffenheit nämlich eröffnet den Bezug zu der Person, die die aufgenommenen Eindrücke einem *Sinndeutungshorizont* zuordnet. Dieser Sinndeutungshorizont, der sich aus den bisherigen Erfahrungen des betreffenden Menschen aufgebaut hat, enthält

- zum einen die *Erinnerung* an gleichartige Wahrnehmungen, denen der gegenwärtige Eindruck zugeordnet werden kann, auch an die durch Überlieferung und Erzählungen vermittelten Wahrnehmungen anderer,
- zum anderen die *Wertansprüche*, die aus der individuellen Lebensgeschichte sowie aus den Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen der umgebenden Gesellschaft aufgenommen worden sind,
- zum dritten ein Repertoire an *Deutungs- und Handlungsmustern*, mittels derer die Betroffenheit gelöst, d.h. in Handeln überführt werden kann.

Aus der Zuordnung einer Wahrnehmung zu diesen drei Elementen des Sinndeutungshorizontes, also aus ihrer „Deutung“, ergibt sich das *Handeln*, mit dem der Mensch auf den empfangenen Eindruck antwortet. Handeln wird dabei in einem sehr weiten Sinne verstanden, der nicht nur äußeres Tun, sondern auch bewußtes Unterlassen sowie emotionale Äußerungen wie Beleidigtsein, Haß oder Freude einschließt, ebenso die Nötigung zum Weitersagen sowie zur gedanklichen Auseinandersetzung mit anderen Deutungen. Die Richtung des Handelns wird dadurch bestimmt, ob in dem Sinndeutungshorizont bereits bewährte Handlungs- und Deutungsmuster aberufen werden können (*Bestätigung*) oder ob eine Umschichtung innerhalb des Sinndeutungshorizontes die Erprobung neuer Möglichkeiten veranlaßt (*Veränderung*). Es kann auch sein, daß eine Wahrnehmung den Sinndeutungshorizont zerbricht, ohne daß zugleich

neue Orientierungen sich eröffnen. Dann bleibt das Handeln blind. Der Mensch ist in eine *Krise* geraten. Die Zuordnung dieser Elemente - Wahrnehmung, Betroffenheit, Sinndeutung, Handeln - darf nicht als eine geradlinige Abfolge aufgefaßt werden. Wir kommen ja als Wahrnehmende immer schon von vielfältigen Erfahrungen her. Daraus folgt zum einen, daß der Reichtum an Erfahrungen, die einem Menschen im Laufe seines Lebens zugänglich sind, d.h. sowohl ihre explorative Weite als auch ihre innovatorische Kraft, davon abhängig ist, daß seine Wahrnehmungsfähigkeit nicht dem Diktat eines dogmatisch verengten Sinndeutungshorizontes unterworfen wird. Auf der anderen Seite müssen wir beachten, daß auch die Wahrnehmungen, die keine erkennbare Betroffenheit auslösen, die also nicht zu bewußter Verarbeitung führen, deswegen doch nicht spurlos an uns vorübergehen, sondern sich unterhalb der Bewußtseinschwelle in unserem Sinndeutungshorizont ablagern und von da aus die Richtung unseres Handelns und den Horizont unseres Wahrnehmens mitbestimmen. Es kann auch sein - und das ist für die planmäßigen Bemühungen religiöser Didaktik von erheblicher Bedeutung -, daß sich die Betroffenheit erst viel später einstellt.

Erfahrung betrifft einen bestimmten Menschen mit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte in einer je besonderen Situation. Dennoch macht die Verständigung über unsere Erfahrungen in weiten Bereichen des Lebens keine Schwierigkeiten, sofern nämlich unsere Gesprächspartner gleichartige Erfahrungen gemacht haben oder doch jederzeit machen könnten, wir also vergleichbare Erinnerungen in ihrem Sinndeutungshorizont abrufen können. Jedes Wort unserer Sprache kommt ja immer schon von Erfahrungen her, es „transportiert“ gewissermaßen Erfahrung, auch dann, wenn wir gar nicht ausdrücklich über Erfahrungen sprechen. Je spezifischer, individueller eine Erfahrung, die wir mitteilen wollen, ausgeprägt ist, desto mehr wird die Verständigung schwierig, wird Sprache zum Problem. Wir müssen Bilder zu Hilfe nehmen, Vergleiche heranziehen, auch nicht-verbale Anknüpfungspunkte, von denen her wir dem anderen zu erschließen suchen, was ihm in seinem Wahrnehmungskreis nicht anschaulich oder verbalisierbar ist. Darin ist die unaufgebbare Wahrheit der Symboldidaktik begründet.

Alle Verständigung über Erfahrung unterliegt einem grundsätzlichen Vorbehalt: Die sprachliche Mitteilung oder symbolische Erschließung führt nämlich keineswegs automatisch dazu, daß die Erfahrung dem anderen zu eigen wird. *Erfahrungen lassen sich nicht übertragen, man muß sie selber machen.* Wohl können wir unsere Kinder ermutigen, sich den Situationen, in denen man bestimmte Erfahrungen machen (nicht: erzwingen) kann, wagemutig auszusetzen. Es gibt jedoch auch Erfahrungen, die sie nicht suchen dürfen, weil sie das Leben zerstören.

### 2.3 Religionsunterricht (Schule) als Erfahrungsraum

Wenn ethisches (und religiöses) Lernen im Rahmen des skizzierten Vorgangs von Erfahrung angebahnt werden soll, ergeben sich weitreichende Folgen für die Gestaltung des Umfeldes, in dem solches Lernen gefordert und gefördert oder behindert wird:

- „Ethische Erziehung kann das Gute nicht einfach anfangslos stiften oder gar machen, sie ist auf das angewiesen, was schon jetzt in unserer Wirklichkeit als gut erfahren werden kann.“<sup>27</sup> Gerade der Religionsunterricht beginnt nicht am Punkt Null, sondern tritt in Erfahrungsvorgänge ein, in deren vor- und außerschulischen Anreicherungen viele Festlegungen längst erfolgt sind. Die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft oder -verweigerung der einzelnen Schüler ist durch die lebensgeschichtlich unausrechenbare Durchmischung von positiven und negativen Erfahrungen entscheidend mitbestimmt. Insofern begegnet Schule als ein Raum, in dem Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten aufeinandertreffen und einander wechselseitig ihren Sinndeutungshorizont anreichern, aber auch verengen können. Besonders an den Religionsunterricht ist darum die Frage zu richten, inwieweit er dafür Raum läßt, daß Schüler und Lehrer die Erfahrungen, um deren Erschließung und Bearbeitung der Unterricht sich bemüht, originär „machen“ oder teilen können, inwieweit er sich also nur als *Rede-* oder *Lern-*Raum darstellt, in dem über Gerechtigkeit, Liebe, Schuld und Vergebung und Normenkonflikte geredet wird, oder als *Erfahrungsraum*, in dem Schülern und Lehrern Gerechtigkeit, Liebe, Schuld und Vergebung und die Bearbeitung von Konflikten in diesem Sinne wenigstens ansatzweise widerfahren und von ihnen eingeübt werden können.

- G. Stachel und D. Mieth haben darum ethisches Lernen nachdrücklich als Beobachtungs- oder Modell-Lernen oder „Lernen durch Vorbilder“<sup>28</sup> oder als Lernen an einer „Erfahrungsgestalt“<sup>29</sup> herausgearbeitet. Doch muß zwischen *Vorbild* und *Modell* genau unterschieden werden: „Ein Vorbild braucht sich nicht zu rechtfertigen. Es schärft ein, was der Adressat ohnehin für gut hält, wozu er sich nur nicht immer aufraffen kann.“ Ein Modell dagegen „ist ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt“. Heilige, die nur Vorbild sind, wirken oft zu rein, bewirken Überforderung. I. und D. Mieth fragen, ob z.B. der heilige Franz von Assisi, dessen Briefwechsel mit Klara die Kirche vernichtet hat, „als problematisches Vorbild, als Modell nicht fruchtbarer gewesen wäre als der heilige Franz,

<sup>27</sup> Nipkow, Moralerziehung, 30f.

<sup>28</sup> G. Stachel/D. Mieth, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 53ff., 86-105.

<sup>29</sup> D. Mieth, Moral und Erfahrung. Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik (Studien zur theologischen Ethik 2), Freiburg <sup>2</sup>1979, 120ff.

der mit den Vögeln spricht und die Fische lehrt und heute auf dem besten Wege ist, zum heiligen Umweltschützer ernannt zu werden“.

Geschichten, die in der Moralerziehung eingesetzt werden, müssen darum beides enthalten: Vorbilder und Modelle. Das ethische Modell ist „von den Heiligenviten und Tugendgestalten zu emanzipieren“. „Naive“ Vorbildlichkeit ist gefährlich: „nur eine Nuance an überzogener Stigmatisierung setzt das Vorbild aus dem Modus des konkreten Betreffens, Angesprochenenseins und Verändertwerdens heraus und läßt es in das Wachstufenkabinett des Absonderlichen abwandern.“<sup>30</sup>

- Die Differenzierung zwischen Vorbild und Modell kann auch helfen, die *Lehrerinnen und Lehrer* des Religionsunterrichts vor einer *Überforderung* zu schützen, die sich aus der Erwartung „richtigen“, der unterrichtlich erörterten Ethik entsprechenden, Verhaltens fast zwangsläufig ergibt. Lehrer können nicht mehr als „problematische Vorbilder“ sein, und sie sollen nicht mehr sein wollen. Denn auch in mißlungenen oder nicht gut gelungenen Situationen wird gelernt. Gerade die Art, wie Lehrer und Schüler lernen, mit (gemeinsamen) Erfahrungen des Mißlingens und Verschuldens fertigzuwerden, ist für ethisches Lernen als Erlernen und Einüben von Menschlichkeit von hoher Bedeutung - und steht manchmal in krassem Gegensatz zu dem verbal (als Unterrichtsinhalt) Erschlossenen. Gerade Religionslehrer überfordern sich häufig, indem sie meinen, stets „richtige“ Antworten geben und ihre eigene Unsicherheit verbergen zu müssen. Dagegen eröffnet eine *Solidarität des Fragens*, auch des Suchens und des Scheiterns und des Neubeginns ihren Schülern tiefere Erfahrungen und einen wertvollen „Lern“-Ertrag. Nicht nur die Art, wie Lehrer mit Schülern im und außerhalb des Unterrichts umgehen, sondern auch ihr Verhalten gegenüber den anderen Lehrerinnen und Lehrern ihres Kollegiums ist in diesem Zusammenhang von erheblichem Einfluß. Dabei gerät die Frage nach dem Letzteren weithin zur Anzeige eines Defizits. Das *Kollegiumsverhalten* von Lehrern scheint in den Curricula der Lehrerbildung kaum vorzukommen.

- Religionsunterricht ist nicht nur ein Raum gemeinschaftlichen Lernens von Schülern und Lehrens von Lehrern. Er ist auch ein Raum *gemeinschaftlichen Lernens von Schülern und Lehrern*. Er ist auch - ein kleines Stück weit - gemeinsamer Lebensraum von Schülern und Lehrern. Der Ruf nach mehr Erziehung darf nicht dazu führen, daß wir die unaufgebbare Wahrheit aus dem Auge verlieren, die die Religionsdidaktik der siebziger Jahre unter dem Schlagwort *Schülerorientierung* proklamiert

<sup>30</sup> D. und I. Mieth, in *Stachel/Mieth*, ethisch handeln lernen, 110-116; vgl. auch D. Mieth, Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung. Plädoyer für eine Theorie des ethischen Modells, *Conc (D)* 12 (1976), 623-633. Für die protestantischen „Heiligen“ wie Luther, v. Bodelschwingh, Bonhoeffer, Schweitzer, King gilt das entsprechend.

hatte: die Anerkennung der Schüler als Lern- und Lebenspartner, denen gegenüber unsere erzieherische Verantwortung als Stellvertretung definiert ist. Stellvertretung aber zielt auf die Mündigkeit, d.h. auf die möglichst weitgehende Selbstbeteiligung der Schüler an der Gestaltung ihrer Lernprozesse und Lebensbeziehungen.

Paul Sporken hat in seinem Leitfaden zur „Begleitung in schwierigen Lebenssituationen“ die Begleiter nachdrücklich gemahnt, während der Phasen des Lernprozesses der Person, die sie begleiten, nicht vorauszu-  
laufen: „Der andere bestimmt den Weg und vor allem auch die Geschwindigkeit seines Ganges zur Wahrheit.“ Der Begleiter müsse auch lernen, nicht dem anderen sein eigenes Menschenbild aufzudrängen, sondern das Menschenbild des Menschen in der Krise zu entdecken und zu respektieren.<sup>31</sup>

Diese Mahnung gilt sicher ganz grundsätzlich auch für die Erziehung, die ja nicht an „Normal“-Entwicklungen, gar Standardisierungen orientiert sein darf, sondern das je *einzelne* Kind in seiner jeweils besonderen Situation begleiten und geleiten und leiten will. In welchem Maße sie auf Schule übertragbar ist, deren Organisationsstruktur immer schon eine gewisse Abstraktion von dem einzelnen Schüler auf die Lerngruppe enthält, ist schwer zu entscheiden. Ein Religionsunterricht, der sich am Ethos Jesu, nach dem das Lebensrecht des einzelnen Menschen Vorrang hat vor Ordnung und Systeminteressen (Mk 2,27), verpflichtet weiß, könnte gerade hier gefordert sein. Er wird auch Sorge tragen, die Möglichkeiten und die Bereitschaft von Schülern zur *Selbsterziehung* nicht durch Unterricht zu ersticken.

• Religionsunterricht ist auch insofern Erfahrungsraum, als er Raum gibt für *gemeinschaftliches* Erleben und *gemeinschaftliches* Tun. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Konstanz der Lerngruppe(n) ebenso bedeutsam wie die Anleitung zur Übung,<sup>32</sup> ohne die sich auf Dauer kein Lernerfolg befestigen läßt. Daß sich ethisches Lernen nicht in den Unterrichtstakt von 45-min.-Einheiten einpassen läßt, sei hier nur vermerkt.<sup>33</sup>

#### 2.4 Außerschulische Bezugspersonen der Schüler

Der Rückbezug ethischen Lernens auf Erfahrung läßt uns auf den großen Einfluß jugendlicher *Gleichaltrigengruppen* aufmerksam werden. Dabei müssen zwei Interessenrichtungen, die häufig gegeneinander argumentieren, miteinander verbunden werden: das Interesse der Erzieher/Lehrer an

<sup>31</sup> P. Sporken, *Begleitung in schwierigen Lebenssituationen*. Ein Leitfaden für Helfer, Freiburg u.a. 1984, 178, 33ff., 119ff., 173f.

<sup>32</sup> Vgl. dazu O.F. Bollnow, *Vom Geist des Übens*. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen (Herder-TB 9058), Freiburg 1978.

<sup>33</sup> Vgl. dazu Schmidt, *Religionsdidaktik I*, 141.

einer Nutzung der „peer groups“ zur Unterstützung ihrer Erziehungsziele einerseits, die *Freigabe* der Jugendlichen an die in der Gleichaltrigengruppe enthaltenen Lernchancen andererseits.

In der ersten Richtung hat v.a. Stachel ein Defizit bisheriger Religionspädagogik markiert. „Für die Religionspädagogik des Jugendalters gilt die Hypothese: Ohne Schulseelsorge, die ein Beisammensein von Jugendlichen in der Freizeit organisiert, und ohne Jugendgruppen im Raum der Kirche (oder in Nachbarschaft zur Kirche) kann ein kirchliches (christliches) Ethos nicht weitervermittelt werden und hat die Kirche keine Jugend, also auch keine Zukunft.“ Ethische Erziehung muß sich daher des „Multiplikatoren-Effekts“ der „peer-groups“ bedienen. Darum kommt einer „Ethik der Freizeit“ für das ethische Lernen „formal und material außerordentliche Bedeutung zu“, und zwar v.a. als „gemeinsam verbrachte Freizeit. Das potenziert die ethische Relevanz der Freizeit! Eine konsequente ethische und didaktische Erforschung und Planung der Freizeit gehört zweifellos zu den dringenden religionspädagogischen und pastoralen Desideraten.“<sup>34</sup>

In der entgegengesetzten Richtung argumentiert z.B. R. Mokrosch mit der These: „Ethische Lernfortschritte machen Kinder und Jugendliche primär unter dem Einfluß Gleichaltriger und erst sekundär unter demjenigen Erwachsener.“ Mokrosch folgert daraus, Erzieher, besonders Ethiklehrer sollten „darauf bedacht sein, der Eigenstruktur kindlich-jugendlicher Intelligenz- und Moralentwicklung zum Durchbruch zu verhelfen, nicht aber ethische Normen und Verhaltensweisen indoktrinieren. ... Erwachsene sollten Gruppenprozesse 'ethischen Lernens' unter Gleichaltrigen anregen und nicht selbst moralische Probleme lösen und moralische Normen setzen.“<sup>35</sup>

Es ist klar, daß in dieser Frage nicht einer *gegen* den anderen Recht haben kann. Natürlich ist nichts dagegen einzuwenden, daß sich Religionspädagogik und Religionsdidaktik die prägende Kraft der Gleichaltrigengruppen - die sich im übrigen nicht nur außer-, sondern auch innerschulisch konstituieren - für ihre Ziele zunutze machen. Aber sie können nicht „indoktrinieren“, ohne ihre eigenen Ziele zu widerrufen. Andererseits ist eine Gleichaltrigengruppe eine durchaus ambivalente Größe, die nicht nur Raum gibt für die Erprobung neuer Lebensformen und Wertorientierungen. Dort erfahren junge Menschen vielfach doktrinäre Zwänge, die schlimmer sein können als alles, wogegen sie in der Erwachsenenwelt protestieren. Es wird darauf ankommen, daß über der Normen(begrün-

<sup>34</sup> Stachel/Mieth, *ethisch handeln lernen*, 43f.

<sup>35</sup> R. Mokrosch/H.P. Schmidt/D. Stoodt, *Ethik und religiöse Erziehung*. Thema: Frieden (Urban-TB, T-Reihe 650), Stuttgart u.a. 1980, 95.

dungs)diskussion diese Wechselbeziehungen nicht aus dem Blick geraten. Für die Lehrer in der Praxis droht hier eine unendliche Folge von Niederlagen, sei es, daß sie den Anforderungen eines offenen ethischen Diskurses mit den Jugendlichen nicht gewachsen sind, sei es, weil sie den Ansprüchen an ihre Freizeit nicht genügen können oder wollen.

Über den prägenden - fördernden oder behindernden - Einfluß der *Familie* braucht hier nicht gehandelt zu werden, da er allseits bekannt und anerkannt ist. Bemerkenswert ist vielleicht, daß nach Beobachtungen von Lehrern mit wachsender Differenzierung der Unterrichtsorganisation, d.h. mit zunehmender Instabilität der Lerngruppen, die Einwirkungsmöglichkeiten der Schule gegenüber den Familien abnehmen.

### 2.5 Differenzierungen im Erfahrungsfeld der Ethik

Es ist eines der aufregendsten Ergebnisse religionswissenschaftlicher Forschung, daß bei aller Verschiedenheit der Sinndeutungshorizonte im ganzen hinsichtlich der Grundanforderungen an menschliches Zusammenleben („Dekaloge“ etc.) zwischen den einzelnen Religionen und Kulturzonen der Menschheitsgeschichte eine weitgehende Übereinstimmung zu beobachten ist. Andererseits erscheint der Versuch, innerhalb unseres Religions- und Kulturkreises über die Grundwerte unserer Lebensgestaltung und unserer Erziehung einen Konsens zu erzielen, aussichtslos zum Scheitern verurteilt. Wie ist es eigentlich zu erklären, daß in einer nach einer Entscheidung verlangenden Situation verschiedene Menschen unterschiedliche Entscheidungen treffen, daß selbst Christen in unserem Lande keine einheitliche Linie befolgen? Verschiedene Möglichkeiten sind denkbar und für eine ethische Erziehung zu berücksichtigen:

- Gesprächspartner A und Gesprächspartner B gehören *verschiedenen* Bezugsgruppen an, deren Sinndeutungshorizonte aufgrund abweichender Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe oder Gesellschaftsschicht entscheidend anders strukturiert sind. Hier ist die Frage, wie weit die jeweiligen Bezugsgruppen offen sind oder geöffnet werden können für die Erkundung eines grundlegend Gemeinsamen.

- A und B gehören *gleichzeitig verschiedenen* Bezugsgruppen an, deren Verpflichtungsgrad unterschiedlich erfahren wird.<sup>36</sup> Hier müssen die gemeinsamen Grundorientierungen ausgelotet werden, aber auch die in der Verschiedenheit angelegten Möglichkeiten der Verbesserung und Erneuerung.

- Elemente der *individuellen Lebenssituation* bei gleicher Gruppenzugehörigkeit von A und B (z.B. Arbeitslosigkeit, Familienstruktur, körperliche Konstitution) fließen in die abweichende Entscheidung ein. Hier ist ethi-

<sup>36</sup> Z.B. schulische (Erwachsenen-) Moral und Moral kirchlicher Jugendgruppen, der Disco-Clique usw.

sche Erziehung gefragt, ob sie dem Lebensrecht des einzelnen Vorrang vor einem leichter, weil durch Abstraktion zu erzielenden, Allgemeinen einzuräumen bereit ist.

- Die gleichaltrigen, womöglich in vergleichbarer Lebenssituation aufgewachsenen A und B sind *in ihrer Menschwerdungsgeschichte unterschiedlich weit gekommen*, wie wir dies v.a. aus den Erfahrungen der Gewissensbildung kennen. Ethische Erziehung darf daher nicht einfach von feststehenden Normen ausgehen, auf deren unterrichtliche Erschließung sich dann alles Bemühen richtet. Wir müssen vielmehr anerkennen, daß einige Menschen zu anderen Normbindungen gelangen als andere. Gerade hier wird eine wichtige Funktion der (religiösen) Überlieferung erkennbar, die ein reiches Potential an Verbindlichkeiten enthält, deren biografisches „Ankommen“ oder Betreffen wir zwar hier und da feststellen, aber nicht organisieren können.

- A und B gehören gemeinsam einer Gruppe an, die hinsichtlich der entscheidenden Orientierungen in ihrem Sinndeutungshorizont einen Konsens (z.B. „Jesus Christus“ oder „demokratischer Minimalkonsens“) gefunden hat, aber dennoch innerhalb des gemeinsamen Rahmens unterschiedliche Gewichtungen vornimmt und daher zu verschiedenen Handlungsrichtungen gelangen läßt. Für eine ethische Erziehung ergibt sich daraus die Forderung, das grundlegend Gemeinsame der angestrebten Handlungsorientierung in möglichst genauer Formulierung zu fassen und durch Beispielgeschichten zu umgrenzen.

- Wenn A und B sich *in gemeinsamem Handeln treffen, obwohl sie verschiedenen Bezugsgruppen angehören*, zeigt das deutlich, daß das Bemühen um die grundlegenden Orientierungen unseres Ethos die Vorgaben der jeweiligen Gruppen-Zugehörigkeit prinzipiell transzendiert.<sup>37</sup>

Die Folgerungen aus solchen Beobachtungen für die ethische Erziehung liegen auf der Hand:

1. Sie darf nicht in abstrakter Problemstellung Normenkonflikte erörtern, sondern muß die Beziehungsgeflechte, die solche Entscheidungen präjudizieren, offenlegen und auf ein grundlegend Gemeinsames zu transzendieren versuchen. So zeigt sich, daß der vielberufene Minimalkonsens nicht als Kanon, sondern nur als Prozeß des Ringens um Einverständnis sinnvoll gefaßt werden kann.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Vgl. die unmittelbare Verständigung über die Grenzen von Religion, Hautfarbe und Kulturkreis hinweg zwischen M. Gandhi, A. Schweitzer und M.L. King.

<sup>38</sup> Es ist auch klar, daß Lehrer sich aus diesem Prozeß nicht unbeteiligt heraushalten können. Das war ja das Verlockende an dem sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch in der Pädagogik, daß er es ermöglicht hatte, beschreibend über Normen zu reden, „ohne zu den Normen, die ich beschreibe, ja oder nein zu sagen.“ (Mollenhauer, in: Kaufmann, Kontinuität, 58.

2. Ethische Erziehung darf die Differenzierungen, die in einer zur Entscheidung herausfordernden Situation zu unterschiedlichen Stellungnahmen führen, nicht überspringen. Nicht immer wurzelt eine Kontroverse wirklich in einem ethischen Dissens. So ist z.B. gar nicht immer nach dem *Guten*, als dem unter allen Umständen Gebotenen und darum allein Richtigen, gefragt, vielmehr oft nach dem *Angemessenen*, als dem unter den gegebenen Umständen allein Zumutbaren oder Sinnvollen.<sup>39</sup> Oder es wirken in einem moralischen Urteil *Sach-* und *Wertorientierungen* zusammen, so daß abweichende moralische Urteile gar nicht immer auf unterschiedliche oder gegensätzliche Wertorientierungen schließen lassen, sondern in unterschiedlichen Sachorientierungen begründet sind.<sup>40</sup>

3. Ethische Erziehung ist einer lebensgerechten Differenzierung verpflichtet, die nicht alle Schüler an einheitliche Normen bindet, sondern insonderheit den schichten-, geschlechts- und behindertenspezifischen Ausgangsbedingungen der jeweiligen Schüler Rechnung tragen muß.

Ethik, so scheint es, kann im Prinzip nur eine sein. Aber wir leben in einer unaufhebbaren Pluralität von Sinndeutungshorizonten oder „Ethiken eines optimalen Lebens“<sup>41</sup>, in denen wir uns der Einheit anzunähern versuchen. Von entscheidender Bedeutung ist für diesen Annäherungsprozeß die Erkenntnis, daß die geschichtliche Relativität, d.h. Veränderbarkeit von Normen keineswegs deren beliebige Auswechselbarkeit beinhaltet. Vielmehr ist der Geltungsanspruch oder die Weisungskraft einer Norm mit unserer Einwurzelung in die diese Norm autorisierende Lebensgemeinschaft oft unmittelbar gegeben. Normenkritik ist in den Erfahrungen geschichtlichen Wandels ein unvermeidbarer Prozeß. Aber der darin enthaltene Abbau von nicht mehr als zeitgemäß empfundenen Normen muß lebenszerstörend wirken, wenn nicht zugleich die diese Norm stützende Gemeinschaft auf eine neue, größere Gemeinschaft hin transzendiert werden kann, selbst wenn diese, wie in der Idee der Menschenrechte, nur als „Ideal“ oder als Postulat formuliert werden kann.<sup>42</sup>

### 2.6 Verständigung über das Christliche in der ethischen Erziehung

Ethische Erziehung oder ethisches Lernen - als Lernen humaner, d.h. dem Menschen angemessener und zu mehr Menschlichkeit führender, Lebensgestaltung - im Religionsunterricht wie in der Schule im ganzen vollzieht sich nicht im Rahmen von Religion überhaupt, sondern von *bestimmter*

<sup>39</sup> Vgl. I. und D. Mieth, in: *Stachel/Mieth*, ethisch handeln lernen, 106ff.

<sup>40</sup> Vgl. G.R. Schmidt, Zum fachdidaktischen Transfer ethischer Inhalte, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen<sup>2</sup>1986, 274ff., hier: 282f.

<sup>41</sup> Schmidt, *Ethikunterricht I*, 28f.

<sup>42</sup> Vgl. dazu H. Grewel, Die Veränderbarkeit von Normen als Herausforderung an den Religionsunterricht, *rhizur* 12 (1980), 20-22, 29-31; ders., *Brennende Fragen*, 47ff.

*Religion* - im Gespräch mit bestimmter anderer Religion. Der in unserem weltanschaulich neutralen (nicht: indifferenten) Staat angezeigte Pluralismus von Sinndeutungshorizonten darf nicht so verstanden werden, als könne oder müsse sich ethische Erziehung allein auf die *Lernvorgänge* beschränken, also z.B. den formalen Prozeß des moralischen Urteilens (Urteilsfähigkeit, Verantwortlichkeit) eröffnen und fördern, aber die Inhalte der Betroffenheit, an denen Verantwortung aufbricht, der Beliebigkeit der einzelnen überlassen. Verantwortliche Lebensgestaltung kann nur an den *Inhalten* gelernt werden, die in einem Lebensraum lebendig und umstritten sind.

Der Religionsunterricht in unseren Schulen ist aufgrund seiner verfassungsrechtlichen Vorgaben an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften, in unserem Falle: der christlichen Kirchen, gebunden. Fragen wir aber nach dem Christlichen in diesem Unterricht, speziell im Bereich der ethischen Erziehung, so können wir natürlich darauf verweisen, daß dem Religionsunterricht die Erschließung und Bearbeitung der religiösen Überlieferung der christlichen Religionsgemeinschaft aufgegeben ist. Aber selbst im Blick auf das Neue Testament ergibt sich die bereits eingangs erinnerte Schwierigkeit, daß der Glaube von Christen zwar immer wieder in konkreten Handlungsanweisungen und moralischen Normen Gestalt findet, daß es aber eine besondere christliche, in einzelnen Anweisungen kodifizierbare Moral nicht gibt.

Anders als im Islam, wo man aus der Kenntnis von Koran, Sunna und Scharia sehr weitgehende Festlegungen für das Handeln der Gläubigen ablesen kann, sind Christen offenbar in einen *größeren Spielraum von Handlungsmöglichkeiten* hineingestellt, der es möglich macht, auf die Anforderungen einer Situation differenziert zu reagieren, dessen Offenheit aber von vielen Christen als bedrückend oder gar gefährlich empfunden wird.

Der sachliche Grund für diese Offenheit liegt darin, daß jener Jesus von Nazareth, an dessen Botschaft und Beispiel Christen sich in ihrer Lebensgestaltung orientieren, trotz des gesetzlichen Eindrucks der (von Matthäus komponierten) Bergpredigt keine (neue) Ethik vorgetragen hat, daß vielmehr Menschen in der Begegnung mit Jesus - später mit seinen Nachfolgern und Zeugen - eine Veränderung erfahren haben, die sie nur als eine Neustiftung zu verstehen vermochten. Es ist eine Veränderung „vom Grunde her“<sup>43</sup>, die unseren Sinndeutungshorizont entscheidend prägt und die sich in der ntl. Jesusüberlieferung als Grundimpulse oder Richtungspfeile fassen läßt.

<sup>43</sup> Ratschow, Gegenwart, 137.

Die inhaltliche Entfaltung solcher *ethischen Richtungsimpulse in Botschaft und Beispiel Jesu* kann hier nur angedeutet werden: Stets sind es die Jesus begegnenden Menschen in ihrem Glück oder in ihrer Not, die die Motivation und das Maß von Jesu Handeln ihnen gegenüber bestimmen. Sein Ruf zur Umkehr gründet in der Ansage des neuen Lebens der Kinder Gottes (Gottesherrschaft), die sich in der Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten (Vergebung) konkretisiert.<sup>44</sup>

Für eine ethische Erziehung im Religionsunterricht ergeben sich aus diesen Beobachtungen weitreichende Konsequenzen. Nicht Normenkonflikte können im Zentrum dieses Unterrichts stehen, sonst werden die Schüler auf die Konfrontation und die Bearbeitung von *Forderungen* fixiert. Jesus aber war ganz offensichtlich weniger an Forderungen als vielmehr an *Ermütigungen* interessiert. Die Gegenüberstellung, oder vielmehr: die Begründung und Begrenzung von Forderungen durch den Gesichtspunkt der Ermütigung müßte demnach in einer christlichen Religionsdidaktik breiten Raum einnehmen.

Daraus, daß wir die Grundimpulse der Verkündigung Jesu nur aus den (in den ntl. Zeugnissen aufbewahrten) Erfahrungen von Menschen, die ihm begegnet sind, erschließen können, ergibt sich unmittelbar die *didaktische Grundregel*, die *Erfahrungen* von Menschen *aufzuspüren*, denen in der Begegnung mit Jesus selbst oder seinen späteren Zeugen dieser Jesus zum „Gottessohn“, d.h. hier: zum letztverbindlichen Orientierungspunkt ihrer Lebensgestaltung geworden ist. Damit bleibt zugleich die unaufhebbare *Umstrittenheit*<sup>45</sup> solcher Erfahrungen gewahrt, die unseren Schülern die selbständige Auseinandersetzung mit solchen Zeugnissen ermöglicht. Gerade unter dem Gesichtspunkt der ethischen Erziehung ist es entscheidend wichtig, *Erfahrung* als *Oberbegriff von Gegenwartserfahrung und Überlieferung* anzusetzen. Wir können die Überlieferungen unserer Glaubensgemeinschaft nicht nur von ihren „Lehren“, auch nicht nur als „Texte“ verstehen, sondern wir fragen nach den in ihnen aufbewahrten Erfahrungen.

Die Umsetzung der Grundimpulse Jesu läßt verschiedenartige situative Konkretionen zu. Allerdings haben sich dabei im geschichtlichen Erfahrungsprozeß *Grenzmarken* herausgebildet, an denen für Christen - für andere Menschen auch, aber für die Christen jedenfalls - der Spielraum verantwortlichen Handelns endet.

<sup>44</sup> Vgl. dazu *Grewel*, *Brennende Fragen*, 32ff., 54ff., 73ff.

<sup>45</sup> Die Evidenz, als die wir die Betroffenheit in einer religiösen oder Glaubenserfahrung erleben, läßt sich nicht durch bloße Mitteilung auf einen Gesprächspartner übertragen, sondern kann nur durch Teilhabe oder Nachfolge erschlossen werden. Sie kann darum nicht grundsätzlich der Bestreitung entzogen werden.

Rainer Lachmann hat meinen Vorschlag, die Spannung zwischen der weitgehenden Nichtausweisbarkeit des Christlichen gegenüber anders motivierten Gestaltungen verantwortlichen Lebens und der entschiedenen Bindung unseres Sinndeutungshorizontes an Botschaft und Beispiel Jesu so für den Unterricht fruchtbar zu machen, daß wir nach dem „Beitrag des Christlichen zur Humanisierung der Menschheit“ fragen,<sup>46</sup> als ein „normativ-krypto-christliches Konzept“ klassifiziert.<sup>47</sup> Lachmann hat übersehen, daß hier eine *inhaltliche* Diskussion gefordert ist, die nur in einer *offenen Begegnung* von Menschen mit unterschiedlichen existentiellen Bindungen ihrer Sinndeutungshorizonte erprobt, aber nicht - schon gar nicht heimlich („krypto“) - normativ entschieden werden kann. Nur unter dem Vorbehalt und im Vollzug von *Toleranz* ist der Beitrag des Christentums zur Humanisierung des Menschen zu ermitteln, ohne freilich die Augen vor den Unmenschlichkeiten zu verschließen, die das Christentum in seiner Geschichte ebenso gefördert wie angereichert hat - in einer Bewegung, die nach außen und nach innen kontroverse Entscheidungen und Antworten zutage fördert. Die eigentliche Herausforderung für eine ethische Erziehung im Religionsunterricht ist darum nicht die Anerkennung oder Übertretung traditionell „christlicher“ Normen. Der eigentliche Skandal liegt vielmehr darin, daß in unseren Gemeinden so *wenig* (und wenn, dann so wenig liebevoll) *um das richtige Verständnis der Grundimpulse Jesu gestritten wird.*

### 2.7 Notwendigkeit und Grenzen interreligiöser Begegnung

Besondere Aufmerksamkeit erfordert für den Religionsunterricht allgemein und für das von ihm angebahnte und organisierte ethische Lernen die Begegnung mit *Menschen, die anders leben und anders glauben* als wir. Ein Stück weit gilt es ja schon für die am (konfessionellen) Religionsunterricht teilnehmenden Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, daß sie sich zwar zur offenen Auseinandersetzung um das mit dem Namen Jesu verbundene grundlegende Gemeinsame in dem Sinndeutungshorizont von Christen verpflichten lassen, daß sie aber nicht einfach *als* Christen in diesem Gespräch vorausgesetzt oder vereinnahmt werden können, sondern sich vielleicht erst im Verlauf dieses Prozesses als solche identifizieren. Solche Offenheit gewinnt eine neue Dimension, wenn Christen, die sich in ihrer Lebensgestaltung entscheidend an Botschaft und Beispiel Jesu orientieren, in unmittelbarer Begegnung oder in stellvertretender Erschließung im Unterricht auf Menschen treffen, deren Sinnde-

<sup>46</sup> Vgl. Grewel, Grundlegung, 34ff.

<sup>47</sup> R. Lachmann, Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh 1980, 45.

tungshorizont letztendlich vom Buddha oder vom Koran oder von der Thora geprägt ist.<sup>48</sup>

In solchen Begegnungen bricht oft *Fremdheit* auf, die wir nicht überspringen dürfen. Wirkliches Verstehen einer anderen Religion erschließt sich nur dem, der in diesem Vorgang zugleich in die Nachfolge gerufen wird, so daß sich sein Verständnis als Bekenntnis artikuliert. Andererseits erfahren Menschen, die verschiedenen Religionen angehören, über alle Grenzen hinweg eine *elementare Verbundenheit*, die in gemeinsamem Handeln und gemeinsamer Parteinahme für das Menschliche greifbar wird, die die Hoffnung auf Grenzen-überwindendes Verstehen nährt. Ethische Erziehung aus dem Geist Jesu kann Menschen, die anders glauben und anders leben als wir, nicht als *Ungläubige* („Heiden“), sondern nur als *Andersgläubige* zu verstehen suchen, d.h. als Schwestern und Brüder, die denselben Gott glauben wie wir, wenn auch in anderer geschichtlicher Bindung.

Ethische Erziehung erfordert darum v.a. *Toleranz*. Denn Toleranz ist ja nicht die Nacht, in der alle Katzen grau sind, sie zielt nicht auf Beliebigkeit. Toleranz ist vielmehr die Achtung für und das Sich-Einlassen auf die Wahrheit der anderen.<sup>49</sup> Nur wenn wir bereit sind, unsere eigene, in der Glaubensgeschichte der Christenheit vergewisserte Wahrheit der Infragestellung durch die anderen auszusetzen, hat es einen Sinn, nach dem Beitrag des Christentums zur Humanisierung der Menschheit zu fragen. Dann ist auch klar, daß damit nicht gemeint sein kann, alle anderen könnten nur auf dem Weg über eine bestimmte Form gegenwärtigen Christentums wahrhaft zu Menschen werden. Vielmehr kommt hier eine Bewegung in den Blick, in der Christen und Andersgläubige die jeweils vorfindliche Gestalt ihres Miteinanderlebens überschreiten auf die eine Menschheit („Reich Gottes“) hin, die werden soll.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß die Verhältnisbestimmung zwischen *religiöser Erfahrung* und *Glaubenserfahrung* von dogmatischen Vorurteilen freigehalten wird.<sup>50</sup> In einer *religiösen Erfahrung* wird der Sinndeutungshorizont eines Menschen auf ein „Umgreifendes“ oder auf „Ganzheit“ eingestellt. Religiöse Erfahrungen sind Erfahrungen ganz-

<sup>48</sup> Im interreligiösen Vergleich ist sorgsam darauf zu achten, daß die Äquivalente richtig bestimmt werden. So ist es z.B. im christlich-islamischen Dialog natürlich interessant, Vergleiche zwischen Jesus und Mohammed anzustellen. Aber in der Wertschätzung der Gläubigen sind nicht Jesus und Mohammed, sondern Jesus und der Koran äquivalent.

<sup>49</sup> Vgl. C.H. Ratschow, Die Religionen (HSTh 16), Gütersloh 1979, 127: „Toleranz quillt aus der Tiefe der eigenen Gotteserfahrung. Je lebendiger der eigene Gott erfahren wird, desto größer ist die Ehrfurcht vor den großen Göttern anderer Religionen und desto klarer das Empfinden für die sog. 'Unterscheidung der Geister', in der die Dämonisierungen aufgehoben werden.“

<sup>50</sup> Vgl. zum folgenden Grewel, Grundzüge, 80ff.

heitlicher Betroffenheit, in denen der Sinn, das Glück, die Zukunft eines Lebens im ganzen auf dem Spiel steht. Dabei läßt sich der Erfahrung ganzheitlicher Betroffenheit nicht im vorhinein entnehmen, in welche Richtung sie die Lebensgestaltung des einzelnen beeinflußt - als Vergewisserung lebensgeschichtlich erworbener Sinndeutungs- und Handlungsmuster, als Sinnlosigkeit oder als Umgetriebensein von einer Frage, die ihn nicht losläßt, aber auch keine Antwort findet. Religiöse Erfahrung faßt also den *einzelnen* in seinem Transzendenzbezug ins Auge. Der Begriff des *Glaubens* dagegen ordnet diesen einzelnen einer Gemeinschaft zu, die in ihren Überlieferungen die Erinnerung an wegweisende Erfahrungen früherer Generationen aufbewahrt und hinsichtlich des Deutungshorizontes, dem die Erfahrungen des individuellen Lebens zugeordnet werden, einen Konsens erzielt hat. Wo Menschen in gemeinsamem Glauben verbunden sind, treffen wir auf eine grundlegend vergleichbare Strukturierung ihres Sinndeutungshorizonts. *Gemeinde* - in einem die verschiedenen Glaubensgemeinschaften umgreifenden Sinn, als Erfahrungs- und Erzählgemeinschaft - ist das notwendige *Korrelat der Glaubenserfahrung*.

*Die geschichtlichen Religionen gehören also unter den Begriff der Glaubenserfahrung*, nicht der religiösen Erfahrung. Die unbestreitbaren Unterschiede zwischen christlichem Glauben und anderen Glauben können nicht durch eine strukturelle Entgegensetzung von (christlichem) Glauben und religiöser Erfahrung begriffen werden. Wir müssen sie an den Inhalten dieser Glaubenserfahrung aufweisen - an den Konturen des Gottes, der da erfahren wird, an den Einstellungen zu Leben und Welt und Menschlichkeit, die für den Glauben jeweils Verbindlichkeit gewinnen.

Im ganzen aber wird gerade ethische Erziehung mit Nachdruck darauf drängen, daß der Gedanke einer Ökumene der christlichen Kirchen und Denominationen mehr und mehr in Richtung auf eine *Ökumene der Religionen* erweitert wird.<sup>51</sup> Darin wird ein Vorgang wechselseitiger Infragestellung *und* Bereicherung angebahnt, in dem es uns keineswegs gleichgültig ist, welchen Weg unsere Kinder einschlagen, aber die Ermutigung zur Entdeckung des Gemeinsamen und zur Vorwegnahme der einen Menschheit, die werden soll, den Grundton bestimmt.

Der Traum von einer Ökumene der Religionen hat freilich wenig Chancen auf Verwirklichung, solange es uns nicht gelingt, wenigstens eine Kultur des *Gesprächs* zu fördern, die „davon ausgeht, daß der andere, der etwas sagt, was mir zutiefst widerstrebt, recht haben könnte. Worin könnte er recht haben? Ich muß erst herausfinden, worin der recht haben könnte,

<sup>51</sup> Vgl. z.B. K. Goffmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen, in: J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht II: Islam, Göttingen 1986, 9-16.

und dann kann ich mein Argument dagegen halten.“<sup>52</sup> Die Methode des Tauziehens, mit der aus der anderen Glaubensgemeinschaft möglichst viele Mitglieder herausgezogen, abgeworben werden, entspricht einem Herrschaftsdenken, an dem wir in der Nachfolge Jesu nicht mehr teilhaben können. Dagegen könnten Christen, Juden, Muslime, Buddhisten u.a. einander dazu verhelfen, jeweils innerhalb ihres geschichtlich geprägten Sinndeutungshorizonts bessere Menschen oder Kinder Gottes zu werden,<sup>53</sup> um auf diesem Wege der einen Menschheit, von der auch Jesus geträumt hat, Stück um Stück näherzukommen.

### 2.8 Zur Zielformulierung ethischer Erziehung und ethischen Lernens - Zugleich Versuch einer Zusammenfassung

Wir haben uns die Problematik ethischen Lernens unter verschiedenen Gesichtspunkten vergegenwärtigt. Dabei ist deutlich geworden, daß ethisches Lernen sich nicht in Ethik-Lernen erschöpfen kann. Die jungen Menschen sollen am Ende nicht nur *wissen*, was gut und was nicht gut ist. Sie sollen auch nicht nur *beurteilen* können, wann und warum eine Handlung gut oder nicht gut ist. Sie sollen lernen, so zu *handeln*, daß das Gute gefördert wird, d.h. daß Menschen mehr Liebe, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit erfahren.<sup>54</sup> Wir haben auch gesehen, daß die Lern-Wege der einzelnen Schüler unterschiedlich verlaufen,<sup>55</sup> so daß die Lebenssituationen der jeweiligen Lernpartner vorrangig beachtet werden müssen und nicht auf ein abstraktes Gutes hin übersprungen werden dürfen.<sup>56</sup> „Ethische Erziehung“ formuliert darum eine Zielsetzung, die mit der Aufgabe von Religionsunterricht und religiöser Erziehung im ganzen zusammenfällt, nicht nur einen inhaltlich bestimmten Teilbereich. Ethische Erziehung ist *Erziehung zu humaner, d.h. dem Menschen angemessener und zu mehr Menschlichkeit führender Lebensgestaltung in Gemeinschaft*. In dieser

<sup>52</sup> D. Knab im Gespräch mit H. Rauschenberger, in: Kaufmann, Kontinuität, 82.

<sup>53</sup> Nur so läßt sich m.E. die Frage beantworten, wie christliche Religionslehrer den z.T. zahlreichen muslimischen Schülern an ihrer Schule, evtl. sogar in ihrem Religionsunterricht, sinnvoll und verantwortlich begegnen können.

<sup>54</sup> Stachel hat vorgeschlagen: „Handeln-Lernen auf der Basis von erworbenen Haltungen“, inhaltlich bezogen auf: Kulturleistung - Kommunikation/Dienst an den Menschen - Spiritualität, KatBl 102 (1977), 28ff.; vgl. auch seine „Darstellung des Prozesses ethischen Lernens im Modell des Regelkreises“, in: Stachel/Mieth, ethisch handeln lernen, 130ff.

<sup>55</sup> Vgl. die „Lebensgeschichtlichen Anfänge“ in Nipkows Elementarisierungskonzept (Grundfragen 3, 185ff.) oder H.-G. Heimbrocks „genetische“ (eine unglückliche Benennung!) Elementarisierung: Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistigbehinderten Schülern, in: Zs.f.Heilpädagogik 37 (1986), 96-104, bes. 98ff.

<sup>56</sup> Vgl. z.B. Stachel/Mieth, ethisch handeln lernen, 33: „das Gute zu tun (und das Böse nicht zu tun)“; besser: die Entfaltung ganzheitlichen ethischen Lernens, 80ff.

Zielsetzung treffen Religionsunterricht und Ethikunterricht zusammen. Die Besonderheit ethischer Erziehung im Religionsunterricht liegt darin, daß die Teilnehmer sich hinsichtlich des Verständnisses von Menschlichkeit auf einen gemeinsamen Grundkonsens verpflichten, indem sie der Botschaft und dem Beispiel Jesu von Nazareth die Grundimpulse zu entnehmen suchen, die unter den je lebensgeschichtlichen Bedingungen zur Gestaltung drängen.

In der Zielformulierung „humane Lebensgestaltung“ sind Teilaspekte zusammengeschlossen, über die in einem christlichen Religionsunterricht Konsens herrschen sollte:

- Ziel aller ethischen Erziehung ist die möglichst weitgehende *Selbstbeteiligung* der heranwachsenden Menschen an der Gestaltung ihrer Lebenssituation auf dem Weg zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung.
- Dabei geht es keineswegs nur um die *individuelle Moralität* der einzelnen Schüler. Ethisches Lernen vollzieht sich in vielfachen Verflechtungen des einzelnen mit der Lebensgemeinschaft, häufiger: den teilweise konkurrierenden *Lebensgemeinschaften*, die ihm nicht nur einen Horizont an (gesicherten) Lebensmöglichkeiten bereitstellen, sondern ihn auch umgekehrt für das Wohlergehen des Ganzen verantwortlich machen.
- Die in einer Gemeinschaft zum Schutz der Schwachen verabredeten *Konventionen* haben für das Erlernen von Moralität einen sehr hohen Stellenwert. Die *Einübung* von Verhaltensweisen, die in einem Lebensraum gefordert sind, ohne daß nach der Motivation, aus der heraus wir ihnen folgen, auch nur gefragt wird, schafft gewissermaßen das Fundament, von dem aus das höhere Ziel der Übereinstimmung von äußerer Handlung und Handlungsmotiv überhaupt erst angestrebt werden kann. Ein Religionsunterricht, der sein Augenmerk vornehmlich auf die Kritik überkommener Normen richtet, zerstört die Basis, die er für das Erreichen seiner höchsten Ziele unabdingbar braucht.
- Ethische Erziehung beabsichtigt und fördert gleichermaßen die Einübung überlieferter und die Erprobung neuer Lebensformen. Dabei kann eine Unterscheidung hilfreich sein, die an der Geschichte des Verhältnisses von Kirche(n) und sozialer Frage gewonnen ist, aber die Zielsetzung ethischer Erziehung unmittelbar berührt: Solange in einer Lebensgemeinschaft als Gegenbegriff von Ordnung (Moral, Konvention, Wohlanständigkeit) nur Unordnung (=Chaos) denkbar ist, haben junge Menschen keine Chance zur *Entdeckung und Erprobung neuer Lebensformen*. Wenn wir aber lernen, *Veränderung* als Gegenbegriff von Ordnung zu denken, dann kann sich Veränderung als die Bedingung der Möglichkeit von Verbesserung erweisen.
- Die gleiche Frage stellt sich in bezug auf die Begegnung von Christen mit Menschen anderen Glaubens, und daraus erwachsend: anderen Hand-

lungsorientierungen. Christlicher Religionsunterricht muß sich darauf besinnen, daß in der mit dem Namen Jesu verbundenen Zielvorgabe für das Handeln von Christen die grenzüberwindende Kraft des Grundimpulses Jesu nicht allein darin beantwortet werden kann, daß wir den Weg nachgehen, den Jesus vorangegangen ist. Vielmehr müssen und dürfen wir den Weg weitergehen, den Jesus gebahnt hat - was immer für unsere dogmatischen Entwürfe daraus für Folgerungen erwachsen mögen.<sup>57</sup>

- Alle diese Lernschritte und Auseinandersetzungen erfolgen in einem *offenen Horizont* von Umstrittenheit. Auch im Religionsunterricht ist ja mit der Berufung auf Jesus keineswegs „alles klar“. Vielmehr treten wir in eine Bewegung der Auseinandersetzung ein, in der Unstrittigkeit der Sinndeutungs- und Handlungsmuster zwar langfristig ersehnt, angesichts gegenwärtiger kirchlicher Praxis aber eher verdächtig ist.

- Angesichts solch umfassender Zielsetzung ist klar, daß ethische Erziehung nicht auf „ethische“ Themen im Religionsunterricht begrenzt werden kann, sondern alle Inhaltsbereiche dieses Unterrichts, also auch „heilsgeschichtliche“ Themen umfaßt. So werden z.B. in der Berufung Abrahams (Gen 12,1ff.) keineswegs nur „religiöse“ Deutungsmuster abgerufen. Ob in einer solchen Erfahrung „alles klar“ ist, weil Abraham dem Ruf eines Gottes gefolgt ist, den er und die Schüler längst als den einen und wahren, einzigen Gott kennen, oder ob der Ruf eines (unbekannten) Gottes, der sich als „der Gott“ erst noch erweisen mußte, in eine ungewisse Zukunft gefolgt ist, ist für die ethische Erziehung unmittelbar relevant. Oder ob Jesus in seiner Ansage der Gotteskindschaft aller Menschen Recht hatte gegen seine Bestreiter, war für die Zeitgenossen eine offene Frage. Von hier aus erschließt sich das Verständnis von *Überlieferung* als eines Vorgangs, in dem die unmittelbaren Nachfolger oder die nachwachsenden Generationen Jesus (oder Abraham) Recht gegeben, ihn ins Recht gesetzt haben gegenüber ihren Bestreitern. Dies aber ist eine Wahrheit, die nur durch *Nachfolge* oder *Begleitung* zu verifizieren ist.

### *Zusammenfassung*

Die Diskussion über das Problem einer ethischen Erziehung wird von unterschiedlichen, teilweise gegenläufigen Interessen bestimmt. Der vorliegende Beitrag versucht, das Gespräch über Möglichkeiten und Grenzen einer ethischen Erziehung im Religionsunterricht dadurch weiterzuführen, daß zum einen nach konsensfähigen Aspekten gefragt wird, um die weitere Arbeit auf die noch umstrittenen Fragen zu konzentrieren. Zum anderen soll erreicht werden, daß nicht der positive Ertrag bisheriger religionsdidaktischer Arbeit über der Faszination eines Schlagwortes in Vergessenheit gerät.

<sup>57</sup> Vgl. Grewel, *Brennende Fragen*, 79ff.

Klaus Wegenast

## Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft<sup>1</sup>

*Zu einem umstrittenen Verhältnis im Haus der Theologie*

*Heinz Grosch zum 60. Geburtstag am 26.04.1990*

### 1. Vorbemerkung

Für das allgemeine Bewußtsein vieler Theologen ist das Verhältnis der theologischen Wissenschaft zur Praxis des Evangeliums in der Gesellschaft das von zielbestimmender Theorie, die sich vornehmlich der Interpretation von Texten verdankt, und fremdbestimmtem Anwendungshandeln, das einer für die praktische Handhabung verkürzten Theorie nachgeordnet erscheint. In diesem Denkmodell ist die Praktische Theologie so etwas wie eine in nur einer Richtung befahrbare Verbindungsstraße zwischen einer exegetisch- bzw. systematisch-theologisch verantworteten Theorie oberster Glaubens-, Denk- und Verhaltensnormen und praktisch-kirchlicher Arbeit in Verkündigung, Seelsorge und Unterricht. Diesem Denkmodell entsprechen die weitverbreiteten, aber dennoch fragwürdigen Arbeitsformeln für die Vorbereitung kirchlicher Praxis wie „Vom Text zur Predigt“ oder „Vom Text zum Unterrichtsentwurf“, „Vom Text zur Situation“ oder „Vom Evangelium zur Erfahrung“.

Daß jegliche Theorie wesentliche Voraussetzungen in der Praxis besitzt und deshalb immer schon durch gesellschaftliche und lebensgeschichtliche Voraussetzungen bedingt ist, fällt hier ebenso wenig auf wie das Fehlen einer Reflexion möglicher, u.U. unerwünschter Folgen theoretischer Vorgaben. In diesem Zusammenhang sei nur an die durchaus fatalen Folgen theologischer Rede vom Gehorsam erinnert, die außer in schwäbischer Dichtung - „Gehorsam ist des Christen Schmuck“ - auch in Tagebüchern von ehemaligen KZ-Kommandanten, in waschzwanghaften Abrechnungen mit christlicher Erziehung, wie sie in Tilman Mosers „Gottesvergiftung“ auflagenstark Verbreitung fanden, und nicht zuletzt in unzähligen verletzten Seelen von Menschen, die nie erwachsen werden durften, zu entdecken sind. An dieser Stelle ist die Theologie in allen ihren Disziplinen gefragt, wie sie es in Zukunft halten möchte, ob sie die in ihrem Haus üblichen Hierarchien des Denkens und Schaffens durchzuhalten gedenkt oder die apostrophierte Einbahnstraße zwischen Theorie und Praxis zu einem in beiden Richtungen befahrbaren Kommunikationsweg auszubauen bereit ist.

Das zu lösende Problem heißt: Wie können *theologische Grundlagenbesinnung* über Ursprungssituationen des Glaubens und deren Ur-Kunden, die

<sup>1</sup> Gastvortrag an der Evang.-theol. Fakultät der Universität Tübingen.

vor allem historischen und philologischen Methoden verpflichtet erscheint, und *hochspezialisiertes Handlungswissen* der praktisch-theologischen Disziplinen, das sich nicht zuletzt empirisch erhobenen Daten aus den Handlungsfeldern der Kirche in der Gesellschaft verdankt, theologisch verantwortet und human- bzw. sozialwissenschaftlich vertretbar so miteinander in Beziehung gesetzt werden, daß das Evangelium zu seiner Wahrheit und der heutige Mensch, dem das Evangelium gilt, zu seinem Recht kommen kann. Eigentlich ist die Zeit reif für eine umfassende Inangriffnahme dieser Aufgabe, die in den praktisch-theologischen Disziplinen unter dem Zwang der Verhältnisse, den eine gesellschaftlich nicht mehr gewährleistete Präsenz des Christlichen etwa im Religionsunterricht öffentlicher Schulen mit sich bringt, schon zu Beginn unseres Jahrhunderts erkannt worden ist.<sup>2</sup> Diese Aufgabe wird solange nicht angemessen bewältigt werden können, wie wir es nicht lernen, gleichursprünglich nach der *Sache* des Evangeliums - und das ist nicht nur eine exegetische Frage - und nach den Adressaten im Zusammenhang ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt zu fragen - das ist eine humanwissenschaftliche und praktisch-theologische Frage. Wir müssen es endlich aufgeben, Sätze zu formulieren, wie ich sie kürzlich in einem Aufsatz des von mir geschätzten Exegeten Hans Weder<sup>3</sup> gefunden habe. Er schreibt im Blick auf Jesus-Gleichnisse der synoptischen Tradition: „Gerade die Einsicht, daß sich das Gleichnis nicht der Didaktik Jesu, sondern vielmehr der Qualität seiner Botschaft verdankt, ist von erheblicher didaktischer Relevanz. Das gilt zumindest unter der Bedingung, daß Didaktik sich nicht einfach als technologisch zu konzipierendes Medium zwischen beliebige Unterrichtsgegenstände und ebenso beliebige Adressaten schiebt, sondern daß Didaktik einen primären Gegenstandsbezug hat. Es gilt unter der Bedingung, daß eine Didaktik prinzipiell nach dem Kriterium der Sachgemäßheit zu entwerfen ist.“

Gegen wen argumentiert Weder hier eigentlich? Ich kenne keinen Allgemein- und auch keinen theologischen Fachdidaktiker, der ein Verständnis von Didaktik vertreten würde, auf das die Bemerkung Weders auch nur annähernd passen würde. Der *Gegenstandsbezug* ist ein wesentliches Anliegen vor allem der Fachdidaktiker. Darüber hinaus geht es aber der Didaktik insgesamt um eine der Sachfrage gleichursprüngliche Frage

<sup>2</sup> Vgl. dazu z.B. *Fr. Niebergall*, *Theologie und Praxis*, Göttingen 1917; *ders.*, *Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage*, 2 Bde., Tübingen 1918f. (da vor allem II, 249-364); *ders.*, *Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik*, in: *Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht* 4 (1911), 33-43 (jetzt in *K. Wegenast [Hg.]*, *Religionspädagogik I. Der Evangelische Weg*, Darmstadt 1981, 46-59) und *R. Kabisch*, *Wie lehren wir Religion?*, Göttingen 1913.

<sup>3</sup> *H. Weder*, *Zugang zu den Gleichnissen Jesu. Zur Theorie der Gleichnisauslegung seit Jülicher*, in: *EvErz* 41 (1989), 395 f.

nach dem Menschen als Adressaten, für den die Sache ja da sein soll. Wird diese gleichursprüngliche Fragestellung nach dem Adressaten vergessen oder auch nur hintangestellt, ist es unmöglich, daß „wir seine Herrlichkeit“ zu sehen vermögen. Offenbar haben wir es beim Ausspruch Weders mit einem als klassisch zu bezeichnenden Beispiel für die „Einäugigkeit“ theologischer Arbeit zu tun, für die schon das oben apostrophierte Theorie-Praxis-Gefälle und die Einwegkommunikation, die im Gegensatz zur Rede Jesu den Adressaten und seine gesellschaftliche Wirklichkeit, seine Lebensgeschichte und seine anthropogenen Voraussetzungen nicht gleichursprünglich mit der sog. Sache ins Kalkül einzubringen vermag, Zeugnis ablegen.

## 2. Zur Geschichte des Problems seit 1945

Die in den letzten 40 Jahren beobachtbaren Kooperationsformen zwischen Praktischer Theologie und wissenschaftlicher Exegese spiegeln verschiedene Konzepte von Selbstverständnis, Erwartungen und gegenseitigen Funktionszuweisungen der betroffenen Disziplinen. Zu dieser Vielfalt haben gesellschaftliche Bedingungen ebenso beigetragen wie das In-sich-selbst-Verkrümmt-Sein theologischer Forschung in allen ihren Disziplinen.

Beispielhaft für das Verhältnis von Exegese und Praktischer Theologie sind m.E. die Entwicklungen im Rahmen der Religionspädagogik. Die exponierte Stellung der Religionspädagogik zwischen Kirche und säkularer Gesellschaft ließ eben manches deutlicher hervortreten, als das in anderen praktisch-theologischen Disziplinen der Fall gewesen ist, wo es offenbar leichter fällt, enttäuschende Feedback-Erfahrungen zu verdrängen und kritische Zwischenrufe zu ignorieren.<sup>4</sup> Bis in die sechziger Jahre hinein bestimmte in den religionspädagogisch zu verantwortenden Handlungsfeldern und ihrer Theorie eine Form von Bibelauslegung das Feld, welche die Fragehinsichten und Ergebnisse der an den Universitäten gelehrten historisch-kritischen Exegese entweder überhaupt nicht oder aber nur eklektisch beachtete. Hier änderte sich erst in dem Augenblick etwas, als das Theorem der Christlichkeit von Schule und Gesellschaft offensichtlich nicht mehr der Wirklichkeit entsprach und das allgemeine Bewußtsein von der Erkenntnis bestimmt zu werden begann, daß das Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis der Mehrheit nicht mehr mit dem z.B. in der biblischen Überlieferung repräsentierten zu vereinbaren war. Von nun an mußte die Bedeutung der Bibel je neu und in einem die historische Kritik nicht weiter ignorierenden Interpretationsprozeß erwiesen werden. Die Folge war, daß der Erkenntnisrahmen der religiösen Erziehung in Schule

<sup>4</sup> K. Wegenast, Art. Bibel V, in TRE VI, Berlin 1979, 93-109, und *ders.*, *Bibeldidaktik 1975-1985*, in: JRP 3, Neukirchen 1987, 127-152.

und Kirche von nun an durch eine die historische Kritik ernst nehmende, diese aber hermeneutisch in Richtung auf einen Dialog mit heutigem In-der-Welt-Sein weiter vortreibenden Exegese bestimmt zu werden begann. Dieser neuen Exegese und ihrer spezifischen Rezeption in der Religionspädagogik kam entgegen, daß auch das Schulkonzept der sechziger Jahre auf Traditionsvermittlung und deshalb auf Hermeneutik ausgerichtet erschien.

Im Rückblick kann gesagt werden, daß diese Hinwendung der Religionspädagogik zur wissenschaftlichen Exegese für viele Lehrer und Schüler eine wirkliche Entlastung von einem je länger je mehr drückenden „Fürwahrhalten-Müssen“ für sie unglaubwürdiger Vorstellungen bedeutete und darin einen längst überfälligen Beitrag zur Aufklärung der jüdischen und christlichen Tradition. Sozialwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse hatten jedoch in der jetzt entstehenden Koalition zwischen hermeneutischer Exegese Bultmannscher Prägung und Religionspädagogik höchstens im Zusammenhang mit gewissen Fragen der Vermittlung an bestimmte Adressaten eine Bedeutung. So bediente man sich z.B. der sog. „Didaktischen Analyse“ von Wolfgang Klafki, die für eine Vermittlung von Texten, deren Originalität und Anspruch im Zusammenhang der kritischen Auslegung festgestellt worden waren, an bestimmte Adressaten durchaus nützlich erschien.<sup>5</sup> Was die Auswahl der zu vermittelnden Texte anbelangte, behielt man allerdings die zu treffenden Entscheidungen allein theologischer Reflexion vor. Wie immer, es entstand jetzt eine Bibeldidaktik als Kunstlehre, Verstehen zu lehren, die sich der Hermeneutik als Kunstlehre des Verstehens von Texten verdankte, wie sie Bultmann und seine Schüler entwickelt hatten.

Diese neue Didaktik führte zweifellos zu gewissen Erfolgen, wenn es ihr z.B. gelang, im Rahmen von ihr inszenierten Dialogen zwischen dem sich in biblischen Texten äußernden Selbstverständnis damaliger Autoren und dem Selbst- und Weltverständnis heutiger Schüler Daseinsauslegung und Textauslegung miteinander zu verbinden. Bei einer genaueren Betrachtung dieser Phase der Geschichte des Verhältnisses von Exegese und Religionspädagogik ist jedoch nicht zu übersehen, daß das, was wir in unseren Vorbemerkungen als „Einäugigkeit“ apostrophiert haben, durchaus noch als bestimmend bezeichnet werden muß. Die Religionspädagogik als didaktisch aufgeklärte Anwendungsdisziplin der Bibelhermeneutik schien damals noch die Lösung aller anstehenden Probleme zu ermöglichen.

Mit der Wende hin zu einem Schulverständnis, das Unterricht nur noch im Zusammenhang mit äußeren und inneren Situationen zu sehen ver-

<sup>5</sup> So z.B. K. Wegenast, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh 1965.

mochte, die zur Bewältigung anstanden, war die Bibel nur insofern von Interesse, als sie für die Lösung etwelcher Probleme eine Funktion auszufüllen vermochte. Die Frage lautete jetzt nicht mehr, ob ein biblischer Text aus theologischen Gründen unbedingt wichtig war und deshalb vermittelt werden sollte, sondern ob er möglicherweise eine Bedeutung bei der Lösung von Problemen haben konnte.<sup>6</sup> Um das festzustellen, fragte der Religionspädagoge perspektivisch vom Schüler, nicht vom Text aus. Die wissenschaftliche Exegese wurde dabei nur noch insofern zu Rate gezogen, als sie sich um den irdischen Jesus im Umfeld der palästinischen Gesellschaft mühte oder um die sozialen Verhältnisse zur Zeit so wichtiger Propheten wie Amos und Jeremia. Eigentliche Partner der Religionspädagogik im Haus der Theologie wurden jedoch die Sozialethik und dann bestimmte systematisch-theologische Entwürfe wie die „Theologie der Revolution“, „der Hoffnung“ oder „der Frage“.

Erst in jüngster Zeit kann wieder eine Rückbesinnung auf die biblische Tradition festgestellt werden. Der Grund dafür ist allerdings nicht die exegetische Forschung, die wieder beachtet würde, sondern die Einsicht, daß es nicht genügt, Konflikte und Probleme bewußt zu machen, zu bearbeiten und möglichst zu lösen, sondern es auch darum zu tun sein muß, die bewußt gemachten Konflikte und Probleme auch dann aushalten zu können, wenn sie unlösbar sind. Hier erwartete man jetzt Succurs von der biblischen Tradition, die offenbar *Erfahrungen* aufbewahrte, die hilfreich erschienen.

Die neue Kategorie der Bibeldidaktik ist so seit der Mitte der siebziger Jahre die „Erfahrung“. Der Grund für die Konjunktur dieses so lang verpönten Begriffs liegt wohl in der Erkenntnis, daß auch der Glaube nur dann mit Aussicht auf Erfolg in das Leben und Denken von Kindern und Jugendlichen hinein vermittelt werden kann, wenn er unmittelbar in die Erfahrungswelt hineinreicht und im Alltag anschaulich wird. Zu denken ist in diesem Zusammenhang an gelungene Lebensentwürfe von Glaubenden aus Vergangenheit und Gegenwart, aber auch an Lehrer und Pfarrer, die als exemplarische erwachsene Partner nachvollziehbare Lebensentwürfe erlebbar repräsentieren. Die Devise heißt jetzt: „Was wir glauben sollen, müssen wir selbst erfahren.“<sup>7</sup> Die religionspädagogische Grundaufgabe lautet entsprechend: Alltagserfahrung „mit Hilfe der kreativen, inspirierenden Kraft religiöser und poetischer Sprache in elementaren Reflexionen zu rekonstruieren und zu erneuern.“<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Vgl. K. Wegenast, Das Problem der Probleme, in: EvErz 24 (1972), 102-126.

<sup>7</sup> G. Theissen, Argumente für einen kritischen Glauben, München 1978, 43.

<sup>8</sup> H.W. Ritter, Erfahrung. Plädoyer für einen anderen 'Stil' theologischen Denkens und Redens, in: ThPr 20 (1985), 340.

Für den biblischen Unterricht und seine Didaktik bedeutet das, daß er biblische Texte weder als Quellen für die historische Verifizierung von Vergangenen, noch als offenbarte Lehre, noch als Problemlösungspotentiale für Fragen der Gegenwart verstehen machen möchte, sondern als Kunde von menschlichen Erfahrungen mit dem Gott Israels und dem Gott Jesu Christi, die ihre Geschichte gehabt hat, Deutungen von Gott, Welt und Leben wach hält und ein Angebot bereitstellt für heutiges Selbst-, Welt- und Gottesverständnis. Die Bibel ist es deshalb, die Möglichkeiten eröffnet „für neue Erfahrungen mit der Erfahrung“ (E. Jüngel). Biblische Texte verdoppeln dabei nicht einfach die uns umgebende Wirklichkeit, sondern eröffnen neue Perspektiven, sind Lernhilfen für gegenwärtiges Leben, welche Welt so zur Erscheinung zu bringen vermögen, daß vielleicht sogar etwas davon aufleuchtet, was sie eigentlich sein könnte. Funktionen, die sie als Niederschläge damaliger Erfahrung für heutige Erfahrung haben können, sind Kritik, Bestätigung, Ermutigung, Protest, Motiv zur Innovation oder Modifikation, Warnung und vieles andere. Dabei ist es jeweils erst im konkreten Vollzug einer Auslegung am Tage, welche Funktion ein Text jeweils besitzt. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, daß ein Text überhaupt keine Funktion besitzt, weil z.B. seine Sprache bestimmten Vorstellungen, Denkweisen, gesellschaftlichen Verhältnissen und Herrschaftsformen verhaftet ist, die im Verlauf der Geschichte unverständlich, gegenstandslos oder sogar schädlich geworden sind.

Zu denken ist etwa an die alttestamentliche Gehorsamskultur als Reflex bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse, an unverständliche mythologische Vorstellungs- und Sprechweisen, aber auch an sittliche Vorschriften, die ihre Wurzeln in durchaus vergangenen Verhältnissen besitzen.<sup>9</sup> Mit anderen Worten heißt das, daß es bei einer Auslegung von Texten für das Jetzt nicht ohne ideologiekritische Analyse abgehen kann. Zwar besitzt das Ursprungsgeschehen, in dem der Glaube und seine Ur-Kunde wurzeln, für uns als Christen nach wie vor normative Bedeutung, dies aber nur unter der Voraussetzung, daß die das Ursprungsgeschehen repräsentierende Ur-Kunde nicht das Ursprungsgeschehen selbst ist, sondern stets ein Zweites, das interpretationsbedürftig bleibt und von heutiger Erfahrung her befragt werden muß, wenn es heute wieder „Wort“ werden soll. Die hier anstehenden differenzierten linguistischen Probleme hat Kurt Schori in seiner Berner religionspädagogischen Dissertation „Das theolo-

<sup>9</sup> Dazu vgl. M. Veit, Hermeneutische Arbeit an nichtmythologischen Texten der Bibel, in: K. Wegenast (Hg.), *Theologie und Unterricht*, Gütersloh 1969, 371-381, und dies., *Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert*, in: P. Biehl u.a. (Hg.), *JRP 1*, Neukirchen 1985, 3-28.

gische Problem der Tradition“ 1989 ausführlich behandelt. Sie können hier nicht nebenher abgehandelt werden.

Ähnliches gilt auch für heutige Erfahrungen, die zwar unabdingbarer Verstehenshorizont für das Verständnis fremder Erfahrung sind, aber nicht so etwas wie eine absolute Instanz oder eine normative Größe darstellen, die endgültig über wahr oder falsch entscheiden läßt.

Kurzum, wer biblische Texte 'tradieren' möchte, wird sich ebenso vor monomaner Traditionsbesessenheit wie vor einem sich absolut setzenden Erfahrungs- und Situationsbezug hüten müssen. Er wird sich „eine ständige Pendelbewegung zwischen der biblischen Glaubensinterpretation und der Interpretation unserer heutigen Erfahrung“<sup>10</sup> angelegen sein lassen. Dabei macht es keinen Unterschied, ob wir bei einer kritischen Analyse heutiger Erfahrungen oder damaliger Texte einsetzen. Erst beide „Erfahrungen“ zusammen sind der wirkliche Inhalt eines verantwortbaren Bibelunterrichts. Sie müssen in einem kritischen Dialog in Analogie und Differenz bedacht werden, und das in einem vielschichtigen In- und Miteinander geschichtlicher und aktueller Erfahrung.

Es ist deutlich: Mit dem Erfahrungsbegriff kam etwas Neues in die Bibeldidaktik. Etwas, was sich offensichtlich nicht der exegetischen Forschung verdankt, sondern der Sehnsucht nach Teilhabe an ursprünglichem Leben, nach Unmittelbarkeit und Nähe. In einem Umfeld, wo man nahezu alles aus zweiter Hand erfährt, die Natur ebenso wie die Geschichte, ist der Ruf nach „ursprünglicher Erfahrung“ im Grunde nur als Notschrei von Menschen zu begreifen, die sich in einer künstlichen Welt gefangen wähnen, auch in der Kirche. Vier Ansätze bibeldidaktischer Theorie verdanken sich dem beschriebenen Erfahrungsbedürfnis:

- Der sog. *problemorientierte Bibelunterricht*<sup>11</sup>, dem es darum geht, Kinder und Jugendliche im Horizont einer nachchristlichen Gesellschaft in verstehender und zugleich kritischer Vergegenwärtigung sowohl des Ursprungs als auch der Wirkungsgeschichte des Christlichen beziehungsreich in ein geschichtlich fundiertes Gegenwartsverständnis von Welt und Mensch einzuführen.

- Der sog. *elementarisierende Bibelunterricht*<sup>12</sup>, dem es darum geht, eine substantiell gültige, kommunizierbare Inhaltlichkeit der Theologie im komplizierten Medium gegenwärtiger Frage- und Konfliktsituationen vernünft-

<sup>10</sup> E. Schillebeeckx, Christus und die Christen, Freiburg 1977, 69.

<sup>11</sup> Vgl. zu diesem wenig bekannten Typ von Religionsunterricht K. Wegenast, Bibel ganz anders, in: H.G. Heimbrock (Hg.), Spielräume, Neukirchen 1983, 118 ff.

<sup>12</sup> Vgl. K.E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: I. Baldermann/K.E. Nipkow/H. Stock, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt 1979, 35-74.

tig zu ermitteln und verstehbar zur Mitsprache zu bringen; mit Worten K.E. Nipkows: „Elementare Strukturen“ biblischer Texte mit Hilfe der exegetischen Wissenschaft festzustellen, um dann „elementare Wahrheiten“ in biblischen Texten mit „elementaren Erfahrungen“, wie sie im Leben von Jugendlichen, aber auch in biblischen Texten begegnen, in einer „elementare Anfänge“ von Lernprozessen beachtenden Weise miteinander in Beziehung zu setzen.

- Der *symboldidaktisch arbeitende Bibelunterricht*<sup>13</sup>, der eine Vermittlung theologischer Inhalte und gegenwärtiger Lebenssituationen mit Hilfe biblischer Symbole leisten möchte. Im Hintergrund steht die Erkenntnis, daß Symbole, die ihrem Wesen nach wiederholenden *und* entwerfenden Charakter besitzen, in der Lage sind, die in ihnen verdichteten Erfahrungen und die mit ihnen korrelierenden Grundkonflikte junger Menschen miteinander zu vermitteln.

- Der mit neuen Auslegungsmethoden, die sich den Sprachwissenschaften, aber auch verschiedenen Schulen der Psychoanalyse verdanken, arbeitende *Textunterricht*, wie er sich in Arbeiten von H. Zirker<sup>14</sup>, D. Dormeyer<sup>15</sup>, A. Stock<sup>16</sup>, aber auch von I. Baldermann<sup>17</sup> und Th. Vogt<sup>18</sup> zeitigt.

Es ist jetzt an der Zeit, eingedenk der aufs Ganze gesehen einander fremd gegenüber stehenden Bemühungen um ein Verständnis der Bibel in Religionspädagogik und exegetischer Wissenschaft danach zu fragen, wie eine Arbeitsgemeinschaft zwischen diesen beiden Bemühungen um eine Vermittlung der biblischen Botschaft aussehen könnte, die jenseits herkömmlicher Hierarchien, aber auch jenseits gegenseitiger Schuldzuweisungen, Möglichkeiten wechselseitigen Lernens bereitstellt.

### 3. Exegetische Wissenschaft und Religionspädagogik

#### 3.1 Zur Logik der Theologie<sup>19</sup>

Mehr als die Hälfte der evangelisch-theologischen Disziplinen arbeitet historisch: Die alttestamentliche Wissenschaft, die neutestamentliche Wis-

<sup>13</sup> Wichtigste Veröffentlichung zum Problem ist: P. Biehl, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik*, (WdL 6) Neukirchen 1989.

<sup>14</sup> H. Zirker, *Jesusgeschichten als phantastische Literatur*, in: *EvErz* 35 (1983), 228-242.

<sup>15</sup> D. Dormeyer, *Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung*, (Pfeiffer-Werkbücher 144) München/Göttingen 1978.

<sup>16</sup> A. Stock, *Textentfaltungen. Semiotische Experimente mit einer biblischen Geschichte*, Düsseldorf 1978.

<sup>17</sup> I. Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, (WdL 4) Neukirchen 1986; *ders.*, *Der Gott des Friedens und die Götter der Macht*, (WdL 1) Neukirchen 1983.

<sup>18</sup> Th. Vogt, *Bibelarbeit*, Stuttgart 1985.

<sup>19</sup> Zum folgenden Abschnitt verweise ich auf die noch nicht erschienene Arbeit von Chr. Bizer mit dem gleichen Titel, der ich wichtige Einsichten verdanke.

senschaft und die Kirchengeschichte. „Weltverstehen durch Geschichte“ lautet die Programmatik dieser Fächer. Sie besagt, daß Bibel, grundlegende Bekenntnisse und Lebensformen der christlichen Religion nur dann 'verstanden' sind, wenn sie im umfassenden Horizont der Universal-Geschichte in ihrer Bedingtheit durch einen historischen Prozeß und durch eine zu rekonstruierende geschichtliche Situation erkannt werden. Die historischen Disziplinen der Theologie halten deswegen Glaube und Religion methodisch in der geschichtlichen Immanenz fest. Transzendenz ist also nicht an der Immanenz vorbei zu haben. Wie sie zu haben ist, kann historisches Denken allerdings nicht sagen.

Vor uns steht das emanzipatorische Programm des liberalen Bürgertums mit seiner Frage nach dem historischen Jesus im Horizont seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem überlieferten Dogma. Dieses Programm „Lernen an Geschichte“ hat zweifellos eine theologische Wurzel: Der Ursprung der christlichen Religion liegt in der Geschichte. Jesus Christus war Mensch, der sich zur Geschichte der Menschheit in Beziehung gesetzt hat. Die Gefahr besteht allerdings, daß sich im Sog des genannten Programms eine Verstehensweise verfestigen könnte, die das Christliche kategorial auf Vergangenheit festlegt und das Evangelium für heute verliert.

Die Praktische Theologie hingegen, zu der ich auch die Religionspädagogik zähle, befaßt sich nicht zuerst mit Historie, sondern mit Hilfe von Human- und Sozialwissenschaften mit gegenwärtigem gesellschaftlichen Handeln. Dabei untersucht und entwirft sie auch die Bedingungen, unter denen Kommunikationswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Ästhetik u.a. theologisch rezipiert und analysierend und gestaltend auf gegenwärtige Lebensformen christlicher Religion bezogen werden können.

Als Praktische Theologie ist sie dabei über die institutionellen Grenzen der Kirchentümer hinaus auf das gesamte gesellschaftliche Feld verwiesen, auf dem sich überall „Kirche“ in einem theologischen Sinn ereignen kann. Als Religionspädagogik legt sie die Kirche darüber hinaus darauf fest, sich von lernender Frage und Rückfrage inhaltlich behaften zu lassen, und stellt anheim, Religion und Glaube auch von ihrer psychologischen und soziologischen Funktion her zu begreifen und Theologie selektiv mit sich zu vermitteln. Hier stellt sich die Frage nach möglichen Modellen einer Kooperation zwischen der Religionspädagogik und den exegetischen Wissenschaften, die sich offensichtlich *verschiedenen* Profanwissenschaften mitverdanken.

### 3.2 Zum Stand der Dinge in Sachen Religionspädagogik und Exegese

Die gegenwärtige Diskussion des zu behandelnden Problems ist durch den Verdacht der Ideologieanfälligkeit sowohl der Historischen als auch der Praktischen Theologie motiviert worden, genauer durch die Einsicht in

eine bisher kaum bewußte Dialektik von Erkenntnis und Interesse in den hermeneutisch-historischen *und* in den sozialwissenschaftlich-praktischen Disziplinen. Die Religionspädagogik wird in diesem Zusammenhang auf die Art ihrer Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien befragt, die Exegese auf bewußte und unbewußte Voraussetzungen und Implikationen der in ihr geltenden hermeneutischen und historisch-kritischen Interpretationsverfahren. Kritische Reflexionen über Möglichkeit und Grenzen exegetischer Methoden sind da ebenso an der Tagesordnung wie Schuldzuweisungen an die Adresse der Praktischen Theologie, sie verrate die Tradition an die gesellschaftliche Situation. Neu und bedrängend wird hier fragwürdig, was denn nun eigentlich die „Sache“, was Norm der Theologie sei, an der sich die jeweilige Kritik zu orientieren hätte. Wir beginnen mit kritischen Anfragen an die Adresse der Bibelwissenschaften: Walter Wink<sup>20</sup>, ein amerikanischer Exeget, war einer der Ersten, der den Erfahrungsmangel exegetischer Theologie anprangerte:

„Die historische Bibelkritik ist bankrott... Die Bibelkritik hat ein Arsenal von Tausenden von Untersuchungen hervorgebracht, und zwar zu jedem Thema, das ihren Methoden zugänglich schien... Die Bibelkritik ist nicht bankrott, weil ihr die Gegenstände, über die sie etwas zu sagen hätte, ausgegangen wären, oder weil sie nichts mehr zu erforschen hätte; sie ist deshalb bankrott, weil sie die Aufgabe nicht erfüllen kann, die die meisten ihrer Vertreter als ihre Aufgabe ansehen: Die Schrift so zu interpretieren, daß die Vergangenheit lebendig wird und unserer Gegenwart neue Möglichkeiten persönlicher und gesellschaftlicher Veränderung deutlich gemacht werden.“

Und dann nach Angabe verschiedener Gründe für die beschriebene Misere: „Die Bibelkritik basiert auf einer falschen Methode, war mit einem falschen Objektivismus vermählt, war einem unkontrollierten Objektivismus unterworfen, von jeder lebendigen Gemeinschaft getrennt und hat ihre Nützlichkeit überlebt.“ Das sind harte Worte. Ähnlich der Religionspädagoge Ingo Baldermann<sup>21</sup>:

„Es ist offenkundig, daß jener merkwürdige Überdruß an der Bibel, der sich in dem vergangenen Jahrzehnt im evangelischen Raum in Theologen- und Laienkreisen wie auch in Schülergruppen so nachhaltig artikulierte, nur auf dem Boden eines solchen lernunfähigen Umgangs mit der Bibel erwachsen konnte. Wenn die Erwartung fehlt, daß im Umgang mit diesem Buch noch Neues und Entscheidendes zu lernen ist, weshalb sollen Predigt und Unterricht sich Woche für Woche, jahraus jahrein mit diesen schwierigen Texten abmühen?“

Dieses Resumée gründet bei Baldermann in einer Beurteilung der exegetischen Forschung als Versuch, Herr zu werden über die Heilige Schrift,

<sup>20</sup> W. Wink, *Bibelauslegung als Interaktion*, Stuttgart 1976, 7, 17.

<sup>21</sup> I. Baldermann, *Lernerfahrungen mit der Bibel*, (Studienheft 15 des PI der EKvW 15) 1980, 8.

sie in den Griff zu bekommen, statt von ihr lernen zu wollen. „Aber die Techniken des Könnens und Beherrschens verderben das Hören.“<sup>22</sup>

Die Kritik an der Religionspädagogik ist mindestens ebenso scharf, kommt aber aus einer anderen Richtung. Ihre Wortführer sind z. B. der Bonner Systematiker Gerhard Sauter<sup>23</sup> und der Exeget Walter Schmithals<sup>24</sup>.

Bei Sauter, der die Religionspädagogik vornehmlich als eine von der Theologie *abgekoppelte* Bemühung erfährt, lesen wir u.a. folgende Fragen an die Adresse derer, die sich um eine Theorie des Religionsunterrichts mühen:

„Ist (in der Religionspädagogik) 'Glaube' nicht schon längst mit Verhaltensweisen und Handlungsanweisungen vertauscht worden, die erlernt, ausgebildet und umgebildet werden können? Kann der Religionsunterricht aber von der Eigenart des Glaubens absehen? Und darf sich die Religionspädagogik, wenn sie den verfassungsmäßigen Auftrag des Religionsunterrichts wahrnehmen will, auf die Dauer nur an der Beziehung von allgemein aufweisbarer 'Religion' und 'christlichem Glauben' orientieren? Muß sie nicht vielmehr darauf achten lernen, wie Glaube an 'Theologie' gewiesen ist?“

Die Gefahr scheint erkannt: Die Religionspädagogik ist dabei, die Tradition nur noch als religiösen Überlieferungsbestand unter anderen wahrzunehmen und für wechselnde gesellschaftlich wünschbar erscheinende Zwecke zu funktionalisieren.

Der Exeget Walter Schmithals, m.W. der einzige Exeget, der sich näherhin in einen Disput mit der Religionspädagogik einläßt, obwohl er sich selbst bescheinigt, von dieser Wissenschaft nichts zu verstehen, schreibt:<sup>25</sup>

„Die wissenschaftliche Religionspädagogik bietet mit ihrer Fülle von Konzepten das Bild solcher Konzeptionslosigkeit, daß auch die kontradiktorisch wechselnden Einfälle einzelner Religionspädagogen... nicht nur nicht auffallen, sondern nahezu als Vorbild einer wissenschaftlich angemesseneren Religionspädagogik erscheinen können.“

Das abschließende Urteil lautet dann: Theologische Verflachung und Desorientierung.

Eine Besserung erwartet Schmithals offenbar von einer „Rückkehr zur Sache“, was immer das auch heißen mag. Meint Schmithals damit eine Erneuerung der Konzeption der „Evangelischen Unterweisung“ mit ihrer Mittelpunktstellung des Evangeliums von Jesus Christus oder Karl Barths „Kirchlichen Jugendunterricht“ als „Lehre“?<sup>26</sup> Für beide Konzeptionen

<sup>22</sup> Ebenda, 7.

<sup>23</sup> G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: EvTh 46 (1986), 129.

<sup>24</sup> W. Schmithals, Religionsunterricht in der Schule. Krise-Kritik-Kriterien, in: Der evangelische Religionslehrer an beruflichen Schulen 21 (1973), 230-238.

<sup>25</sup> A.a.O. Die folgenden Zitate sind aus dem in Anm. 24 genannten Aufsatz entnommen.

<sup>26</sup> Siehe K. Barth, KD I, 1, München 1932, 51; vgl. auch KD IV, 3, Zollikon-Zürich, 999.

hegt er Sympathien. Auf jeden Fall fordert er eine Konzentration auf das Evangelium, das für ihn „eine Botschaft an den Menschen (ist), und zwar nicht eine Botschaft, mit der Menschen sich an Menschen wenden, ihre besonderen menschlichen Ansichten artikulierend, sondern eine den Zirkel menschlicher Werte und Ansichten sprengende Botschaft.“ Sie trifft auf den „im Gefängnis seiner eigenen Möglichkeiten gefangenen Menschen, ... der (als homo incurvatus in se) ständig um sich selbst rotiert und dies als Erfüllung seines Lebens ansieht“, und befreit ihn.

Das alles sagt Sch. auf dem dunklen Hintergrund einer Religionspädagogik, die den Religionsunterricht „in Religionssoziologie und Religionspsychologie und damit letzten Endes in grundsätzliche Religionskritik“ verwandelt, in dem das Evangelium „auf seine Verwendbarkeit für die gesellschaftskritischen, bewußtseinsändernden und die Welt erneuernden Programme hin“ instrumentalisiert wird. Gegen das alles setzt Sch. die Forderung, sich über die Möglichkeit eines Unternehmens Gedanken zu machen, welches das Evangelium, „das seinen Beitrag zur Weltveränderung über die Veränderung des Menschen leisten will“, wieder in den Mittelpunkt stellt. Die Philippika ist damit nicht zuende, sondern nimmt sich in der Folge die sog. „Lernzielorientierung“ des Religionsunterrichts vor und gewinnt ihren Höhepunkt mit dem emphatischen Ausruf: Lernziele, die „unabhängig von diesem Gegenstand (des Evangeliums) bestimmt werden“, immunisieren sich gegen Korrektur. „Ziele, die außerhalb des Zirkels von 'Gegenstand' und 'Gegenwart' festgelegt werden, bleiben der Kritik entzogen; in ihnen erhalten subjektive Zielprojektionen, mögen sie auch als 'rational' deklariert werden, metaphysische Würde.“

Ich stehe nicht an, diese Kritik als unbegründet zurückzuweisen, aber ebenso sicher bin ich, daß auf dem Hintergrund solcher globalen und gewiß richtigen Theologismen, wie Schmithals sie vorträgt, niemand den Determinanten gerecht zu werden vermag, mit denen der Religionsunterricht steht oder fällt: der empirischen Welt, wie sie sich in unserer Gesellschaft darstellt, und dem in diese Welt hinein verflochtenen Menschen.<sup>27</sup> Dazuhin vergißt Schmithals in seinem Groll völlig, daß die Liquidation der Evangelischen Unterweisung samt ihres Verkündigungsanspruchs ja nicht die Folge einer böswilligen Entfernung des Evangeliums und der Grundsätze reformatorischer Theologie aus unterrichtlichen Vollzügen gewesen ist, sondern „die Testamentsvollstreckung eines nicht mehr zu ignorieren-

<sup>27</sup> Vgl. dazu u.a. *H.B. Kaufmann*, Problemorientierter-thematischer Religionsunterricht, in: ru 1972, 106: „Didaktisch wird... eine Auswahl der Inhalte und Aufgaben notwendig, die an den Erfahrungen und Interessen orientiert ist, die diese Generation bestimmen. Didaktisches Denken fragt... danach..., woraufhin ein 'Gegenstand' ausgelegt werden muß, damit junge Menschen seinen Anspruch vernehmen können.“

den Desasters“<sup>28</sup>, das offensichtlich die Folge einer ungenügenden Beachtung der Determinanten des Praxisfeldes Schule in der Religionspädagogik gewesen ist, eines Feldes, das auf keinen Fall mit deduktiven, von der Bibel oder einer christlichen Lehre her konstruierten Lernprozessen bearbeitet werden kann, wenn es nicht zur Katastrophe kommen soll.

Ähnliches gilt auch für den „Kirchlichen Jugendunterricht“ als „Lehre“, in dem Karl Barth m.E. den Prototyp für einen nicht realisierten Praxisbezug der Theologie vorstellt. Daß es im Religionsunterricht, im Konfirmandenunterricht, in der Erwachsenenbildung und in allen pädagogisch zu verantwortenden Handlungsfeldern der Kirche um Vermittlungsaufgaben sui generis geht mit ganz bestimmten Adressatengruppen, Lebensschicksalen, Fragen und Zweifeln, ist hier ebenso vergessen wie der Tatbestand gesellschaftlicher Realität, der z.B. vermuten läßt, daß der Großteil unserer Schülerinnen und Schüler im Religions- und Konfirmandenunterricht eine vorschulische Motivation für eine religiöse Erziehung und Bildung vermissen läßt.

Erst dann, wenn das gesellschaftliche Umfeld und die lebensgeschichtliche Position des jeweiligen Adressaten bekannt und bedacht sind, kann aber die Frage nach der Vermittlung zwischen Adressat und Evangelium sinnvoll gestellt und bearbeitet werden.

Was heißt das für eine Kooperation zwischen Exegese und Religionspädagogik?

Kurzum, Schmithals beklagt mit einigem Recht die *Fülle der Konzeptionen*,<sup>29</sup> vergißt aber, daß diese Reaktionen auf gesellschaftliche Herausforderungen sind und Versuche darstellen, den beängstigenden Relevanzverlust des Evangeliums im Streit um die Wirklichkeit zu bremsen. Glaube und Wirklichkeit sollen wieder in einen Kommunikationszusammenhang gebracht werden. Wenn es dabei zu einem Identitätsverlust des Christlichen gekommen sein sollte, muß das analytisch gezeigt werden.

Die von Schmithals angemahnte Abkehr von der Bibel und dem Evangelium sollte nicht zu rasch der Religionspädagogik als Schuld zugewiesen, sondern als Folge einer mangelnden Realisierung des Praxisbezugs der Theologie überhaupt verstanden werden. Aus dem hier zutageliegenden Dilemma führt kein emotionaler Ruf „zurück zur Sache“ mit einer gleichzeitigen Forderung nach einem deduktiven System vom Text zum Unter-

<sup>28</sup> E. Hübner, *Theologie und Religionspädagogik*, in: *EvTh* 34 (1974), 384. In diesem Aufsatz setzt sich Hübner ausführlich mit den Vorwürfen W. Schmithals' auseinander.

<sup>29</sup> Zum Problem vgl. K. Wegenast (Hg.), *Religionsunterricht wohin?* Gütersloh 1971; ders., *Herkömmliche und gegenwärtige Grundtypen einer Theorie des Religionsunterrichts*, in: E. Feifel u.a. (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik* 1, Gütersloh/Zürich 2 1987, 260-279; W. Sturm, *Religionsunterricht gestern heute morgen*, Stuttgart 1971 u.v.a.

richt, sondern nur ein gleichursprüngliches Fragen nach den Glauben und Lernen im Umfeld unserer Gesellschaft bestimmenden Determinanten und nach dem Evangelium in seiner möglichen Bedeutung für heutige Erfahrungen. An dieser Stelle sind alle theologischen Disziplinen gefragt.<sup>30</sup>

Es kann jetzt nicht unsere Aufgabe sein, die gegenseitigen Schuldzuweisungen kritisch zu würdigen, aber es erscheint wichtig, nach Wegen zu fragen, die von einer Konfrontation zu einer kritisch-konstruktiven Kooperation führen.

### 3.3 Erste Folgerungen

Für die Verhältnisbestimmung zwischen Exegese und Religionspädagogik ergeben sich aus unserem geschichtlichen Abriß der Bibeldidaktik seit 1945 und dem Blick auf gegenwärtige Kontroversen erste Folgerungen:

1. Eine Kooperation zwischen theologischen Disziplinen ist immer schon durch theologiegeschichtliche und darin durch gesellschaftliche Kontexte zumindest mitbestimmt, innerhalb derer z.B. die Exegese und die Religionspädagogik ihre Funktion zugewiesen erhalten oder im besten Falle selbst finden.

2. Die Einsicht in solche Kontexte als Bedingungsgefüge möglicher oder unmöglicher Kooperation nötigt zu einer Überprüfung des bisherigen Selbstverständnisses der einzelnen Disziplinen und des Verhältnisses untereinander.

So scheint es nichts anderes als voreilig, wenn z.B. ein Exeget ohne eine kritische Überprüfung des eigenen Status der Religionspädagogik Verrat an der Sache vorwirft, weil er sich von der exegetischen Wissenschaft ab- und sozialwissenschaftlicher Theorie zuwendet.

Hier müßte doch vor allem anderen danach gefragt werden, welchen profanen Wissenschaften man selbst eine Menge verdankt und ob es der Exegese gelungen ist, das „Eigentliche“ des christlichen Glaubens, die „Sache“ eben, wirklich zu Gesicht zu bekommen. Könnte es nicht sein, daß der heutige Glaubenserfahrung mit Instrumentarien der Sozialwissenschaften untersuchende Praktische Theologe oder der die Entwicklung des religiösen Urteils erforschende Religionspädagoge ebenfalls einen Zugang zur Sache haben?

3. Vor einer erfolgversprechenden Kooperation müssen sich in jedem Fall alle Beteiligten dessen eingedenk sein oder werden, daß alle theologischen Disziplinen durch die Rezeption theologischer *und* nicht-theologischer Wissenschaften charakterisiert sind. Ihr Verhältnis zueinander hängt des-

<sup>30</sup> Zum Problem vgl. K. Wegenast, *Theologie und Religionspädagogik*, in: *EvErz* 28 (1976), 156-177, und *ders.*, *Zum Verhältnis Systematischer und Praktischer Theologie in Geschichte und Gegenwart*, in: *EvErz* 36 (1984), 674-702.

halb nicht zuletzt davon ab, in welchem Maße die jeweils rezipierten anderen Wissenschaften kritisch befragt und zueinander in Beziehung gebracht werden.

4. Die angedeuteten Aufgaben sind nur dann erfüllbar, wenn ein zwischen den verschiedenen Fächern unbestrittenes Bezugssystem gefunden wird, das der Komplexität der gegenseitigen Abhängigkeiten und Beziehungen gerecht zu werden vermag.

Ein solches Bezugssystem ist freilich noch keineswegs gefunden, ich werde aber weiter unten wenigstens einen Vorschlag dazu machen.

### 3.4 Bestehende Schwierigkeiten und Konflikte

Von Konflikten war schon die Rede. Hier deswegen zuerst einige Bemerkungen zu bestehenden Schwierigkeiten für eine Kooperation und dann zu weiteren Konflikten.

Als *erste* Schwierigkeit nenne ich die im Zusammenhang von Bibel und Praxis des Evangeliums Klarheit vortäuschende Sprache, die besonders da störend wirkt, wo komplexe Fragen und differenzierte Sachverhalte zu klären wären.

Ich exemplifiziere an einem schon weiter oben apostrophierten Beispiel: Sie alle kennen den in der Theologie verbreiteten Ausdruck, ein „Text sei in eine Situation hinein zu sagen“. In dieser Wendung ist alles Simplifikation. Müßte hier nicht sorgfältig darüber Rechenschaft gegeben werden, was alles mit Text gemeint sein könnte und wodurch die verschiedenen Textverständnisse konstituiert werden, vor allem aber, welche Interpretationsverfahren es sein sollen, die der gestellten Aufgabe, einen Text in eine Situation hinein zu verantworten, gerecht zu werden versprechen? Ist in solchen Floskeln nicht nur unreflektierte Praxis im Spiel, die sehr rasch einer umfassenden Kritik ausgesetzt werden müßte, damit Neuland gewonnen werden kann? Als ob wir „Texte“ vermitteln müßten. Was zu vermitteln ist, ist das Evangelium, das durch Texte - auch durch biblische - sogar verstellt werden kann.

Eine *erste Konfliktstelle* zwischen Exegese und Religionspädagogik liegt da, wo wir feststellen, daß die Bibelwissenschaft mit nur wenigen Ausnahmen die gesellschaftliche Verwertung ihrer Ergebnisse fast ausschließlich den anderen Disziplinen oder überhaupt den Praktikern überläßt und das Gespräch mit der Praktischen Theologie und den Laien, welche die sie umgebende Gesellschaft widerspiegeln, für etwas ihre eigene Sache nicht

eigentlich Betreffendes hält.<sup>31</sup> Hier liegen Probleme zutage, die ihre Wurzeln vor allem in der augenfälligen Abkoppelung universitärer Wissenschaft von der Praxis des Evangeliums in der Gesellschaft besitzen. Die als Folge der Abkoppelung feststellbare Gesprächsunwilligkeit führt dann zu dem fatalen Nebeneinander, das Chr. Gremmels und W. Hermann schon im Jahre 1972 beschrieben haben: „Wissenschaftliche Spezialisten befinden über richtige und falsche Auslegung der Bibel, während praktische Spezialisten davon ganz unberührt über richtige und falsche Organisation kirchlicher Strukturen befinden.“<sup>32</sup>

Aus dem zutage liegenden Konflikt folgt eine zweite Schwierigkeit, die darin besteht, daß sich die professionelle Exegese wieder von Ausnahmen abgesehen, in einem eher engen Rahmen bewegt. Wer fragt da etwa geklärt nach dem *Erfahrungsgehalt* biblischer Aussagen oder stellt sich einer expliziten und reflektierten sozialwissenschaftlich und theologisch verantworteten Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Lebenswirklichkeit als der grundlegenden Voraussetzung jeden Verstehens?<sup>33</sup> In diesem Zusammenhang ist auch von den in der Theologie nur fragmentarisch zur Kenntnis genommenen Versuchen der sprach- und literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik zu reden, die den Sinn eines Textes als we-

<sup>31</sup> Als Ausnahmen aus neuester Zeit nenne ich G. Theissens Arbeiten „Biblicher Glaube in evolutionärer Sicht“ (München 1984); „Argumente für einen kritischen Glauben“ (München 1978); „Psychologische Aspekte paulinischer Theologie“ (Göttingen 1983), die zwar keine ausgearbeitete Hermeneutik vorzeigen, die sozialwissenschaftliche und theologische Hermeneutik in einem integralen Entwurf zu repräsentieren hätte, aber doch Ansätze in dieser Richtung zeitigt. Hinweisen möchte ich auch auf K. Berger, Hermeneutik des Neuen Testaments, Gütersloh 1988, die von dem Grundsatz ausgeht: „Nicht vom Evangelium her Welt zu interpretieren, nicht Welt als Anwendungsfall einer allgemeinen, in der Schrift bewahrten Norm anzusehen, sondern das Evangelium von der Situation her (d.h. unter anderem auch von der sozialen Situation her) zu erschließen, die Bedeutung des Evangeliums von dieser Basis her neu zu entdecken bzw. sich auf tun zu lassen.“ (19) Das läßt sich hören. Allerdings sollten wir nicht nur von „bedrängenden Erfahrungen von Wirklichkeit ausgehen, sondern vom Alltag überhaupt, und das unter Indienstnahme einer sozialwissenschaftlich ausgelegten Alltagshermeneutik, wie sie etwa H.G. Soeffner in seiner neuen Arbeit „Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung“, Frankfurt 1989, vorgelegt hat. Vgl. auch U. Luz, Vom Sinn biblischer Texte, in: H.G. Pöhlmann (Hg.), Worin besteht der Sinn des Lebens, Gütersloh 1985, 81 ff. Luz zählt sich da zu den Vertretern „einer Generation von historisch-kritischen Exegeten, deren größtes Problem m.E. darin besteht, daß wir zwar eine Fülle historischer Richtigkeiten und Hypothesen produzieren, aber kaum in der Lage sind, diese in der eigenen Gegenwart wissenschaftlich verantwortlich fruchtbar zu machen.“ Die sich an dieses Dictum anschließenden Thesen lassen vermuten, daß Luz sich auf dem Weg zu einer neuen Ernstnahme heutiger Wirklichkeit im Prozeß der Exegese befindet, mögen auch noch konkrete methodische Hinweise fehlen.

sentlich vom jeweiligen Leser konstituierten begreifen.<sup>34</sup> Und wie steht es mit einer Verarbeitung des Strukturalismus de Saussures für ein heutiges Verstehen von Tradition?<sup>35</sup> Geschieht an dieser Stelle nicht mehr als bisher, bleiben der Exegese die eigenen Voraussetzungen, ihre Reichweite und ihre Grenzen weitgehend verborgen und dazuhin unkontrollierbar.

Abgesehen davon wird die befreiende Potenz historisch-kritischer Verfahren, z.B. was naheliegende Mißverständnisse anbetrifft, in der Praxis des Evangeliums nur marginal wirksam. Um das festzustellen, braucht man nur Predigthörer zu sein oder aber Prüfungslektionen über biblische Texte zu beurteilen haben. Überall da wird auffällig willkürlich mit biblischen Texten umgegangen. Das scheint nicht zuletzt eine Folge davon zu sein, daß schon in der Exegese der konstitutive Bezug zwischen Glauben und Wirklichkeitserfahrung nicht genügend bewußt gemacht worden ist. Dann muß die Tradition eben dazu erhalten, bestimmte Komplexe gegenwärtiger Wirklichkeitserfahrung (Emanzipation, Menschenrechte...) durch eine überhöhende Interpretation in theologische Weltanschauungen umzudeuten. Viele Praktiker übergehen eine Traditionsauslegung überhaupt und orientieren sich gleich an sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten. Hier kommt ein *zweiter Konflikt* zwischen Exegese und Religionspädagogik in Sicht:

Exegeten, wie z.B. Walter Schmithals, protestieren heftig gegen eine sozialwissenschaftliche Orientierung der Religionspädagogik und rufen aufgeregt „zurück zur Sache“. Freilich ist es dabei auffällig, daß gerade da, wo lauthals das Proprium der Theologie beschworen wird, „eine penetrante Unterschätzung methodischer Fragen, oft mit pseudotheologischem Pathos vorgetragen, die Szene beherrscht“<sup>36</sup>. Aber was ist eigentlich die Sache? Offensichtlich kann das mit den herrschenden exegetischen Methoden allein nicht festgestellt werden. Könnten dabei Religi-

<sup>32</sup> Hermeneutik und Gesellschaftstheorie. Theologie - Hermeneutik und Gesellschaft, in: U. Gerber (Hg.), Hermeneutik als Kriterium für Wissenschaftlichkeit, Loccum 1972, 9.

<sup>33</sup> Ansätze finden sich bei K. Berger, a.a.O., vor allem aber bei Chr.D. Müller, Die Erfahrung der Wirklichkeit, Gütersloh 1977, G. Petzke, Exegese und Praxis, in: ThPr 10 (1975), 2-10, und K. Stalder, Die Wirklichkeit des Verkündigten als homiletisches Problem, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 19 (1972), 253-310.

<sup>34</sup> Eine fragmentarische Rezeption der Rezeptionsästhetik finde ich bei K. Berger, a.a.O., 333ff., ohne daß da so etwas wie eine kritische Auseinandersetzung von der Theologie her geleistet wäre. Hier liegt ein weites Feld vor uns, das bearbeitet werden muß.

<sup>35</sup> Vgl. dazu K. Schori, Das theologische Problem der Tradition. Eine Untersuchung zum Traditionsproblem mit Hilfe linguistischer Kriterien anhand der Abendmahlsperikope 1 Kor 11, 17-34 (Diss. Bern 1989) (Referenten: K. Wegenast/Chr. Link).

<sup>36</sup> Hübner (s.Anm. 27), 391.

onspädagogen, die sich sozialwissenschaftlich kundig gemacht haben, sich z.B. über die „Religion“ Jugendlicher und ihre Erwartungen an den Glauben einige Gedanken gemacht haben,<sup>37</sup> helfen? Oder wäre es denkbar, daß sich Exegeten direkt mit den Humanwissenschaften in einen interdisziplinären Dialog einlassen, um so nicht schon 'verfälschten' Ansätzen im Rahmen einer von einer anderen theologischen Disziplin rezipierten Humanwissenschaft anheimzufallen? Gerd Theissen hat das versucht, ohne allerdings schon ein hermeneutisches Konzept kreieren zu können.

Es wäre noch manches zu sagen, ich möchte aber jetzt schon Möglichkeiten und Perspektiven einer Kooperation, wie ich sie mir zwischen Exegese und Religionspädagogik im Streit um die Wirklichkeit vorstellen kann und wie sie für eine Überwindung der akuten Traditionskrise des Glaubens dienlich erscheinen, zu skizzieren versuchen.

#### 4. Zu Möglichkeiten und Perspektiven einer zukünftigen Kooperation zwischen Exegese und Religionspädagogik<sup>38</sup>

Beginnen wir mit den Möglichkeiten einer Kooperation, die sich dann anbieten, wenn die Auslegung der Bibel als gemeinsame Aufgabe Historischer und Praktischer Theologie erkannt worden ist.<sup>39</sup> Eine solche kooperative Auslegung wird nicht nur ein Damals für heute verständlich und bedeutsam machen wollen, sondern gleichursprünglich heutige Wirklichkeitserfahrung und Glaubenserkenntnis als gegenwärtigen Horizont von Auslegung bewußt zu machen und ins Kalkül exegetischer Arbeit einzubringen versuchen. Dazu braucht die Theologie über die bekannten historisch-kritischen und hermeneutischen Instrumentarien hinaus ein sozialwissenschaftlich aufgeklärtes Methoden-Arrangement.<sup>40</sup> Nur so wird es möglich sein, Daseinshermeneutik als Bedingung für Bibelexegese zu Gesicht zu bekommen. Notwendig wird es auch sein, die seit Jahrhun-

<sup>37</sup> Vgl. u.a. *H.-J. Fraas/H.-G. Heimbrock (Hg.)*, Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung, Göttingen 1986; *R. Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985; *K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? München 1987; *Fr. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion, München 1987; *K.E. Nipkow/Fr. Schweitzer/J.W. Fowler*, Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988; *A. Bucher/K.H. Reich (Hg.)*, Entwicklung von Religiosität, Fribourg 1989.

<sup>38</sup> Für den folgenden Abschnitt verdanke ich wichtige Hinweise dem Gespräch mit Professor Dr. Chr. Müller, Basel.

<sup>39</sup> Natürlich gehört auch die Systematische Theologie zu den notwendigen Partnern einer angemessenen Exegese, doch lasse ich sie hier des Themas wegen außer Betracht.

<sup>40</sup> Dazu vgl. *Soeffner* (s. Anm. 30).

dernten eingeschliffenen Autoritätsverhältnisse zwischen theologischen Experten und sog. Laien zu relativieren.<sup>41</sup>

In solchen Zusammenhängen nenne ich einen wünschbaren Dialog zwischen den die emotionalen Dimensionen damaliger und heutiger Erfahrung neu ernstnehmenden Auslegungsmethoden (Interaktionales Lesen, Bibliodrama, Psychodrama, Zugang zu christlichen Grunderfahrungen mit Hilfe elementarer biblischer Symbole etc.)<sup>42</sup> und universitärer Bibelauslegung, die auch heute noch vornehmlich nach den Regeln der sich der Aufklärung verdankenden historisch-kritischen und geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Methoden unseres Jahrhunderts arbeitet. Denkbar ist auch ein Dialog zwischen Interpretationsmethoden und Fragestellungen aus anderen Wissenschaften, die in der Religionspädagogik eine gewisse Bedeutung gewonnen haben (tiefenpsychologische, linguistische, strukturalistische, kommunikationstheoretische etc.) und der herkömmlichen wissenschaftlichen Exegese. In solchen Dialogen werden nicht nur kreative Fähigkeiten eingebracht, sondern auch freigesetzt. Darüber hinaus ist auch die Entdeckung möglich, daß verschiedene Interaktionsformen im Prozeß der Auslegung einen spezifischen Einfluß auf die Interpretation besitzen, der kritisch mitbedacht und zunutze gemacht werden kann. Mit anderen Worten heißt das, daß die Inhalts- und die Beziehungsebene im Auslegungsprozeß zwar unterschieden, aber auch einander zugeordnet werden sollten. Wie immer, die Einsicht in den spannungsvollen Zusammenhang von Distanz und Nähe zur biblischen Tradition kann sich in einem sich hier entwickelnden Dialog zwischen Religionspädagogen und Exegeten für die Exegese als relevant erweisen.

Eine *weitere* Möglichkeit für eine Kooperation zwischen Religionspädagogik und Bibelwissenschaft liegt in der Entdeckung begründet, daß biblische Texte ebenso einen spezifischen „Sitz im Leben“ besitzen und da bestimmte Weisen der Konstitution und Veränderung von Wirklichkeit im Vollzug kommunikativen Handelns initiieren, wie heutiges Hören und Auslegen lebensgeschichtliche, gesellschaftliche und kulturelle Voraussetzungen ihr eigen nennen und darin Möglichkeiten für Konstitution und Veränderung der Wirklichkeit aktualisieren.

Der Umgang mit Tradition innerhalb des neuen Testaments selber ist für das Ausgeführte signifikant. So gibt es durchaus *keine* 'Exegese' von Stellen

<sup>41</sup> Das geschieht vorbildlich bei *T. Schramm*, Distanz und Nähe. Erfahrungen im Umgang mit biblischen Texten, in: WPKG 64 (1975), 372-387. Vgl. auch *Th. Vogt*, Bibelarbeit, Stuttgart 1985.

<sup>42</sup> Vgl. dazu *K. Wegenast*, Wie die Bibel verstehen? Zu neuen Versuchen der Bibelauslegung in Wissenschaft und Praxis, in: *Ev Erz* 35 (1983), 202-213, und die anderen Beiträge des Themenheftes des *EvErz* 3, 1983 von *D. Dormeyer*, *H. Zürker*, *M. Kassel*, *P. Biehl*, *F. Crüsemann* und *Else N. Wams*.

aus der Tradition Israels oder der Verkündigung Jesu um ihrer selbst willen, etwa in der Meinung, daß schon allein durch die Erklärung einer Stelle, die als Gottes Wort gilt, die im betreffenden Text erörterte *Sache selbst* vorgestellt und einsichtig gemacht wäre.<sup>43</sup> Bei diesen „Exegesen“ werden vielmehr Überlieferungen Israels, aber auch solche, die dem Herrn zugeschrieben werden, und geschichtlich gegebene Sachverhalte in einem reziproken Interpretationsprozeß aufeinander bezogen. Dabei ist stets die Frage nach der Konstitution und Veränderung gegenwärtiger Wirklichkeit leitend. Im Klartext heißt das: Eine Berufung auf Tradition allein genügt nicht zur Begründung einer theologischen Aussage. Ihre Verbindlichkeit gewinnt Tradition erst dann, wenn sie dazu beiträgt, gegenwärtige Wirklichkeitserfahrung, die sie wahrgenommen hat, zu bewältigen und zu verändern, und dabei auch dafür offen ist, von heutiger Wirklichkeit sachkritisch befragt zu werden.

Ich schließe meine Bemerkungen zu Möglichkeiten der Kooperation zwischen Biblischer Theologie und Praktischer Theologie als Religionspädagogik mit einem Zitat des Göttinger Religionspädagogen Peter Biehl:<sup>44</sup>

„Gegenwärtige Relevanz biblischer Überlieferung wird nicht vorrangig durch wissenschaftliche Bearbeitung gewährleistet, sondern dadurch ermöglicht und erfahren, daß sie im gegenwärtigen Lebenszusammenhang von Christentum und Kirche wirksam ist. Indem Personen, Gruppen und Institutionen in ihrem Glauben, Verhalten und Handeln biblische Überlieferung heute in Anspruch nehmen und diese Inanspruchnahme im Kontext der Zeitgenossenschaft verantworten, wird allererst kritische Erinnerung in 'emanzipatorischer Absicht' möglich.“

Aus den skizzierten Möglichkeiten ergeben sich für eine zukünftige Kooperation folgende Perspektiven und Konsequenzen:

1. Die gegenwärtige gegenseitige Infragestellung von biblischer Wissenschaft und Religionspädagogik und die weiterführende Verständigung in Fragen der Auslegung biblischer Tradition legt als Bezugssystem *die Frage nach der Konstitution und Veränderung von Wirklichkeit durch kommunikatives Handeln* nahe.

Dadurch gewinnt die biblische Theologie insofern fundamentale Bedeutung, als sie die Grundschwierigkeiten im Rahmen des Bezugssystems und im Horizont *menschlicher Erfahrung* zur Sprache bringt, z.B. das Problem des Bösen und der Schuldannahme, der Voraussetzungen und Folgen von Herrschaftsverhältnissen, der quälenden Frage des Leidens und der Sinn-

<sup>43</sup> Wichtig dazu *Schori* (s. Anm. 34).

<sup>44</sup> P. Biehl/H.B. Kaufmann, Die Bedeutung biblischer Überlieferung und ihrer Wirkungsgeschichte für den Religionsunterricht, in: *EvTh* 34 (1974), 334. Vgl. K. Wegenast, Die Bedeutung biblischer Texte für den Religionsunterricht, in: *EvTh* 34 (1974), 317ff.

losigkeit..., aber auch Möglichkeiten der Verarbeitung, der Konfliktlösung und der Veränderung.

2. Die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität möglicher Kooperationen zwischen einer Exegese, die in einem solchen Kontext die biblische Tradition in Konfrontation mit gegenwärtiger Wirklichkeitserfahrung reflektiert, und einer Religionspädagogik, die gegenwärtiges Handeln der Kirche in unterrichtlichen Vollzügen und deren theoretische Implikationen je neu den Fragen der biblischen Tradition aussetzt, wird zu einer dauernden Aufgabe.

3. Die Exegese findet sich in einem viel weiteren Horizont als bisher vor. Die Vorherrschaft der in ihren Voraussetzungen und Folgen durchaus noch ungenügend aufgeklärten historisch-kritischen Methode wird relativiert und die Aufgabe einer methodischen Klärung noch ungewohnter Interpretationsformen wird im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit in Angriff genommen. Eine solche Zusammenarbeit beschränkt sich nicht auf die Universität und ihre Experten aus den verschiedenen Disziplinen, sondern erstreckt sich auch auf sog. Laien. Erst so kann es in der Auseinandersetzung mit biblischer Tradition zu intersubjektiven Erkenntnissen und zu Beispielen mündiger und handlungsfähiger Gemeinschaft kommen, wie sie etwa Tim Schramm<sup>45</sup> dargestellt hat.

Kurzum, Exegese und Religionspädagogik können in und nach einem Dialog, wie wir ihn skizziert haben, nicht dieselben bleiben. *Die Exegese* wird im Rahmen eines reziproken Verstehensprozesses zwischen Tradition und Wirklichkeit darauf hinarbeiten, sowohl quälende Wirklichkeit zu verändern, also auch Sachkritik an bestimmten Traditionen angesichts heutiger Glaubenserfahrung auf den Weg zu bringen. *Die Religionspädagogik*, die heutige Praxis des Evangeliums in unterrichtlichen Vollzügen der Gesellschaft analysiert und konstruiert, wird diese Praxis und ihre theoretischen Implikationen je neu den Fragen der biblischen Überlieferung im beschriebenen Sinn doppelseitiger Erschließung aussetzen.

Damit wird es hinfort keine fraglose Legitimation kirchlichen Handelns mehr geben können, die sich auf die Zitierung naheliegender Bibelstellen beschränkt. Das aber bedeutet auch eine grundlegende Veränderung der kommunikativen Dimension der Kirche auf allen Ebenen.

Aber es wird auch keine gedankenlose Anpassung an gerade Selbstverständliches in der Gesellschaft geben können, die sich darauf beschränkt, Gültiges auch noch religiös zu überhöhen, sondern ebenfalls eine kritische Reflexion des „Selbstverständlichen“ mit Hilfe einer im Horizont heutiger Wirklichkeitserfahrung reflektierten Tradition.

<sup>45</sup> Schramm (s. Anm. 40), und ders./H. Barth, *Selbsterfahrung mit der Bibel*, Göttingen/München 1977.

*Franz Georg Friemel*

## Religiöse Unterweisung in der DDR - Eine Auskunft aus katholischer Sicht

*Für Ernst-Rüdiger Kiesow, Rostock, zum 65. Geburtstag*

Die katholische Kirche in der DDR, einem Land, dessen Tage nun gezählt sind, ist in religionspädagogischer Hinsicht einen anderen Weg gegangen als in der Bundesrepublik. Sie mußte ihn gehen, weil Kirche und Bildungswesen nicht nur nichts miteinander zu tun hatten, sondern sich antagonistisch gegenüberstanden. Das Menschenbild, die pädagogische Zielvorstellungen, die dominierende Stellung der an den Vorgaben der SED orientierten Volksbildung standen den katechetischen Bemühungen einer kleinen Diasporakirche diametral gegenüber. Das Bildungswesen war von seiner Gesamtatmosphäre her säkularistisch und atheistisch. Es hatte eine antichristliche und antikirchliche Spitze. Jeder junge Mensch in der DDR mußte dieses Erziehungssystem durchlaufen. Es gab nur das sogenannte einheitliche sozialistische Bildungssystem, das in der Beurteilung der SED dem Bildungswesen in Westdeutschland „eine ganze historische Epoche voraus“ sein sollte. Es handelte sich dabei um die Konzeption von Bildung und Erziehung, die den jungen Menschen vom Kindergarten bis zur Universität unter marxistisch-leninistischem Vorzeichen ansprach, ihn indoktrinierte und vor administrativen Maßnahmen nicht zurückschreckte. Die Kirche - wir können auch sagen die Kirchen, denn in der evangelischen Kirche bestand, obgleich sie etwa sechsmal so viele Gläubige wie die katholische Kirche umfaßt, dem Staat gegenüber die gleiche Situation - war in der Defensive, und es war sozusagen ausgemachte Sache, daß sie aufgrund der sozialökonomischen Verhältnisse in der DDR in absehbarer Zeit zum Absterben verurteilt war.

Gleichwohl haben die Kirchen immer versucht, mit den christlichen Kindern und Jugendlichen im Gespräch über den Glauben zu bleiben, zum Glauben zu helfen, Verständnis für die religiöse Dimension zu wecken, die Hl. Schrift gemeinsam zu lesen, in den Glauben und in die Lehre der Kirche einzuführen. Weltlich betrachtet und nur institutionell gesehen war das ein ziemlich aussichtsloses Vorhaben. Die Tatsache, daß die Katecheten in der DDR vierzig Jahre lang - nicht ohne Schmerzen und Tränen - diese katechetische Aufgabe treu erfüllt haben, ist selbst ein Akt des Glaubens.

*Aus Religionsunterricht wird Katechese*

In den Wirren der Nachkriegszeit, als in die mitteldeutsche Diaspora Hunderttausende von katholischen Christen aus den verlorenen Ostge-

bieten einströmten, versuchte man religiöse Unterweisung nach den alten Plänen der „Seelsorgestunden“, man unterwies Kinder am Sonntagnachmittag in der Kirche, man orientierte sich an der alten Schulbibel und dem Einheitskatechismus. An einigen Stellen gelang es - zum Beispiel in Bernburg, wo Heinz Schürmann damals Vikar war - eigene kurze Zusammenstellungen der Glaubenslehre zu drucken. Die sowjetischen Kulturoffiziere waren da und dort großzügig. Auch in den etwas wirren Nachkriegsjahren, in denen die Bevölkerung fluktuierte und viele der Vertriebenen, die in der damaligen Ostzone sesshaft geworden waren, bald wieder ihren Weg nach Westen fortsetzten, fiel katechetische Unterweisung nicht aus. Vor allen Dingen wurde die Sakramentenvorbereitung - Bußerziehung und Kommunionunterricht - ernst genommen, und das war personell auch möglich, denn mit den aus dem Osten vertriebenen Laien kamen ja auch Priester und Seelsorgehelferinnen in die mitteldeutsche Diaspora.

In der ersten Verfassung der DDR von 1949, die sich an die Weimarer Verfassung anlehnte und mehr demokratisch als sozialistisch war, gab es das Recht der Religionsgemeinschaften, in den Räumen der Schule Religionsunterricht zu halten. Religionsunterricht war kein Fach im Stundenplan, sondern fand am Nachmittag statt, aber der Begriff verband sich für viele katholische Eltern mit dem Gedanken der Schulpflicht. Auch der Name „Religionsunterricht“ wurde beibehalten und erwies sich als zählebzig. In vielen Gemeinden hat man - bis heute - die Beobachtung gemacht, daß die Zahl der Kinder, die an der wöchentlichen religiösen Unterweisung der Pfarrei teilnehmen, höher ist als die Zahl der sonntäglichen Gottesdienstteilnehmer gleichen Alters. Aber der nachmittägliche Religionsunterricht in der Schule war eine triste Veranstaltung. Es handelte sich nur um wenige Kinder in einem unfreundlichen Klassenzimmer, in einer leeren Schule, unter einem Stalinbild. Nach und nach maßten sich auch die Direktoren eine gewisse Kontrolle über das, was in ihrer Schule geschah, an. Deshalb zogen es viele Pfarreien vor, auf dieses verfassungsmäßig garantierte Recht zu verzichten und in der Pfarrei Räume für den Unterricht bereit zu stellen oder auszubauen. Der Religionsunterricht wandert nun von der Schule in die Gemeinde und wird Katechese. Damit änderte sich auch ihr Charakter. Die Katecheten erkannten nämlich bald, daß die Methoden einer streng unterrichtlichen Unterweisung nach Art der Schule - die in der DDR ja eine Art Drillschule war - dem Thema nicht angemessen waren. Die Katechese in der Pfarrei wird also entschult. Es kommen Spielelemente hinein. Das Gespräch, bei dem jeder seine Meinung sagen kann, ist ein wichtiges Element, denn diese freie Rede ist in der Schule, je sozialistischer sie wird, desto weniger möglich. Die Sitzordnung, die Raumausstattung verzichten auf an der Schule orientierte Gestaltung. Die Katechese wird eng mit dem Gemeindeleben, mit der Liturgie

und mit dem Kirchenjahr verbunden. Sie spielt sich in einem rein kirchlichen Milieu ab, entwickelte sich zu einer christlichen Subkultur im Freizeitbereich. Es wurde nicht auf Leistung, aber auf Atmosphäre geachtet. Diese Art von Katechese, die manchmal im Arbeitszimmer des Pfarrers stattfand, war nicht sehr anspruchsvoll, aber sie war kommunikativ. Es ging in ihr „gemütlich“ zu. Die Kinder und Jugendlichen brachten oft ihre nichtkatholischen Freunde oder Freundinnen mit. Merkwürdigerweise redete der Staat nur selten dazwischen. Diese kirchliche Katechese war nicht sehr erfolgreich, aber sie war nicht unwirksam. In ihr wurden auch Probleme der Schule besprochen, es wurde Stellung genommen zu den Anwürfen gegen Kirche und Glauben. Kinder und Jugendliche, die dadurch verunsichert waren, konnten hier wieder beruhigt und bestärkt werden.

Die gemeindliche Katechese, die sich in der DDR entwickelt hat, ist nicht zu verwechseln mit der „Gemeindekatechese“. Die Verantwortung für das katechetische Wirken der Kirche trägt in der DDR der Pfarrer mit den Mitarbeitern im pastoralen Dienst. Katechese wird in der Regel erteilt durch Priester, Seelsorgehelferinnen und Katecheten, also von ausgebildetem Personal. Einige Diözesen haben Kurse für Katecheten eingerichtet, die nebenamtlich an dieser gemeindlichen Katechese beteiligt sind. Subjekt der Katechese ist auch in der DDR noch nicht die Gemeinde, sondern die Gemeindeleitung. Es gibt aber Ansätze dafür, daß Gemeindeglieder in der Vorbereitung der Sakramente ihre katechetische Verantwortung realisieren.

#### *Organisation und Pläne der Katechese*

Die Erfüllung der katechetischen Aufgaben in den Gemeinden wird koordiniert durch eine Arbeitsgemeinschaft der Katechetischen Ämter der sechs Diözesen und Jurisdiktionsbezirke. Diese Arbeitsgemeinschaft hat einen verbindlichen Lehrplan erstellt, der als Zielfelderplan konzipiert ist. Er ermöglicht verschiedene Variationen, weil ja die Situation in den Gemeinden unterschiedlich ist. Der Plan rechnet mit einer Wochenstunde je Jahrgang und ist als Stoffeinheit sehr gerafft oder auch in erweiterter Form - vorbereitende Aufgaben, arbeitsunterrichtliche Tätigkeit, Exkursion, Spiel - angeboten. Es gibt Gemeinden, in denen nur alle vierzehn Tage eine Glaubensunterweisung für Kinder und Jugendliche angeboten werden kann. Einige wenige Gemeinden sind dazu übergegangen, einmal im Monat ein katechetisches Wochenende anzubieten, zu dem auch die Kinder der weitverstreuten Dörfer in den Pfarrort geholt werden. Jede Gemeinde muß den Plan ihren konkreten Möglichkeiten anpassen.

Der Plan für das *erste* Unterrichtsjahr sieht vor, die Kinder in ihrer Welt anzusprechen und durch ein vertieftes Sehen und Hören die Gestalt Jesu zu erfassen. Die katechetische Arbeit mit den Sechsjährigen reflektiert

über Sehen und Hören als Fähigkeiten der Kinder und hilft in der Schulung der Sinne, tiefer zu sehen und intensiver zu hören, damit ihr Interesse an Jesus geweckt wird. Die großen Themen sind den Festen des Kirchenjahres entnommen. Der Weihnachts- und Osterfestkreis steht thematisch im Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit dem Festgeheimnis soll aber anthropologisch tief angesetzt werden; die Träume, Wünsche, Sehnsüchte und Konflikte der Kinder werden genannt, Ansätze zu einer Transzendenzerfahrung bewußt gemacht. Jesus wird gezeigt als der, welcher auf die Sehnsüchte und die Nöte der Menschen antworten kann.

Bei der Besprechung des Pfingstfestes etwa sollen die Kinder, die so lange nach Jesus leben, die Erfahrung machen, daß die Kraft des Anfangs heute noch spürbar ist, und daß Jesus heute noch in der Welt durch Menschen, die von seinem Geist erfüllt sind, wirkt.

Parallel zu den Inhalten der Katechese werden Vorschläge für Elternabende gemacht: Einführung in das in der ersten Klasse verwendete Unterrichtsbuch; Hilfen für die Gestaltung des Kirchenjahres in der Familie; Leistung als fraglicher menschlicher Maßstab; Chance oder Last des Streitens; der Sonntag und „Beten zu Hause“.

Der Plan für das *zweite* Schuljahr versucht eine Hinführung zum Leben in und mit der Gemeinde. Die Glaubensunterweisung will damit das mystagogische Jahr, das zu Beichte und Erstkommunion im dritten Jahrgang führt, vorbereiten. Der Sonntagsgottesdienst ist der Leitfaden. Auch in diesem Jahr prägt ein christologischer Ansatz den Unterricht. Christus ist es, dem die Gemeinde in der Eucharistiefeyer begegnet. Die einzelnen Zielfelder haben folgende Themen:

Christen gehören zu einer Gemeinde; die Gemeinde verkündet das Evangelium; die Gemeinde lobt und dankt Gott; die Gemeinde dient den Menschen; der Gemeinde wird vergeben, und die Gemeinde hofft.

Im *dritten* Jahrgang werden die Kinder in der Regel zum Empfang von Bußsakrament und Eucharistie geführt. Eine kindliche Ethik wird nach den drei Pflichtkreisen vermittelt, die in der Sprache des Unterrichtsbuches lauten: Gott lieben; Menschen lieben; selbst gut und tüchtig werden. Der Erstkommunionunterricht hat die Gestalt der Einführung in die heilige Messe.

Im *vierten und fünften* Jahrgang ist die Hl. Schrift des Alten und Neuen Testaments das Hauptthema. Auch die bibelorientierten Zielfelder werden unaufdringlich ans Kirchenjahr angeschlossen. Die Themen lauten: Menschwerdung; Botschaft Jesu; Passion und Auferstehung; Anfänge der Kirche; zwei testamentliche Zielfelder beschließen das Angebot: Abraham und Mose.

Auch im vierten und fünften Schuljahr bietet der Plan Vorschläge für Elternabende an: Einführung in das biblische Lesebuch; Gebetserziehung;

literarische Gattungen; die Bedeutung der Eltern für die Glaubensgeschichte des Kindes; Brauchtum in der Familie und Autorität in der Erziehung.

Der *sechste bis achte* Jahrgang dient der systematischen Information über den Glauben. In diesem Alter sind erste Überblicke und der Sinn für Zusammenhänge möglich. Da die Katechizanden zumeist in einer ungläubigen Umwelt leben, sollen sie nicht nur wissen, was sie glauben, sondern auch lernen, über religiöse Fragen sach- und altersgerecht zu sprechen. Die Themen lauten: Kirche und Sakramente (aufgegliedert in Zielfelder); christliches Leben und seine Vollendung (vier Zielfelder); eine exemplarisch angesetzte Einführung in die Hl. Schrift (aufgegliedert in eine Einführung in das Neue Testament, die Schöpfungstexte und eine Übersicht über die Geschichte Israels).

Begleitende Elternabende führen die Eltern in den Katechismus ein, ermöglichen ein Gespräch über Erziehung in der Vorpubertät und geben den Eltern Hilfen für den Umgang mit den Texten der Hl. Schrift.

Im *neunten und zehnten* Jahrgang wird der Stoff in vier Zielfelder gegliedert: Junge Menschen fragen nach sich selbst; Jesus Christus ist der Maßstab christlichen Lebens; unterwegs in der Gemeinschaft der Glaubenden; Kirche in der Welt (wozu auch ein Blick in die Geschichte der Kirche gehört. Die Stichworte des Planes sind: Christenverfolgung; Mönchtum; Kreuzzüge; der Fall Galilei und Kirche und Kultur).

Im neunten und zehnten Jahrgang wird das Themenangebot des Planes immer wieder durchbrochen werden von den Themen und Fragen, die die jungen Menschen einbringen. Der Katechet soll offen sein für die Diskussionen, die von den Jugendlichen begonnen werden. Als Regel gilt: „Fragen haben Vorfahrt!“

Es gibt auch eine kirchliche Unterweisung für Schülerinnen und Schüler der *elften und zwölften* Klasse, die auf Abitur und Studium vorbereitet. Da es bisher nur in den größeren Städten katholische Schüler in Erweiterten Oberschulen gab, spielt diese Unterweisung zahlenmäßig keine bedeutende Rolle. Die Themen werden vom Katecheten im Gespräch mit den jungen Leuten festgelegt. Früher einmal wurde in dieser Zeit der Auseinandersetzung mit dem Marxismus-Leninismus als Weltanschauung großer Raum gewidmet.

#### *Hilfsbücher für die Glaubensunterweisung*

Es ist immer wieder gelungen, im Benno-Verlag Bücher für die Glaubensunterweisung herauszubringen. Im ersten Jahrgang heißen die Bücher „Kinder Gottes“ oder - neuerdings - „Kommt und seht“, im zweiten Jahrgang „Miteinander glauben“, im Sakramentenjahr „Zeichen der Liebe“, im vierten und fünften Jahrgang „Gotteswort“, im sechsten bis achten Jahrgang „Grundriß des Glaubens“ - es wird aber auch das Neue Testa-

ment benützt -, im neunten und zehnten Jahrgang „Glaube aktuell?“. Es wird sich zeigen, ob die Katecheten nach Öffnung der Grenzen bei diesen eingeführten Büchern bleiben oder ob sie Angebote westlicher Verlage für die katechetische Arbeit aufgreifen werden, denn in der Vergangenheit war es nur selten möglich, Religionsbücher so zu gestalten, wie es den Verfassern vorschwebte. Die Möglichkeiten der Herstellung waren begrenzt.

Schwierigkeiten gab es regelmäßig, wenn Religionsbücher aus der Bundesrepublik, auf die Verhältnisse in der DDR adaptiert, als Lizenzausgabe erscheinen sollten. Dann genügte es den Zensurbehörden oft nicht, daß z.B. die Wohlfahrtsorganisationen des Westens durch die „Volkssolidarität“ ersetzt wurden, sondern es ging in zähen Verhandlungen auch um Neuformulierungen von Lehraussagen. Es stand manchmal die Frage, ob man es noch verantworten kann, daß der sogenannte Grüne Katechismus im Osten, etwa beim Thema Eigentum, anders formuliert als der Grüne Katechismus (West). Ein Vergleich beider Fassungen ist heute noch für Wissenschaftler, die eine Geschichte der Katechese im geteilten Deutschland schreiben, interessant und aufschlußreich. Aber vielleicht nur für sie.

#### „Frohe Herrgottsstunde“

Die in der Pfarrei erteilte christliche Unterweisung wird vorbereitet durch eine Kleinkinderkatechese für Vier- bis Sechsjährige. Die Gemeinden in den fünfziger Jahren verstanden allmählich, daß die ersten Lebensjahre des Menschen Weichenstellungen für die Zukunft bedeuten. So kam man auf eine religiöse Unterweisung schon vor dem sechsten Lebensjahr. Es begann sehr schlicht. In jeder Pfarrei gab es religiös aufgeschlossene junge Mütter, die damals noch nicht so stark wie heute in den Produktionsprozeß eingeschaltet waren und sich Zeit nehmen konnten, kindliche Fragen zu beantworten, das Leben des Kindes mit Gott zu formen, und sich bewußt als religiöse Erzieherinnen sahen. Da und dort bat man diese Mütter, ihre eigenen Kinder und katholische Kinder der Nachbarschaft zusammenzufassen. Es wurde sehr schlicht vom Vater im Himmel, von der Schöpfung, vom Heiland erzählt. Die großen christlichen Feste wurden gedeutet, und es wurde in den kleinen Gruppen ein christliches Brauchtum gepflegt. Worüber geredet wurde, das wurde im Laufe eines Vormittags im Werken oder Singen oder im religiösen Spiel vertieft. Solche Kleinkinderkatechesen beginnen und enden mit einem Gebet.

Aus solchen informellen Anfängen wurde dann - mit Hilfe der Caritas - eine katechetische Institution. Es wurden Kinderkatechettinnen ausgebildet, Themenvorschläge erarbeitet und ein Materialangebot gemacht. Das Probierstadium des Anfangs wurde ersetzt durch eine organisierte katechetische Arbeit mit Vorschulpflichtigen. In vielen Pfarreien, in denen es keinen katholischen Kindergarten gibt - und das sind die meisten -, gibt es

diese, nach einem Buchtitel so genannten „Frohe Herrgottsstunden“. Es sind auch kirchliche Kindergärtnerinnen, die sich für diese Arbeit zur Verfügung stellen, in vielen Gemeinden aber auch Mütter aus der Gemeinde.

### *Religiöse Kinderwoche*

Die gemeindliche Katechese wird ergänzt durch eine sogenannte „Religiöse Kinderwoche“. Schon in den fünfziger Jahren begann in der Pfarreien der Versuch, mit Kindern den gemeinsamen Glauben gemeinsam zu leben. Die Verantwortlichen hatten gemerkt, die eine Wochenstunde, die eingespannt ist in viele andere Aktivitäten der Kinder - von der Beaufsichtigung kleiner Geschwister bis hin zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen und Zirkeln der Schule - führten nur selten zu einer Vertiefung des Gelernten. Es gibt kein Ausschwingen, nur geringen Transfer ins Leben. Aus ersten Versuchen, die Ferien für die Glaubensunterweisung zu nutzen, wurde eine Institution. Die Religiöse Kinderwoche ist konzipiert als Ergänzung zur pfarrlichen Katechese. Sie beschäftigt sich mit einem Schwerpunkt des Glaubens und hat als Thema etwa das Vaterunser, die Schöpfung, das Suchen nach Gott, die Heiligen, die Aufgabe der Propheten, gezeigt am Beispiel des Jeremia. Im Jahr 1990 hat die religiöse Kinderwoche das Thema der Ökumenischen Versammlung in Dresden und Basel zum Inhalt: Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Die Religiöse Kinderwoche hat auch die Funktion einer Brücke. Sie verbindet das Anfang Juli auslaufende katechetische Arbeitsjahr mit dem im September neu beginnenden.

Das Thema wird nach sechs Tagen einer Woche gegliedert. Jeder Tag erhält ein Unterthema, das nach vielen Seiten hin vertieft, aber auch verbreitert werden kann. In einem gemeinsamen Gottesdienst mit den Teilnehmern der Kinderwoche, den Helfern, oft auch mit den Eltern findet die Woche ihren festlichen Abschluß. Die Arbeitsgemeinschaft der Katechetischen Ämter in der Kirche der DDR bereitet ein Materialangebot für alle Bistümer vor. Es sind vor allen Dingen die Kinder der mittleren Kindheit, die an diesen Veranstaltungen teilnehmen. Es handelt sich um eine katechetische Veranstaltung im entspannten Feld der Ferien. Der Katechet hat Zeit für die Kinder, die Kinder haben Zeit füreinander und für die Sache. Die ganze Lerngruppe mit dem Katecheten hat Zeit für Gott. Kinder erleben dabei, daß Religion nicht nur eine Anstrengung ist und eine Last, sondern auch bereichernd und schön ist. Evangelische Gemeinden übernehmen zunehmend das Material für ähnlich angelegte Aktivitäten.

Wenn eine solche Religiöse Kinderwoche gelingen soll, müssen viele Helfer aktiviert werden. Das bedeutet auch immer die Weckung von Interesse für religiöse Erziehung, Motivation zur Mitarbeit. Problematisch

wird eine solche Kinderwoche dann, wenn die offene Form nicht gemeistert wird, wenn es nicht gelingt, die Waage zu halten zwischen Freizeitaktivität und religiöser Vertiefung. Das geschieht dann, wenn man ableitet in einen in die Ferien verlegten Religionsunterricht oder in eine von der Pfarrei veranstaltete organisierte Freizeit.

### *Die Schwierigkeiten christlicher Kinder*

Es war in den christlichen Kirchen des westlichen Deutschlands immer bekannt, daß Christen der DDR es schwerer hatten. Man wußte auch, daß solche Schwierigkeiten nicht nur mit der ungleich schlechteren materiellen Basis des Lebens östlich von Werra und Elbe zu tun haben. Man ahnte auch etwas von den besonderen Problemen christlicher Kinder. Ich versuche, die Probleme eines christlichen Kinderlebens in der DDR-Gesellschaft ein wenig zu beschreiben.

Die Probleme der Kinder sind die Probleme der Familien. Da aber Kinder ungefestigter und schutzloser sind, verstärken sich bei ihnen die Schwierigkeiten.

Die staatstragende Partei war nicht nur sozialistisch, sondern auch atheistisch. „Sie führt kompromißlos den Kampf gegen alle Erscheinungen der bürgerlichen Ideologie“, hieß es im SED-Statut. Zu den Erscheinungen der bürgerlichen Ideologie gehört aber die Religion. Nun machen Menschen, die in einem liberaleren gesellschaftlichen Gesamtrahmen leben, oft einen Unterschied zwischen Parteien und Staat. In der DDR gab es zwar auch Parteien - im Plural -, die aber keine Rolle spielten. Wichtig war nur „die Partei“. Jedermann wußte, wer damit gemeint war. Es handelte sich bei der DDR nicht um einen Staat, der Parteien hat, sondern um eine Partei, die einen Staat hat. Diese Partei sah in der Nachfolge Lenins die Klärung der Machtfrage und die Erhaltung der Macht als die entscheidende Aufgabe.

Wer Verantwortung übernehmen wollte, hatte seinen ideologischen Standpunkt der Partei gegenüber zu klären, selbst als Parteiloser; für Stellen mit Leitungscharakter kamen ohnehin nur Parteimitglieder in Frage. In den immer stattfindenden Schulungen wurde von der Partei auch zu Glauben und Kirche Stellung genommen, grundsätzlich, aber auch immer wieder aktualisiert. Religion kam vor in der Formulierung „religiöser Aberglaube“. Sie wurde besprochen als Gegensatz zur Wissenschaft. Sie habe ihren Ursprung in einem primitiven Bewußtsein. Die Kirche bekam Epitheta wie „Nato-Kirche“ bis „Handlangerin des Imperialismus“. Wo Kommunisten oder solche, die Wert darauf legten, daß man sie für Kommunisten hielt, etwas zu sagen hatten - und das war überall - erkaltete jeder Ansatz einer für Glauben und Kirche aufgeschlossenen Atmosphäre. Wenn überhaupt noch eine Steigerung der allgemeinen Gott-Losigkeit möglich war, dann war diese Situation im Raum der Volksbildung gegeben. Sie hat sich -

geleitet von Margot Honecker - bis zum letzten Augenblick jedem Gespräch verschlossen, hat sogar die Frage überhört, was es bedeute, wenn christliche Kinder ein Schulsystem durchlaufen müßten, dessen Aufgabe „die allseitige Bildung und die kommunistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen“ ist. Der Raum der Schule war von daher für Christen „eisig“ - Es gehörte Mut dazu zu erklären, „ich gehe in die Christenlehre“ oder in den Religionsunterricht, „ich gehe in die Kirche“. Christen waren die „Andersdenkenden“. Kinder erklärten ihre Zugehörigkeit zur Kirche da, wo sie ganz selbstverständlich und sicher in einer christlichen Familie lebten und sich seelisch geborgen fühlten. Dieser Fall war besonders da gegeben, wo - neben anderen Bedingungen - Vater und Mutter in gleicher Weise mit der Kirche verbunden waren. Es gab solche Familien und deshalb Kinder, die mit einer gewissen Ungeniertheit über ihre Kirchenzugehörigkeit Auskunft gaben. Aber sie waren nicht in der Mehrzahl. Für die meisten katholischen wie evangelischen Christen galt es, vorsichtig zu sein, möglichst nicht aufzufallen.

Da die Partei in ihrem tiefen anthropologischen Mißtrauen gegen die Selbständigkeit der Menschen immer neue Zeichen der Ergebenheit verlangte - dazu gehörten die sogenannten Volkswahlen, Selbstverpflichtungen, die Teilnahme an Maidemonstrationen, Spenden, Mitgliedschaften in den sogenannten Massenorganisationen -, den meisten Leuten solche Pflichten aber zuwider waren, gab es beständig die nur äußerliche Erfüllung derartiger Pflichten, Mitmachen ohne Überzeugung, Akklamation ohne Übereinstimmung. Diese sozialistische Mimikry erzeugt nicht nur ein zweigleisiges Denken und das Auseinanderklaffen von Überzeugung und Ausdruck, sondern hinterläßt auf die Dauer das Gefühl, entwürdigt zu werden. In diese Zweigleisigkeit wurden auch die Kinder christlicher Familien, sobald ihre Vernunft sich einen Überblick verschaffen konnte, hineingenommen, ja hineinsozialisiert. Sie unterschieden dann genau, wo man was sagen konnte, wie man die „Mächtigen“ - und ein Lehrer ist für ein Kind schon ein Mächtiger - „bedienen“ kann. Wo die Kirche Eltern auf ihre Erziehungspflicht aufmerksam machte, wurde auch immer von der Gefahr der Zweigleisigkeit, der Nichtzusammengehörigkeit von Denken und Wort, von der lügnerischen Existenz gewarnt.

Die Parteiideologen begnügten sich nicht damit, Erklärungen durch das Wort zu verlangen, sie dachten sich auch sozialistische Zeichen, Pseudosakramente zu den Lebenswenden aus. Es gab die sozialistische Namensgebung, die sozialistische Eheschließung, die sozialistische Bestattung, die sich freilich deshalb nicht durchsetzen konnten, weil keine Macht dahinter stand. Die Verhältnisse lagen anders bei der Jugendweihe, die zwar offiziell von einem „Ausschuß für Jugendweihe“ veranstaltet wurde, hinter der aber der ganze Druck der Schule stand. In der siebenten Klasse

warben die Lehrer für die Teilnahme und drückten da, wo Eltern zögerten, ihre Befürchtung aus, daß sie durch Nichtteilnahme dem Kind seinen Lebensweg verbauen würden, etwa dadurch, daß es dann nicht auf die Erweiterte Oberschule kommen könnte oder daß die guten Lehrstellen für Kinder ohne Jugendweihe nicht zur Verfügung stünden. Die Jugendweihe war genau gegen die Konfirmation gezielt. Sie war entwicklungspsychologisch gut angesetzt und wirklich ein „rite de passage“ im Übergang vom Kind zum Erwachsenen. Die katholische Kirche hat zusammen mit der evangelischen die Jugendweihe heftig abgelehnt, davor gewarnt, die Teilnahme verboten, ja sogar Sanktionen angedroht. Während die evangelische Kirche sich im Laufe der Zeit mit den Verhältnissen arrangierte, „kämpfte“ die katholische Kirche bis zum Schluß gegen die Jugendweihe. Freilich wurde es immer mehr ein Kampf der Bischöfe und Pfarrer, weil die Familien und die Achtklässler sich nicht mehr in der Lage sahen, diesem Druck zu widerstehen.

Wer die Schwierigkeiten des christlichen Lebens von Kindern in der DDR beschreiben will, muß für katholische Kinder die extreme Diasporasituation der Katholiken in der DDR erwähnen. Der Anteil der katholischen Christen an der Gesamtbevölkerung ist verschwindend - nach Angaben des Ost-Berliner Instituts für Sozialdatenanalyse 3,6 Prozent. Ein katholisches Kind in einer Schulklasse ist deshalb einsamer als ein evangelisches Kind. Allerdings hören Kinder die Frage: „Wieviel Katholiken seid ihr denn in eurer Klasse?“ anders. Sie antworten nämlich oft, „wir sind vier Christen“, sie machen die konfessionelle Unterscheidung einfach nicht mit. Es gab für christliche Schüler und Schülerinnen natürlich auch die individuelle Schikane. So konnte es passieren, daß eine Lehrerin einen Jungen, der sich in Übereinstimmung mit seinen Eltern gegen die Jugendweihe entschieden hatte, vor der Klasse einen „Staatsfeind“ nannte. Es gab den Fall, daß ein christliches Kind aufstehen mußte, während die Klassenkameraden aufgefordert wurden: „Schaut ihn euch an, so sieht einer aus, der immer noch an Gott glaubt.“ Es gab das Nachspionieren, ob Internatsschüler am Abend die Glaubensstunde der Gemeinde besuchten. Es konnte passieren, daß an einem Tag, wo ein Gottesdienst mit großer Beteiligung geplant war, von der Schule zur gleichen Zeit ein Sportfest angesetzt wurde. Aber solche Vorkommnisse geschahen nicht am laufenden Band und waren Überspitzungen, gegen die man - theoretisch - protestieren konnte. Viele Eltern wollten aber nicht, daß daraus ein Fall für eine Beschwerde wurde oder daß der Bischof bei seinem nächsten Gespräch mit dem Rat des Bezirkes solche Vorfälle zur Sprache bringt. Sie hatten Angst. Solche Ausdrucksformen eines gezielten Glaubens- und Kirchenhasses wurden im Laufe der Jahrzehnte weniger häufig, denn auch die Religionslosigkeit produziert eine gewisse Gleichgültigkeit, vor allem aber:

Solche Sonderbehandlungen christlicher Kinder waren nicht nötig. Die atheistische Grundhaltung war die herrschende geworden. Als die Flüchtlinge des Sommers 1989 ihre Kinder in westlichen Schulen anmeldeten und man sie wegen des Religionsunterrichts nach ihrer Konfession fragte, lautete die Antwort auf die Frage oft: „So etwas gab es bei uns nicht.“

### *Mit der „Wende“ gegebene Probleme*

Der Raum der Schule war atheistisch und unchristlich. Die Kirche mußte um des Glaubens willen den Kontakt zur Schule vermeiden. Sie mußte Kinder und Jugendliche zu ihrer Katechese nicht nur aus der Schule holen, sondern sie auch gegen den Einfluß der Schule gefeit machen. Nun aber bereitet sich in der Schule eine gewisse Wandlung vor. Sie gibt sich aufgeschlossen. Sie lädt Pfarrer ein, vor der Lehrerschaft über Religion zu reden. Zu bestimmten Themen, die in der neunten oder zehnten Klasse erörtert werden, holt man Leute der Kirche dazu. Es gibt also eine anfanghafte Öffnung der Schule. Das ist noch weit davon entfernt, daß die Schule kirchenfreundlich ist. Dafür war die Lehrerschaft zu lange in einer unkirchlichen Haltung bestärkt worden. Aber es zeigt sich doch der Anfang eines Anfangs.

Die katholische wie die evangelische Kirche erörtern nun das Problem: Was würden wir tun, wenn von der Schule bzw. vom Bildungswesen der DDR das Angebot käme, Religionsunterricht als Schulfach in einer sich erneuernden Schule zu übernehmen? Es spricht vieles dagegen. Den Katecheten ist die kirchennahe und gemeindeverbundene Katechese in vierzig Jahren ans Herz gewachsen. Sie hat sich bewährt. Sie möchten dabei bleiben und sie in der neugewonnenen freiheitlichen Situation ausbauen. Wenn sich die Katecheten bei einer Antwort dem Gefühl überlassen, würde die Antwort ohne viel Nachdenken lauten: Um Gottes willen, nein! Dieses Nein wird auch untermauert durch einen Blick auf die Zahlen. Die Christen sind - evangelische wie katholische - wirklich eine „kleine Herde“. Konkret sieht der Anteil der Christen in einer Schulklasse so aus, daß in der Regel ein katholisches Kind und vielleicht zwei evangelische Kinder in einer Klasse sind. Wie will man einen solchen Religionsunterricht organisieren? Die Stadt Erfurt hat 220 000 Einwohner, davon sind etwa 30 000 evangelische und 15 000 katholische Christen. 6% der Neugeborenen werden getauft. Dabei handelt es sich in Erfurt um eine für die Kirchen noch befriedigende Situation. Auch unter statistischen Gesichtspunkten muß die Antwort wohl „nein“ lauten. Religionsunterricht in der Schule ist noch nicht aktuell, die Frage ist aber gestellt.

In dieser Situation des Suchens um eine Antwort erreichen uns zwei verschiedene Signale von Religionslehrern aus der Bundesrepublik. Die einen sagen, „laßt euch nicht auf das Unternehmen ein, Religionsunterricht als Schulfach zu wünschen. Er informiert ein wenig, aber er hilft nicht

glauben.“ Die anderen sagen, „ihr habt jetzt eine Chance, die nie mehr wiederkehrt. Religionsunterricht in der Schule und unter den Bedingungen der Schule hilft jungen Menschen, geistig zu leben, ermöglicht Weltdeutung, Transzendenzbezug und das Verständnis einer Gesellschaft, die durch das Christentum geprägt ist.“ (Beides, die Problematik wie auch die Wichtigkeit des schulischen Religionsunterrichts sind eindrucksvoll beschrieben im Beschluß „Religionsunterricht“ der Würzburger Synode.) Die Frage, ob nicht eine Chance verpaßt wird, wenn allzu eifertig abgelehnt wird, ist meines Erachtens gewichtig. Denn es reicht ja nicht aus, daß die Kirche Vorschläge für religiöse Inhalte im Fächerkanon der Schule und bei den Lehrmitteln macht, daß sie Angebote zur Weiterbildung der Lehrer gibt, daß sie ihren Einfluß - der zur Zeit groß ist - dazu benutzt, Lehrinhalte, Lehrstil und Lehrerausbildung vom christlichen Menschenbild her mitprägen zu lassen, daß sie - wie es die evangelische Kirche tut - einen Ethikunterricht für alle Klassen fordert. Religion in Plänen, in Büchern und in Lehrmitteln anwesend, bleibt inexistent, wenn nicht lebendige Menschen sich in ihren Dienst stellen. Wie will ein Lehrer - bei allem guten Willen - die Grundzüge eines christlichen Menschenbildes vermitteln, wenn er selbst Kirche und Glaube fremd gegenüber steht, wenn der richtige und bereichernde Inhalt nicht durch ihn selbst hindurchgegangen und mit Leben erfüllt ist. Ein christliches Sachangebot der Schule wird nicht ausreichen. Eine Änderung der Pläne in eine christentumsfreundliche Richtung wird nur Sinn haben, wenn es auch ein damit verbundenes *personales* christliches Angebot gibt. Schule und Gesellschaft könnten es gut brauchen. Das bedeutet freilich, daß in der heutigen DDR ein neuer Stand entstehen muß, der des gläubigen und zum Zeugnis bereiten Religionslehrers. Natürlich ist so etwas nicht ministeriell anzuordnen, es ist auch nicht in wenigen Jahren zu verwirklichen. Langer Atem wird notwendig sein. Die Katechetische Arbeitsgemeinschaft der Jurisdiktionsbezirke der DDR hat der Berliner Bischofskonferenz einerseits empfohlen, darauf hinzuwirken, daß verfassungsrechtlich verankert wird, daß kirchlicher Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gehalten werden kann, sofern Eltern und Religionsgemeinschaften das wünschen. Sie hat aber auch die Möglichkeit offen gelassen, daß dieses Recht nicht in Anspruch genommen wird, sondern empfohlen, in der Regel den Religionsunterricht in den Pfarrgemeinden zu halten, weil die bisherige katechetische Arbeit eine wesentliche Dimension des Glaubensaufbaus ist, weil er eine ganzheitliche Glaubenserziehung ermöglicht, weil er die Zugehörigkeit zu einer konkreten Gemeinde bestärkt, weil in dieser bisher geübten gemeindlichen Katechese viele ehrenamtliche Katecheten die Glaubensvermittlung mittragen. Auch der Gedanke der Freiwilligkeit spielt dabei eine große Rolle.

In der DDR herrscht zur Zeit - ich schreibe das am 1. Juni 1990 - große Unruhe. Das hat mit der gesellschaftlichen und sozialökonomischen Umstellung zu tun, reicht aber tiefer hinein in die Probleme des Bildungswesens, der Kultur und der Werte. Die Entscheidungen, die jetzt gefällt werden, beeinflussen in außerordentlicher Weise unsere Zukunft.

### Literatur

Kinder Gottes. Einführung in das christliche Glaubensleben. Religionsbuch für Kinder des 1. Schuljahres, Leipzig (St. Benno-Verlag) <sup>15</sup>1984.

Miteinander glauben. Religionsbuch für Kinder des 2. Schuljahres, Leipzig (St. Benno-Verlag) 1988.

Gotteswort. Auswahl aus den Schriften des Alten und Neuen Testaments für die Katechese, Leipzig (St. Benno-Verlag) 1979.

Grundriß des Glaubens. Katholischer Katechismus, Leipzig (St. Benno-Verlag) <sup>4</sup>1986.

Zeichen der Liebe. Unterrichtsbuch zur Vorbereitung der Kinder auf Erstbeicht und Erstkommunion, Leipzig (St. Benno-Verlag) <sup>6</sup>1987.

Ferdinand Krenzer, Glaube aktuell? Eine katholische Glaubensinformation, Leipzig (St. Benno-Verlag) 1978.

C.A.M. Hermans

## Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik

*Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern*

### Einleitung

Die Religionspädagogik kennt immer wieder neue Modeworte, die die religionspädagogische Diskussion beherrschen. So beschreibt Baudler die Entwicklung der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte mit Hilfe der Begriffe Erfahrung, Korrelation und Symbol (Baudler 1987). Alte Modeworte machen Platz für neue, aber manchmal können alte Modeworte nach Jahren wieder aufleben. Dies scheint sich momentan im Bezug auf den Erfahrungsbegriff zu vollziehen. Ich verweise dafür auf das strukturge-netische Denken, bei dem die Erfahrungen der Schüler im Mittelpunkt stehen, oder auf die Art und Weise, mit der Menschen ihrer Entwicklungsstufe entsprechend mit bestimmten Dingen (moralische Probleme, religiöse Fragen usw.) umgehen. Dieser Denkanstoß ist im deutschen Sprachraum besonders von Oser und seinen Schülern (Fetz, Reich, Bucher) angeregt worden. Das strukturge-netische Denken ist nicht mit der Erfahrungswelle der Religionspädagogik Anfang der siebziger Jahre gleichzusetzen, da es empirisch fundierte Einsichten in die Erfahrungen der Schüler liefert. Es scheint mir aber, daß man mit Hilfe des strukturge-netischen Denkens dem Erfahrungsbegriff in der religionspädagogischen Theoriebildung erst recht einen Platz geben kann. Es wäre aber falsch, schnelle Resultate von der strukturge-netischen Forschung für die Religionspädagogik zu erwarten, denn vieles ist noch unklar und muß noch erforscht werden. So ist zum Beispiel die wissenschaftliche Diskussion über das Konzept der religiösen Entwicklung noch keineswegs beendet (siehe Bucher/Reich 1989). Auch auf dem Gebiet der (religiösen) Sprachentwicklung befindet sich die strukturge-netische Forschung noch stark in der Entwicklung. Strukturge-netische Theorien können in die Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Ziele Einsichten geben und verdienen deshalb besondere Berücksichtigung.

Dieser Artikel berichtet von einer bei Schülern durchgeführten Untersuchung über das kommunikative Verständnis von Metaphern. Im engeren Sinn ist es keine strukturge-netische Untersuchung, denn es geht uns nicht darum, verschiedene Strukturen der metaphorischen Kompetenz herauszuarbeiten. Das strukturge-netische Denken über metaphorische Kompetenz bildet aber den theoretischen Rahmen unserer Untersuchung, und die Forschungsergebnisse werden ebenfalls in dieser Perspektive interpre-

tiert. Der Grund der Wahl dieses theoretischen Rahmens ist, daß diese kommunikative Einsicht strukturgegenetisch erst auf der höchsten Stufe der metaphorischen Kompetenz zur Entwicklung kommt. Auf diese Weise kann die Beschränkung und Relevanz dieses Forschungsberichtes deutlich gemacht werden.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: In den ersten beiden Kapiteln wird der theoretische Hintergrund dieser Untersuchung aufgezeigt, nämlich die Sprachkompetenz in Bezug auf das Verstehen von Metaphern (Kap. 1.) und die Entwicklung dieser Kompetenz (Kap. 2). Im dritten Kapitel wird eine Untersuchung hinsichtlich der kommunikativen Einsicht in die Bedeutung von Metaphern beschrieben. Dabei geht es um die Frage, welche Bedingungen das Beherrschen dieser kommunikativen Einsicht beeinflussen. Im vierten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert und im letzten Kapitel schließlich diskutiert, wobei einige Schlußfolgerungen für eine Gleichnisdidaktik gezogen werden, mit deren Hilfe man versucht, den Schülern ein reflexives Verständnis von Gleichnissen in Form von Metaphern beizubringen.

## 1. Sprachkompetenz und kommunikative Einsicht

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Kompetenzbegriff eingegangen (Par. 1.1), den wir in strukturgegenetischem Sinn auffassen werden. Die Sprachkompetenz ist eine der vier Grundkompetenzen des Menschen (Par. 1.2). Danach wird vor dem Hintergrund des Metapherbegriffs beschrieben, was Sprachkompetenz und eine kommunikative Einsicht in metaphorische Aussagen beinhalten (Par. 1.3). Danach stelle ich die Frage, ob sich eine kommunikative Einsicht hinsichtlich religiöser Metaphern von einer gleichen Einsicht in Bezug auf nicht-religiöse Metaphern unterscheiden läßt (Par. 1.4). Schließlich wird noch auf die Relation zwischen kommunikativer Einsicht und Glaube eingegangen (Par. 1.5).

### *1.1 Was ist eine Kompetenz?*

Eine Kompetenz ist eine relativ stabile Fähigkeit des Individuums, bestimmte Handlungen zu verrichten (Brezinka 1988). Kompetenz verweist auf die Struktur, mit der man eine Fähigkeit ausübt (Kreft 1986). Eine Kompetenz bleibt auch bei unterschiedlichen, inhaltlichen Bereichen dieselbe. Ob man zum Beispiel im Hinblick auf sexuelle oder wirtschaftliche Probleme ethisch urteilt, die ethische Kompetenz oder die Struktur des ethischen Urteils ist bei derselben Person immer die gleiche. Zwischen einzelnen Menschen kann diese Struktur allerdings sehr differieren. Diese unterschiedlichen Strukturen versucht man in einer bestimmten, hierarchischen Ordnung zu gliedern, indem die unterschiedlichen Handlungsstrukturen Entwicklungsstufen einer Kompetenz darstellen. Die Idee einer gesellschaftlichen Akzeptanz von Kompetenzen, die besonders von

Brezinka betont wird, lassen wir außer Acht. Wir beschränken uns hier auf die strukturgenetische Bedeutung des Kompetenzbegriffs (für den piagetischen Hintergrund des strukturgenetischen Denkens siehe Fetz 1982). Kompetenz unterscheidet man von Performanz. Um diese Unterscheidung verstehen zu können, verweisen wir auf die Differenz zwischen Kompetenz und Performanz im Bereich des ethischen Urteilens (siehe: Döbert/Nunner-Winkler 1978). Ethische Kompetenz verweist auf eine Struktur des ethischen Urteils, bei der man hinsichtlich verschiedener, ethischer Probleme als Person in konsistenter Weise urteilt. Man kann sich zum Beispiel bei jedem Urteil vom Kriterium leiten lassen, daß die Gesetze des Staates oder die Normen, die innerhalb der Gesellschaft gelten, respektiert werden müssen. Die ethische Performanz verweist auf das ethische Urteil, wie es faktisch wahrgenommen werden kann. Eine Kompetenz kann nicht wahrgenommen werden. Man schließt von einer gewissen Performanz auf die Kompetenz, die zu diesem Urteil geführt hat. Die ethische Kompetenz ist dann auch ein Konstrukt, ein heuristisches Instrument, mit dem man die ethischen Urteile eines Menschen zu erklären versucht. Was das Verstehen von Metaphern betrifft, kann man die gleiche Unterscheidung machen. Die Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern verweist auf eine gleichbleibende Struktur des Verstehens religiöser Metaphern. Was man als Inhalt einer Metapher bestimmt, ist für die Sprachkompetenz nicht bestimmend. Eine Kompetenz verweist darauf, wie jemand die Bedeutung von Metaphern konstruiert, und nicht auf das Produkt dieser Bedeutungskonstruktion. Diese Sprachkompetenz verleiht einer Person die Fähigkeit, die Bedeutung von unendlich vielen Metaphern zu bestimmen. Diese Kompetenz kann man aber nicht messen, sondern nur die metaphorische Performanz (Kreft 1986).

### *1.2 Vier Grundkompetenzen*

In der Literatur unterscheidet man die folgenden Kompetenzen: die logische Kompetenz, die moralische, die soziale und die Sprachkompetenz (Kreft 1986). Im Gegensatz zur Sprachkompetenz sind die ersten drei Kompetenzen schon relativ gründlich erforscht. Dabei kann man auf Piaget (logische Kompetenz), Kohlberg (moralische Kompetenz) und Selman (soziale Kompetenz) verweisen. Diese Einteilung in vier Grundkompetenzen geht auf Habermas zurück, der die Gesamtkompetenz des Menschen nach vier Regionen der Umwelt differenziert hat (Habermas 1976): die objektive Welt der Faktizität, die normative Welt des von Normen geleiteten Handelns, die subjektive Welt der Gefühle und die intersubjektive Welt der Kommunikation. Jede Region hat ihren eigenen Geltungsanspruch, nämlich die Wahrheit von Fakten, die Richtigkeit von Normen, die Wahrhaftigkeit von Äußerungen und die Verständlichkeit der Sprache. Wenn man nach Habermas eine Kompetenz völlig beherrscht,

dann hat man die Fähigkeit, die vier Geltungsansprüche hypothetisch zu fassen und zu negieren, d.h. „die einzelnen Regionen (werden) nicht mehr unbefragt in ihrer Objektivität, Normativität, Subjektivität oder Inter-subjektivität erfahren und hingenommen, sondern modalisiert. Das bedeutet, daß die Regionen im Hinblick auf die Möglichkeit der Negation dessen, als was sie sich präsentieren, erfahren bzw. geäußert werden“ (Habermas 1976). Modalisieren heißt in Bezug auf die Verständlichkeit der Sprache, daß die Zeichen auf ihre Möglichkeit hin befragt werden, ob sie etwas anderes präsentieren, als was sie offensichtlich zu sagen scheinen. Dafür ist es aber notwendig, daß man den Unterschied zwischen Zeichen und Bedeutung beherrscht. Metaphorische Sprache ist bewußte, absichtliche Modalisierung der Zeichen und ihrer Bedeutung (Kreft 1986), denn die Bedeutung ist nicht mit den konkreten Zeichen gleichzusetzen.

Z.B. die Metapher „Gott ist ein Fels“. Fels verweist in seinem wörtlichen Sinn auf Stein, ein nicht-lebendiges Objekt. Fels hat aber auch die Bedeutung von Zuverlässigkeit und Stabilität. Es sind dies latente Bedeutungen, die über die wörtliche Bedeutung bezeichnet werden. Die Sprachkompetenz hat also in eminentem Sinn Bezug auf das Verstehen metaphorischer Sprache.

### 1.3 Was sind Metaphern?

Metaphern definieren wir als Aussagen, in denen ein Subjekt (A) mit einem zweiten Subjekt (B) identifiziert wird, mit dem es gewöhnlich nicht gleichgesetzt wird. Das erweckt beim Hörer eine Spannung und ruft ihn auf, eine Bedeutung zu konstruieren, die aus der Analyse der Ähnlichkeiten zwischen dem Prädikat des zweiten Subjekts (B) und dem des ersten Subjekts resultiert (Hermans 1989). Ein zentrales Element in dieser Definition ist die Auffassung, daß in einer Metapher zwei Subjekte - 'Subjekt' in einem logisch-grammatikalischen Sinn - gegeben sind, die in bestimmter Hinsicht nicht zusammengehören. Ein Beispiel: Wie kann man einen Mann als Lokomotive bezeichnen? Welche gemeinsame Bedeutung kann der Hörer zwischen 'Mann' (erstes Subjekt) und 'Lokomotive' (zweite Subjekt) konstruieren? Welche Bedeutungen des zweiten Subjekts können auf das erste projiziert werden? Nur wenn diese Bedeutungskonstruktion gelingt, besitzt die Metapher eine Bedeutung. Damit verschwinden aber nicht die Differenzen zwischen 'Mann' und 'Lokomotive', denn ein Mensch ist keine Maschine mit Zahnrädern usw.. Obwohl diese Differenzen bestehen bleiben, gibt es daneben gleichzeitig auch gewisse Ähnlichkeiten zwischen 'Mann' und 'Lokomotive': Sie können beide schnell laufen; sie können beide ähnliche Geräusche von sich geben usw.

Vor dem Hintergrund dieser Definition der Metaphern kann man die Sprachkompetenz in ihrer komplexesten Form als eine kognitive Fähigkeit

umschreiben, die sowohl das Herstellen von Ähnlichkeiten als auch die Identifikation von Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt umfaßt. Wenn man keine Differenzen sieht, versteht man eine Aussage nicht metaphorisch sondern wörtlich. Sieht man keine Ähnlichkeiten, dann ist die Aussage sinnlos. Sprachkompetenz verweist also auf eine kognitive Fähigkeit. Der Grund dieser Charakterisierung der metaphorischen Kompetenz als eine primäre, kognitive Fähigkeit liegt in der Auffassung, daß Metaphern in erster Linie eine kognitive Absicht haben, das heißt, daß sie etwas mitteilen wollen (Soskice 1985). Metaphorische Aussagen können gewiß auch unsere Gefühle auf eine bestimmte Weise erregen, aber diese affektive Wirkung kann nicht vom kognitiven Gehalt einer metaphorischen Aussage losgelöst werden. Beschränkt man aber Metaphern auf diese affektiven Wirkung, dann verleugnet man den eigenen, kognitiven Gehalt der Metaphern. Metaphern teilen etwas mit, das auf eine andere Weise nicht hätte gesagt werden können. Metaphorische Aussagen lassen sich auch nicht auf univoke Aussagen reduzieren, in denen keine Spannung zwischen erstem und zweitem Subjekt gegeben ist. Metaphern sind keine defiziente Mitteilung über etwas, das man besser auf eine nicht-metaphorische, univoke Weise hätte sagen können. Sie haben eine eigene, nicht reduzierbare Aussagekraft. Wir betonen, daß wir in diesem Kontext über eine Sprachkompetenz in ihrer komplexesten Form oder über eine genuin-metaphorische Kompetenz sprechen. Die Entwicklung der metaphorischen Kompetenz kennt aber Stadien, in der das Verstehen von Metaphern eine weniger komplexe Struktur besitzt, als hier beschrieben wird (siehe Kap. 2).

Charakteristisch für die Sprachkompetenz in ihrer meist komplexen Form ist das, was man eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern nennen kann. Kommunikative Einsicht bedeutet reflexive Einsicht in die intentionale Konfundierung der Zeichen und ihrer Bedeutung, d.h. erklären können, daß die Zeichen eine andere als die wörtliche Bedeutung haben und was die metaphorische Bedeutung dieser Zeichen ist. Das bedeutet, daß man die Fähigkeit hat, erklären zu können, daß in Metaphern das erste und zweite Subjekt zu unterschiedlichen Kategorien gehören und daß man erklären kann, welche ähnliche Bedeutung zwischen beiden Subjekten gegeben ist. Das Adjektiv 'kommunikativ' bedeutet nicht nur die Fähigkeit, religiöse Metaphern und Gleichnisse richtig zu verwenden. Zum Beispiel statt zu fragen, wo der König und sein Thronfolger im Reich Gottes wohnen, versteht man Parabeln über das Reich Gottes als eine Glaubensaussage. 'Kommunikativ' bedeutet aber auch, erklären zu können, wie diese Bedeutung in einer metaphorischen Geschichte beschlossen liegt. Zum Beispiel in Bezug auf Lk 15,1-6 erklären zu können, daß die Freude des Hirten eine Ähnlichkeit mit der Freude Gottes und der

Freude der Menschen hat, wenn jemand in ihre Gemeinschaft eintritt. Diese kommunikative Einsicht ist besonders wichtig, wenn religiös-metaphorischen Sprache unbegreiflich geworden ist, d.h. wenn die (religiöse) Kommunikation stagniert. Kommunikation verweist auf einen Verständigungsprozeß (Habermas 1982). Für diese Verständigung ist es notwendig, daß die Bedeutung metaphorischer Aussagen explizit gemacht wird. Der Prozeß des Aushandelns von Sinn kann mit anderen, mit mir selbst und mit einer Tradition stattfinden (Van der Ven 1985). Wenn jemand für sich selbst den Sinn einer metaphorischen Aussage herstellt (d.h. ähnliche wie unterschiedliche Bedeutungen herstellt), geht es um interne Kommunikation. Wenn man diesen Sinn in Dialog mit anderen Menschen herstellt, geht es um externe Kommunikation. Wenn man diesen Sinn im Gespräch mit einer religiösen Tradition herstellt, geht es um traditionsgerichtete Kommunikation.

#### 1.4 Religiöse und nicht-religiöse Metaphern

Die kommunikative Einsicht in die Bedeutung der Metaphern bezieht sich auf das Verstehen religiöser oder nicht-religiöser Metaphern. Diese Einsicht unterscheidet sich nicht qua kognitivem Prozeß hinsichtlich des Verstehens nicht-religiöser oder religiöser Metaphern. Es gibt hier nur einen Unterschied im Anwendungsbereich. Religiöse Metaphern benutzen wir als eine übergeordnete Kategorie von symbolischen Aussagen über die Situation des Menschens 'coram deo'. In religiösen Metaphern verweist das erste Subjekt immer auf die transzendente Wirklichkeit (Gott, Reich Gottes, usw.). Der theologische Grund dieser Auffassung, daß sich das Verstehen von religiösen Metaphern nicht vom Verstehen nicht-religiöser Metaphern unterscheidet, ist der, daß der Heilige Geist *durch* menschliche Prozesse wirkt oder aber mit Hilfe dieser Prozesse und nicht im Widerspruch zur menschlichen Natur. Für Thomas von Aquin ist das auch eine seiner Prämissen im Hinblick auf die Gotteserkenntnis der Menschen. Gott gibt jedem nach seiner Natur. Und die Natur des Menschen ist, daß er beim Wahrnehmbaren anfängt<sup>1</sup>. Deshalb kann man nicht anders als metaphorisch über Gott reden. Die metaphorische Sprache ist angepaßt (*conveniens*), um über Gott reden zu können.

#### 1.5 Kommunikative Einsicht und Glaube

Das Erwerben einer kommunikativen Einsicht ist nicht darauf gerichtet, aus Schülern gläubige Menschen zu machen. Die Relation zwischen kommunikativer Einsicht und Glaube ist die vom reflexiven Verständnis von Symbolen und Metaphern und der zweiten Naivität (Ricoeur 1960). Die zweite (und erste) Naivität verweist auf die direkte Erfahrung des Heiligen

<sup>1</sup>) „Deus enim omnibus providet secundum quod competit eorum naturae. Est autem naturale homini ut per sensibilia ad intelligibilia veniat“ (S Th I, q.1, a.9).

oder der transzendenten Wirklichkeit. Der Mensch erfährt die ganze Wirklichkeit als von Gott getragen und erfährt Gottes Dasein. Das hermeneutische Verstehen religiöser Symbole und Metaphern kann nach Ricoeur den Weg zu einer zweiten Naivität freimachen, aber nicht bewirken. Anders ausgedrückt: Das Verstehen von religiösen Symbolen und Metaphern ist eine notwendige Voraussetzung zur Gotteserfahrung, aber keine hinreichende. Die kommunikative Einsicht hat also eine begrenzte Absicht: Sie soll Einsicht in die Bedeutung religiöser Symbole und Metaphern ermöglichen. In anderen Publikationen (Hermans 1989) haben wir deshalb auch über eine kognitiv-linguistische Fähigkeit gesprochen. Diese Fähigkeit ist in der modernen Zeit sehr wichtig, weil die direkte Erfahrung Gottes (erste Naivität) verschüttet oder unmöglich geworden ist. Es ist notwendig geworden, auf eine reflexive Weise den Weg zu Gott freizumachen (zweite Naivität) (Ricoeur 1960b). Eine kommunikative Einsicht soll den Schülern helfen, das zu verstehen, was Gläubige sagen, wenn sie über Gott sprechen (siehe weiter Englert 1985 und Nipkow 1987 für die Bedeutung der zweiten Naivität als Zielsetzung des Religionsunterrichts).

## 2. Entwicklung der Sprachkompetenz

Eine Kompetenz kann bis zu einem gewissen Grad perfekt beherrscht werden (Brezinka 1988). Wie entwickelt sich aber diese Beherrschung der metaphorischen Kompetenz? Es gibt Entwicklungspsychologen, die für eine sehr frühe Entwicklung des Metapherverständnisses plädieren (u.a. Gardner 1974; Billow 1975; Vosniadou/Ortony 1983). Ihnen stehen andere Psychologen gegenüber, die auf Grund ihrer Untersuchungen behaupten, daß sich das Metapherverständnis nicht vor dem 11. bis 13. Lebensjahr entwickeln würde (u.a. Winner/Rosenstiel/Gardner 1977; Cometa/Eson 1978). Diese theoretische Gegenüberstellung läßt sich vermeiden, wenn man fragt, was in den genannten Untersuchungen mit Verständnis von Metaphern gemeint ist (Gardner et.al. 1978), d.h. wenn man also nach dem Grad der Perfektion dieses Verständnisses fragt. Im vorigen Kapitel haben wir die Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern als die kognitive Fähigkeit umschrieben, mit denen man gleichzeitig Ähnlichkeiten und Differenzen in metaphorischen Aussagen herstellen kann, d.h. man ist sich einer gewissen Spannung zwischen dem ersten und zweiten Subjekt einer Metapher bewußt und gleichzeitig in der Lage, bestimmte, gemeinsame Bedeutungen zwischen beiden Subjekten anzeigen zu können. Psychologen, die für ein sehr frühes Metapherverständnis plädieren, gehen nicht vom komplexen Prozeß einer Sprachkompetenz aus. Natürlich kann ein gewisses metaphorisches Verständnis von Kinder nicht gelehrt werden. Wie wir aber im Folgenden zeigen werden, ist das kindliche Verständnis

nicht mit der Sprachkompetenz der Erwachsenen in Bezug auf Metaphern gleichzusetzen.

Wie entwickelt sich nun die Sprachkompetenz im Bezug auf das Verstehen von Metaphern? Wir beginnen die Beschreibung dieses Entwicklungsprozesses bei Kindern von drei bis vier Jahren. Kinder dieser Altersstufe sind sehr eifrig im Produzieren von Metaphern. Diese hohe Produktivität ist notwendig, da das Kind nur über ein beschränktes Vokabular verfügt und deshalb ein Wort (oder eine Kategorie) auf eine unlegitime Weise verallgemeinern muß (Gardner et.al.1978). Das Kind scheint wenig Probleme zu haben, Worte aus verschiedenen Domänen der Wirklichkeit zusammenzudenken. Es schöpft dafür aus einer magischen Welt, in der Sache und Bild zusammengedacht werden (Winner et.al 1976). Um die Metapher „Der Gefängniswärter ist ein harter Fels“ zu verstehen, transfiguriert das Kind diese Person in einen Stein. Das Kind experimentiert mit Vergleichen, z.B. „der Bleistift ist eine Rakete“. Diese Aussage gründet aber in der sinnlichen Wahrnehmung der kombinierten Kategorien (Marchark/Nall 1985). Man kann hier noch nicht von einer metaphorischen Kompetenz wie bei Erwachsenen sprechen. Das Kind hat keine Ahnung von der Spannung, die durch die Kombination von Worten aus verschiedenen Domänen entsteht. Die Kombination ist in einem hohen Maße abhängig von der Möglichkeit, physische Übereinkünfte feststellen zu können. Das Kind hat in diesem Lebensalter keine Möglichkeit, Metaphern zu paraphrasieren. Komplexe Metaphern (wie z.B. „mein Haupt ist ein Apfel ohne Kern“) können nicht verstanden werden (Billow 1975).

Ab fünf bis sechs Jahren und bis zum zehnten Lebensjahr besitzt das Kind eine starke Präferenz für wörtliche Aussagen. Dies läßt sich mit der starken Zunahme des Wortschatzes der Kinder erklären (Marchark/Nall 1985). Das Kind lernt immer mehr Worte kennen und begrifflich voneinander abzugrenzen. Die Verwendung von Worten, die nicht mit der konventionellen Verwendung übereinstimmen, wird als 'lächerlich' oder 'unmöglich' abgelehnt (Gardner et.al 1978). Auf dem Höhepunkt dieser Phase lehnt das Kind jeden Vergleich ab, der über die Grenzen der Konvention geht. Diese Phase ist aber notwendig, um eine erwachsene Sprachkompetenz erwerben zu können, da diese Kompetenz, wie oben angedeutet, voraussetzt, daß man absichtlich die konventionelle Grenze der Worte überschreitet. In diesem Lebensalter finden Kinder Vergleiche („X ist wie Y“) eher verständlich als Metaphern („X ist Y“). Die Kinder erklären Metaphern wörtlich im Sinne einer 'als-ob' Situation („Er tut als ob er ein Esel wäre“) und nicht im Sinne der nicht-wörtlichen Relation zwischen Bild und Sache (Marchark/Nall 1985). Das Vermögen, metaphorische Aussagen paraphrasieren zu können, wächst in dieser Phase. Kinder sind aber nicht imstande, ihre Paraphrase zu erklären, was auf eine un-

zureichende Einsicht in die nicht-wörtliche Bedeutung der Metapher hinweist (Cometa/Eson 1978). Es gibt auch Autoren, die diese Fähigkeit des Paraphrasierens, die besonders im Alter von 9 bis 11 Jahren entsteht, als ein selbständiges Übergangsstadium verstehen (Gardner et.al. 1978). Ab dem elften Lebensjahr entwickelt sich beim Kind die Fähigkeit, die Bedeutung einer metaphorischen Aussage erklären zu können, d.h. erst auf diese Stufe entsteht eine kommunikative Einsicht in Metaphern. Diese Fähigkeit entsteht nicht vor der formal-operatorischen Phase der kognitiven Entwicklung, in der das Kind imstande ist, hypothetisch zu denken und neue, nicht aus der Faktizität deduzierbare Relationen zu ziehen (Gardner et.al 1978; Marchark/Nall 1985). Das Kind ist jetzt auch imstande, die Eigenart einer metaphorischen Figur zu erklären, und kann auch argumentativ belegen, warum ein Vergleich Sinn hat. Auch komplexere Metaphern können auf dieser Stufe erklärt werden, z.B. da, wo es um eine Relation zwischen der psychologischen und der physischen Referenz von Worten geht („Der Gefängniswärter ist ein harter Fels“). Denn 'Gefängniswärter' und 'Fels' sind Worte aus anderen Wirklichkeitsbereichen. Diese Stufe kann mit den folgenden Worten umschrieben werden: Man hat jetzt die intentionale Konfusion zwischen Zeichen und Bedeutung in metaphorischen Aussagen erworben (Kreft 1986).

### 3. Forschungsfrage

Welche Konditionen beeinflussen ein kommunikatives Verständnis religiöser Metaphern? Im vorigen Kapitel sind uns vor allem zwei Variablen begegnet, die dieses Wachstum ermöglichen. Die erste Variable ist kognitiver Natur, nämlich das Erreichen des Stadiums der formal-operatorischen Stufe der kognitiven Entwicklung. Eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern setzt voraus, daß hypothetisch gedacht werden kann, d.h. Verbindungen zwischen Worten, die nicht durch Konvention bestimmt sind, hergestellt werden können. Der Übergang zur Stufe des formal-operatorischen Denkens ist deshalb eine Bedingung für eine kommunikative Einsicht in metaphorische Aussagen.

Die zweite Variable, die im vorhergehenden Kapitel betont wurde, ist linguistischer Natur, nämlich die Kenntnis der wörtlichen Bedeutung von Worten. Erstens ist diese Kenntnis notwendig, weil das Verstehen von Metaphern auf scharfe Kategoriengrenzen zwischen Worten angewiesen ist. Ohne dieses Bewußtsein ist es unmöglich, die Spannung zwischen Bild und Sache in einer Metapher zu erklären. Zweitens ist ein gewisser Wortschatz notwendig, um neue Verbindungen zwischen Bild und Gegenstand herzustellen, denn eine kommunikative Einsicht setzt voraus, daß Bedeutungen des Bildes gefunden werden, die auf die Sache übertragen werden können. Personen mit einem umfangreichen Wortschatz werden

es leichter haben, diese gemeinsamen Bedeutungen zu finden, als Personen, die über einen relativ geringen Wortschatz verfügen.

Neben diesen zwei Bedingungen für die kommunikative Einsicht kann noch eine dritten Bedingung genannt werden, nämlich die Motivation eine Verbindung zwischen Bild und Gegenstand herstellen zu wollen. Das Verstehen von Metaphern ist ein kreativer Denkprozeß, da man nicht von der konventionellen Verbindung zwischen Worten ausgehen kann, sondern eine sinnvolle Verbindung herstellen muß, die vorher noch nicht gegeben war. Wenn jemand zu diesem kreativen Denktakt nicht bereit ist, wird er auch in Metaphern keine kommunikative Einsicht besitzen.

Bei der nachfolgenden Forschungsfrage gehe ich davon aus, daß die drei genannten Variablen Bedingungen für das Erwerben einer kommunikativen Einsicht in die Bedeutung von religiösen und nicht-religiösen Metaphern sind. Die Forschungsfrage lautet:

In welchem Maße ist eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern bei 12-16 Jährigen abhängig von

1. dem Erreichen der formal-operatorischen Stufe der kognitiven Entwicklung; 2. dem Wortschatz; 3. der Motivation zum Herstellen der Verbindung zwischen Bild und Sache.

In dieser Forschungsfrage liegt die Erwartung impliziert, daß die Respondenten die kommunikative Einsicht besser beherrschen,

- die das formal-operatorische Stadium der kognitiven Entwicklung erreicht haben, im Gegensatz zu denen, die noch nicht so weit sind;
- die über einen relativ umfangreicheren Wortschatz als andere Respondenten verfügen;
- die eine relativ höhere Motivation als andere besitzen, um gemeinsame Bedeutungen zwischen Bild und Sache zu rekonstruieren.

Dabei nehmen wir an, daß sich die gleichen Bedingungen sowohl bei religiösen als auch bei nicht-religiösen Metaphern zeigen werden.

#### 4. Forschungsdesign, Meßinstrumente und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage habe ich die Surveymethode angewandt, d.h. die Respondenten haben mehrere Fragebögen ausgefüllt, mit denen die nachfolgenden Variablen gemessen wurden:

- als abhängige Variable: die Höhe der Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern;
- als unabhängige Variable: die Stufe der kognitiven Entwicklung, Wortschatz und Motivation.

Die *Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern* wurde mit Hilfe eines Tests gemessen, in dem die Befragten in Metaphern Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen dem ersten und dem zweiten Subjekt herstellen sollten. Die Beschreibung dieses Tests werde ich hier nicht weiter ausführen

können (siehe Hermans 1989). Ich verweise hier nur auf die verschiedenen Skalen und ihre Zuverlässigkeit (siehe Tabelle 1).

Die Stufe der *kognitiven Entwicklung* wird mit Hilfe des sogenannten „Test of Logical Thinking“ (Test des logischen Denkens) gemessen, der von Tobin und Capie entwickelt worden ist (Tobin/Capie 1980). Mit Hilfe dieses Tests kann festgestellt werden, ob die Befragten die formal-operatorische Stufe des logischen Denkens nach Piaget erreicht haben oder nicht. Die Zuverlässigkeit des Tests in unserer Stichprobe ist hoch ( $\alpha$  .83). Nach Tobin und Capie kann der Test ab dem 12. Lebensjahr durchgeführt werden.

*Der Wortschatz* wird von einem Meßinstrument gleichen Namens gemessen. Es handelt sich dabei um einen Teil der „Differenzierten Anlage-Testserien“ (Evers/Lucassen 1983). Diese D.A.T. ist eine niederländische Überarbeitung des „Differential Aptitude Test“ von Bennitt/Seashore/Wesman (1974).

---

TABELLE 1: Zuverlässigkeit (Alpha) der Metapher-Skalen

- TOTDIF: Metaphern (religiös und nicht-religiös) - Differenzen herstellen	(Alpha .85)
- TOTAHN: Metaphern (religiös und nicht-religiös) - Ähnlichkeiten herstellen	(Alpha .80)
- NRELDIF: nicht-religiöse Metaphern - Differenzen	(Alpha .75)
- NRELAHN: nicht-religiöse Metaphern - Ähnlichkeiten	(Alpha .65)
- RELDIF: religiöse Metaphern - Differenzen	(Alpha .81)
- RELAHN: religiöse Metaphern - Ähnlichkeiten	(Alpha .76)
- GOTTDIF: Metaphern über Gott - Differenzen	(Alpha .74)
- GOTTAHN: Metaphern über Gott - Ähnlichkeiten	(Alpha .54)
- P/GDIF: Parabeln/Gleichnisse - Differenzen	(Alpha .75)
- P/GAHN: Parabeln/Gleichnisse - Ähnlichkeiten	(Alpha .60)

N.B. TOTDIF = NRELDIF + RELDIF  
 TOTAHN = NRELAHN + RELAHN  
 RELDIF = GOTTDIF + P/GDIF  
 RELAHN = GOTTAHN + P/GAHN

---

*Motivation* wird in der modernen kognitiven Psychologie als das Resultat aus zwei Faktoren verstanden, nämlich aus der Valenz des angezielten Objektes und der Erwartung, dieses Ziel erreichen zu können (Heckhausen 1980). Motivation hat in der Forschungsfrage Bezug auf das Suchen nach möglichen Bedeutungen, die vom Bild auf die Sache übertragen werden können. Das bedeutet, daß Motivation hier als Leistungsmotivation bzw. als Vermeidungsangst verstanden wird. Die Items sind dem „Situationspezifischen Angst-Test“ (SSAT) entnommen und auf das Ver-

stehen von Metaphern angewandt worden (Bergen 1981). Die Items beziehen sich auf die Erwartung, Metaphern verstehen zu können. Dabei haben wir sowohl eine Erwartungsskala im Hinblick auf religiöse als auch auf nicht-religiöse Metaphern entwickelt. Valenz bezieht sich auf das Interesse, wissen zu wollen, was die Bedeutung von Metaphern ist. Auch die Valenzskala hat zwei Teilskalen, nämlich in Bezug auf religiöse und auf nicht-religiöse Metaphern.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, müssen Respondenten in die *Stichprobe* aufgenommen werden, von denen erwartet werden kann, daß sie das formal-operatorische Stadium der kognitiven Entwicklung erreicht haben. Nach Piaget erreicht man dieses Stadium nicht vor dem 11.-13. Lebensjahr. Um den Einfluß feststellen zu können, den das Erreichen des formal-operatorischen Stadiums auf die Sprachkompetenz hat, werden wir eine Stichprobe von Schüler ab dem 12. Lebensjahre ziehen müssen.

Bei der Stichprobe haben wir uns noch von einer zweiten Überlegung leiten lassen: In der Stichprobe selber sollte nämlich zwischen den Respondenten ein Unterschied sowohl bezüglich des Moments, in dem sie dieses formal-operatorischen Stadium erreicht haben, als auch ein gewisser Unterschied im Wortschatz bestehen, weil man sonst den Einfluß dieser Variablen auf das Beherrschen einer kommunikativen Einsicht in Metaphern nicht feststellen kann. Aus diesem Grunde haben wir die Stichprobe weder auf das Niveau einer Klasse noch auf ein Ausbildungsniveau beschränkt. Die Komplexität mehrerer Meßinstrumente schloß aber aus, daß Schüler der Hauptschule in die Stichprobe aufgenommen werden konnten.

Die oben genannten Überlegungen haben dazu geführt, daß wir eine Stichprobe aus Schülern der siebten bis zehnten Klasse des Gymnasiums (in den Niederlanden: 1-4 VWO) und der siebten bis zehnten Klasse der Realschule (in den Niederlanden: 1-4 MAVO) gezogen haben. Der Umfang der Stichprobe betrug 173 Schüler: 99 vom Gymnasium und 74 von der Realschule. Dabei handelte es sich um zwei Schulen aus Nimwegen in katholischer Trägerschaft. Für das Ausfüllen der Fragebögen benötigten die Schüler zwei Unterrichtsstunden.

## 5. Forschungsergebnisse

Bevor wir überprüfen, ob und in welchem Maße die oben genannten Variablen Bedingungen für eine kommunikative Einsicht sind, werden wir erst untersuchen, bis zu welchem Grad die Schüler unserer Stichprobe diese kommunikative Einsicht besitzen. Tabelle 2 gibt die Höhe der Fehler an, die die Schüler in Metaphern beim Erklären von Differenzen und Ähnlichkeiten machen (religiös und nicht-religiös). In der linken Spalte

der Tabelle werden die Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt in Metaphern angegeben. In der rechten Spalte werden die Fehler hinsichtlich des Herstellens von Differenzen ausgewiesen.

Die Mittelwerte bezüglich der Ähnlichkeiten sind immer höher als 25%. Für nicht-religiöse Metaphern ist der Mittelwert der Fehler am niedrigsten (26%), und für die religiösen Metaphern beträgt der Mittelwert 30% und mehr. Dieser Unterschied im Verstehen religiöser und nicht-religiöser Metaphern ist statistisch signifikant ( $t$ -Wert = 5.57;  $d.f.$  = 148;  $p$  = .00). Parabeln und Metaphern werden aber am schlechtesten von den Schülern verstanden. Dafür verweisen wir nicht nur auf den Mittelwert von 36%, sondern auch auf den Modalwert von 30%. Für alle anderen Metapherskalen liegt dieser Modalwert um die 20%. (Der Modalwert ist der Prozentsatz von Fehlern, der in der Stichprobe am meisten vorkommt.) Wenn der Modalwert rechts vom Mittelwert liegt, dann ist die Verteilung der Antworten rechts-schief. In unserem Fall bedeutet das, daß es eine relativ große Gruppe gibt, die weniger Fehler macht, als der Mittelwert beträgt. Eine Ausnahme ist das Verständnis von Parabeln, bei dem der Mittelwert und der Modalwert relativ dicht beieinander liegen. Die Varianz der Fehler bei den Befragten ist hoch, was aus der relativ hohen Standarddeviation bei jeder Metapherskala deutlich wird. Es gibt im Alter von 12 bis 16 Jahren Schüler, die in Metaphern Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt herstellen können, ohne dabei Fehler zu machen, und Schüler, die dabei mehr als 75% Fehler machen.

Dagegen haben die Befragten relativ wenig Probleme in Metaphern Differenzen zwischen den beiden Subjekten herzustellen. Der höchste Prozentsatz von Fehlern gibt es wieder bei Parabeln und Gleichnissen (10%). Auch die Varianz der Fehler in Bezug auf Parabeln und Gleichnisse ist hoch (Standarddeviation .17). Der Modalwert aller Metapherskalen (.04) zeigt aber nochmal sehr deutlich, daß die befragten Schüler (12-16 Jahre) die Fähigkeit relativ gut beherrschen, in Metaphern Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt herzustellen.

TABELLE 2: Mittelwerte der Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten und Differenzen in Metaphern

	M.	S.d.	Modal.		M.	S.d.	Modal.
TOTÄHN	.28	.16	.19	TOTDIF	.08	.12	.00
*NRELÄHN	.26	.16	.21	*NRELDIF	.07	.09	.04
*RELÄHN	.32	.18	.18	*RELDIF	.08	.11	.00
└GOTTÄHN	.30	.18	.17	└GOTTDIF	.06	.10	.00
└P/GÄHN	.36	.20	.30	└P/GDIF	.10	.17	.00

N.B. M. = Mittelwert; S.d. = Standarddeviation; Modal. = Modalwert für die Abkürzungen der Metapherskalen - siehe Tabelle 1

Welche Bedingungen erklären in unserer Stichprobe die Fähigkeit in Metaphern Differenzen zwischen Subjekten herzustellen? Um diese Frage zu beantworten, haben wir eine Regressionsanalyse durchgeführt, in der die drei Bedingungen, die in der Forschungsfrage unterschieden worden sind, als erklärende Variablen verwandt werden, nämlich das Stadium der kognitiven Entwicklung, der Wortschatz, die Erwartung/das Interesse, und der Grad der Kirchenzugehörigkeit. Tabelle 3 zeigt die Resultate der Regressionsanalyse. Beim Betrachten der Tabelle stellt man fest, daß nur eine Variable für die Fähigkeit, in metaphorischen Aussagen Differenzen zwischen Subjekten herzustellen, als Vorhersage dienen kann, nämlich der Wortschatz. Dabei ist es nicht unwichtig festzustellen, daß die Analyse in Bezug auf alle Metaphernskalen das gleiche Resultat zeigt, d.h. ob es nun um religiöse oder nicht-religiöse Metaphern geht, die Fähigkeit in Metaphern Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt zu identifizieren, hängt bei dieser Stichprobe (12-16 Jährigen) nur vom Wortschatz der Schüler ab. Der Prozentsatz der erklärten Varianz in allen Analysen ist sehr niedrig (von 2% bis 15%; siehe Tabelle 3). Das läßt sich aber dadurch erklären, das es relativ wenig Varianz im Grad der Beherrschung gibt (siehe die relativ niedrige Standarddeviationen in Tabelle 1).

TABELLE 3: Erklärte Varianz der Fehler beim Herstellen von Differenzen zwischen Sache und Bezeichnetem in Metaphern (Regressionsanalyse)

	TOTDIF	NRELDIF	RELDIF	GOTTDIF	P/GDIF
Stadium der kognitiven Entwicklung					
Wortschatz	.36	.31	.33	.15	.39
Erwartung (religiös)					
Erwartung (nicht-religiös)					
Interesse (religiös)					
Interesse (nicht-religiös)					
% der erklärten Varianz	.13	.09	.10	.02	.15

Tabelle 4 läßt in Bezug auf das Herstellen von Ähnlichkeiten ein ganz anderes Bild erkennen. Es gibt drei Bedingungen, die die Varianz in der Fähigkeit in Metaphern Ähnlichkeiten zwischen Subjekten (TOTÄHN) herzustellen, vorhersagen, nämlich das Stadium der kognitiven Entwicklung, der Wortschatz und die Interesse (religiös). Die erste Kondition ist der bestimmendste Faktor (beta .52): Er ist mehr als zweimal so stark wie die Größe des Wortschatzes und mehr als viermal so stark wie die Höhe des Interesses an der Bedeutung religiöser Metaphern. Anders aus-

gedrückt: Das Erreichen des formal-operatorischen Niveaus der kognitiven Entwicklung ist die stärkste Vorhersage für eine hohe kommunikative Einsicht. Diese drei Bedingungen bilden zusammen auch ein gutes Modell für die Vorhersage dieser Einsicht: Sie erklären 53% der Varianz in der metaphorischen Kompetenz. Wenn man nur die Skala TOTÄHN betrachtet, dann fällt auf, daß nur das Interesse für die Bedeutung religiöser Metaphern und nicht das Interesse für die Bedeutung nicht-religiöser Metaphern eine Vorhersage darstellt. Es gibt aber eine hohe Korrelation von .59 zwischen beiden Interessen, so daß man aufgrund dieser Analyse nicht entscheiden kann, ob hier auch ein Einfluß vorhanden ist.

Diese Frage kann aber gelöst werden, wenn man die Analysen für nicht-religiöse Metaphern (NRELÄHN) und religiöse Metaphern (RELÄHN) gesondert durchführt (siehe Tabelle 4). In beiden Analysen tritt die kognitive Entwicklung als stärkste prognostizierende Kraft auf. In beiden Analysen ist der Wortschatz eine halb so starke Vorhersage für die Fähigkeit Ähnlichkeiten herzustellen. Die Variable 'Interesse religiös' erscheint im Erklärungsmodell hinsichtlich nicht-religiöser Metaphern (NRELÄHN) und religiöser Metaphern (RELÄHN) sehr unterschiedlich. Bei einer Analyse der Subskalen GOTTÄHN und P/GÄHN begegnet man dieser prognostizierenden Kraft von 'Interesse religiös' nur bei Parabeln und Gleichnissen (P/GÄHN). Das Erklärungsmodell von Metaphern über Gott (GOTTÄHN) und das über nicht-religiöse Metaphern (NRELÄHN) gleichen sich von ihrer Struktur her sehr.

Betrachtet man die ganze Tabelle 4, dann kann man sagen, daß eigentlich nur bei Parabeln und Gleichnissen ein ganz anderes Erklärungsmodell sichtbar wird: Die Variable 'Wortschatz' ist nicht stark genug, um als prognostizierende Variable im Erklärungsmodell zu erscheinen. Stattdessen ist die Höhe des Interesses für religiöse Metaphern eine zweite Vorhersage für die Fähigkeit, in Parabeln und Gleichnissen Ähnlichkeiten herzustellen.

TABELLE 4: Erklärte Varianz der Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen Sache und Bezeichnetem in Metaphern (Regressionsanalyse)

	TOTÄHN	NRELÄHN	RELÄHN	GOTTÄHN	P/GÄHN
Stadium der kognitiven Entwicklung	.52	.43	.49	.47	.51
Wortschatz	.24	.29	.17	.18	
Erwartung (religiös)					
Erwartung (nicht-religiös)					
Interesse (religiös)	.12		.15		.19
Interesse (nicht-religiös)					
% der erklärten Varianz	.53	.45	.41	.38	.31

## 6. Diskussion

Die Erwartung, die in der Forschungsfrage beschlossen lag, kann jetzt auf der Basis der Forschungsergebnisse bezüglich beider Dimensionen der kommunikativen Einsicht in die Bedeutung von Metaphern differenziert beantwortet werden, nämlich im Hinblick auf das Herstellen sowohl von Ähnlichkeiten als auch von Differenzen zwischen dem ersten und zweiten Subjekt in Metaphern.

Hinsichtlich der Fähigkeit, Differenzen herzustellen, hat sich nur eine Variable als Bedingung herausgestellt, nämlich der Wortschatz, d.h. aufgrund dieser Forschungsergebnisse kann man erwarten, daß die Schüler, die einen relativ größeren Wortschatz haben, eine größere Fähigkeit besitzen, in Metaphern Differenzen zwischen Subjekten herzustellen, als Schüler mit einem niedrigeren Wortschatz. Die anderen Variablen haben aber in Bezug auf diese Fähigkeit keine prognostizierende Kraft.

Im Hinblick auf die Fähigkeit, Ähnlichkeiten herzustellen, besitzt das Erklärungsmodell der Forschungsfrage mehr Aussagewert. Dabei muß man noch zwischen dem Verstehen religiöser Metaphern und nicht-religiöser Metaphern unterscheiden. Von den drei hypothetischen Variablen können, was das Verstehen nicht-religiöser Metaphern betrifft, zwei Variablen durch die Forschungsergebnisse bestätigt werden, nämlich das Niveau der kognitiven Entwicklung und der Wortschatz. Für das Verstehen von Parabeln und Gleichnissen (P/GÄHN) kommt noch eine andere Variable hinzu, nämlich das Interesse, die Bedeutung der religiösen Metaphern verstehen zu wollen.

Was bedeutet das konkret für die Möglichkeit, Schülern, denen die religiös-metaphorische Sprache unverständlich geworden ist, auf eine reflexive Weise Einsichten in die Bedeutung von religiösen Metaphern zu geben? Diese Einsicht ist in dem Maße schwieriger zu vermitteln, als sie eine niedrigere Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht haben, einen geringeren Wortschatz und ein relativ schwaches Interesse an der Bedeutung der Metaphern besitzen. Abhängig von diesen Bedingungen gibt es Schüler, die sehr gut zu dieser Einsicht fähig sind, und Schüler, die kaum dazu imstande sind. Welche Folgerungen man hieraus für die Gleichnisdidaktik schließen muß, werde ich im weiteren Verlauf dieses Artikels versuchen zu klären.

Die Bedeutung dieser Forschungsergebnisse für die Gleichnisdidaktik werde ich in vier Punkte aufzeigen.

Erstens tritt indirekt aus den Forschungsergebnissen die vorausgesetzte Ähnlichkeit der kommunikativen Einsicht hinsichtlich religiöser und nicht-religiöser Metaphern zutage (siehe Par. 1.3). Die erste Indikation für diese Gleichheit ist die Tatsache, daß sich das Herstellen von Ähnlichkeiten in Bezug auf religiöse und nicht-religiöse Metaphern (RELÄHN und NREL-

ÄHN) in einer Faktorenanalyse zu einer gemeinsamen Dimension zusammenfügen ließ, so wie auch das Herstellen von Differenzen hinsichtlich religiöser und nicht-religiöser Metaphern (RELDIF und NRELDIF). Die zweite Indikation ist, daß die wichtigsten Indikatoren, die eine Vorhersage für die Beherrschung der beiden Fähigkeiten darstellen, für religiöse Metaphern und für nicht-religiöse Metaphern gleich sind. Das bedeutet für die Gleichnisdidaktik, daß man mit anderen Schulfächern Querverbindungen suchen soll und kann, die wie insbesondere der Sprachunterricht auch die Entwicklung dieser kommunikativen Einsicht fördern.

Zweitens ist das große Problem für das Erwerben einer kommunikativen Einsicht in Parabeln und Gleichnisse nicht die Fähigkeit, Differenzen herzustellen, sondern die Fähigkeit, Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und zweiten Subjekt oder zwischen einem Bild und einer Sache zu konstruieren. Einer Gleichnisdidaktik, die sich zum Ziel setzt, diese Einsicht bei Schülern zur Entwicklung zu bringen, sieht sich vor die zentrale Aufgabe gestellt, den Schüler dabei zu helfen, zwischen Worten neue Verbindungen herzustellen. Die didaktische Methode im Hinblick auf das Verstehen von Gleichnissen soll darauf gerichtet werden. In diesem Sinn habe ich auch eine Methode für die Gleichnisdidaktik entwickelt (siehe Hermans 1989).

Drittens soll man die schwierige Aufgabe einer Gleichnisdidaktik nicht unterschätzen. Die Forschungsergebnisse zeigen, daß Schüler durchschnittlich sehr viele Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen dem ersten und dem zweiten Subjekt in religiösen Metaphern machen (siehe Tabelle 2). Besonders Parabeln und Gleichnisse werden mit durchschnittlich 36% Fehlern sehr schwer verstanden. Das sind beispielsweise 10% mehr Fehler als bei nicht-religiösen Metaphern. Dabei gibt es für religiöse Metaphern im Vergleich mit nicht-religiösen Metaphern eine zusätzliche Bedingung beim Herstellen von Ähnlichkeiten, nämlich das Interesse wissen zu wollen, was diese Metaphern bedeuten. Diese Bedingung bestätigt zusammen mit einem gewissen Bekanntheit mit christlichen Auffassungen, auf die sich bestimmte religiöse Metaphern beziehen, eine andere Untersuchung, die ich auf dem Gebiet der Gleichnisdidaktik durchgeführt habe (siehe Hermans 1989; besonders Tabelle 7). Diese Forschungsergebnisse unterstreichen auch die Auffassung, daß Parabeln und Gleichnisse nicht die leichteste Sprachform der Bibel sind, sondern vielleicht gerade die schwierigste. Der Gleichnisdidaktik kommt dabei die zusätzliche Aufgabe zu, das Interesse für religiöse Metaphern zu wecken. Das Wecken dieses Interesses soll man nicht dem reflexiven Verstehen von Parabeln gegenüberstellen. Nur wenn die Schüler lernen, das, was die Gläubigen sagen, wenn sie über Gott sprechen, zu verstehen, können sie Interesse für die religiöse Sprache bekommen.

Viertens zeigen die Forschungsergebnisse auch die Grenzen der Zielsetzung auf, Schülern in der Gleichnisdidaktik eine kommunikative Einsicht in Parabeln und Gleichnissen beizubringen. Aufgrund der Forschungsergebnisse soll man erwarten, daß Kinder, die nicht die formal-operatorische Stufe erreichen und einen relativ geringen Wortschatz haben, kaum eine kommunikative Einsicht in religiöse Metaphern erwerben können. Das bedeutet nicht, daß sie Parabeln und Gleichnisse nicht verstehen können. Sie werden diese Gleichnisse gemäß ihrer Entwicklungsstufe zum Beispiel als eine *konkrete* Geschichte der Gottesherrschaft verstehen (siehe Kap. 2), oder sie können die Bedeutung eines Gleichnisses paraphrasieren, ohne reflexiv erklären zu können, warum diese Paraphrase richtig ist. In der Gleichnisdidaktik soll man sich von dieser unterschiedlichen Rezeption der Gleichnisse von Schülern bewußt sein. Dabei ist es aber wichtig, sich damit vertraut zu machen, daß es diesen Unterschied nicht nur zwischen Schultypen, sondern auch innerhalb der Klassen in einem bestimmten Schultyp gibt. Diese unterschiedliche Rezeption gehört zu der Anfangssituation der Gleichnisdidaktik. Wenn man den Schülern ihre Entwicklungsstufe gemäß helfen will, Gleichnisse zu verstehen, dann ist es notwendig, in der Gleichnisdidaktik mit differenzierten Zielen und differenzierten Methoden zu arbeiten.

## Literatur

- Arens, E. (1982), Kommunikative Handlungen. Die paradigmatische Bedeutung der Gleichnisse Jesu für eine Handlungstheorie. Düsseldorf.
- Baudler, G. (1987), Erfahrung-Korrelation-Symbol; Modewörter der neueren Religionspädagogik? Zum religionspädagogischen Stellenwert der Symboldidaktik. Katechetische Blätter, 112, 1, 30-39.
- Bergen, Th. van (1981), Evaluatie-angst en vermijdingstendens. Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukkingen te vermijden in taaksituaties tijdens de les. 's-Gravenhage.
- Billow, R.M. (1975), A cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension. Developmental Psychology, 11, 415-423.
- Brezinka, W. (1988), Competence as an aim of education, in: B. Spieker/R. Straughan (eds.), Philosophical issues in moral education and development (pp. 75-98). Stoney Stratford/Philadelphia.
- Bucher, A.A./K.H. Reich (Hrsg.) (1989), Entwicklung von Religiosität. Grundlage - Theorieprobleme - Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz
- Cometa, M.S./M.E. Eson (1978), Logical Operations and Metaphor Interpretations: A Piagetian Model. Child Development, 49, 649-659.
- Döbert, R./G. Nunner-Winkler (1978), Performanz-bestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins, In: G. Portele (Hrsg.), Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung (pp. 101-121). Weinheim/Basel.

- Englert, R.* (1985), Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München.
- Evers, A./W. Lucassen* (1983), Differentiële Aanleg Testserie. Lisse.
- Fetz, R.L.* (1982), Nachahmung, Spiel und Kunst. Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 29, 489-508.
- Gardner, H.* (1974), Metaphors and Modalities: How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains. *Child Development*, 45, 84-91.
- Gardner, H./E. Winner/R. Bechhofer/D. Wolf* (1978), The Development of Figurative Language. In: *K.E. Nelson (ed.)*, *Children's Language* Vol. 1 (pp. 1-38). New York.
- Habermas, J.* (1976), Universal-pragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen. In: *M. Auwärter/E. Kirsch/K. Schröter (Hrsg.)*, Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität (pp. 332-347). Frankfurt a.M.
- Heckhausen, H.* (1980), Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin/ Heidelberg/ New York.
- Hermans, C.A.M.* (1989), Verstehen von Parabeln und Gleichnissen. Religiöse Metaphern und theologische Modelle innerhalb eines symboldidaktischen Rahmens der Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 23, 124-156.
- Kreft, J.* (1986), Moralische und ästhetische Entwicklung im dialektischen Aspekt. In: *F. Oser/W. Althof/D. Garz (Hrsg.)*, Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen (pp. 257-280). München.
- Marchark, M./L. Nall* (1985), Metaphoric Competence in Cognitive and Language Development. *New Directions in Child Development*, 49-81.
- MacCormack, E.R.* (1985), *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge (Mass.)
- Nipkow, K.E.* (1987), Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München.
- Ricoeur, P.* (1960b), *Philosophie de la Volonté II. Finitude et Culpabilité*. 2. La Symbolique du mal. Paris.
- Soskice, J.* (1985), *Metaphor and Religious Language*. Oxford.
- Tobin, K.G./W. Capie* (1981), The Development and Validation of A Group Test of Logical Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 413-423.
- Ven, J.A. van der* (1985), *Vorming in waarden en normen*. Kampen.
- Vosniadou, S./A. Ortony* (1983), The Emergence of the Literal-Metaphorical-Anomalous Distinction in Young Children. *Child Development*, 54, 154-161.
- Winner, E./A.K. Rosenstiel/H. Gardner* (1976), The Development of Metaphoric Understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297.

Anton A. Bucher

## Die Kenntnisse von Theologiestudenten über alttestamentliche Erzählungen

*Ergebnisse einer explorativen schriftlichen Befragung*

### 1. Problemstellung: „Narrative Theologie“ ohne Erzählen?

Hans AEBLI (1983), der leider unlängst verstorbene Piagetschüler und renommierte Lehrstuhlinhaber für Pädagogische Psychologie in Bern, begann seine nach wie vor empfehlenswerten „Zwölf Grundformen des Lehrens“ mit ausführlichen Erörterungen über „Erzählen und Referieren“. Dies nicht zufällig: „Erzählen“ ist für ihn „eine ursprüngliche Art der Begegnung“ (34) bzw., wie es in der Erstausgabe von 1961 noch hieß, „die einfachste Form der Übermittlung geistiger Gehalte“ (19). Im „Erzählen“, in der Pädagogischen Psychologie leider ein Stiefkind, sieht er das „Fundament“, auf dem „jede höhere Unterrichtsform ... aufbaut“ (ebd.).

Dies gilt selbstverständlich auch für die Vermittlung theologischer Inhalte. Spätestens seit den programmatischen Aufsätzen von WEINRICH (1973) und METZ (1973) ist auch in der Theologie von Erzählen bzw. „Narration“ wieder oft die Rede und ist sogar eine sogenannte „narrative Theologie“ - zumindest - proklamiert worden. Oft wird darauf hingewiesen, wie sehr das israelitische Volk eine „Erzählgemeinschaft“ gewesen sei und in welchem Maße das Erzählen an der Tradierung unseres christlichen Glaubens mitwirke bzw. mitgewirkt habe. Theorien, die das Selbstverständliche in den Mittelpunkt eifriger Diskussionen rücken, haben vielfach eines gemeinsam: Sie verdanken ihre Aktualität der Tatsache, daß dieses Selbstverständliche eben nicht mehr selbstverständlich, sondern bedroht ist. So war es in den Sozialwissenschaften mit der rege diskutierten Identität; so ist es in der Pädagogik mit dem eifrig diskutierten Gewahren und Schützen der Kindheit (während ein amerikanischer Staatsanwalt fordert, einen zehnjährigen Mörder als Erwachsenen zu behandeln und entsprechend zu bestrafen); so ist es - scheint es - auch mit der theologischen Akzentuierung des Narrativen (ZERFASS 1988), während eine Theologiestudentin im zweiten Semester fragt: „Die Josefsgeschichte, was ist denn das?“ (vgl. auch die kritischen Anfragen an die Praxisferne der „narrativen Theologie“ von STACHEL 1985). Dies war jedenfalls Anlaß zu einer kleinen, mit einem spontan entwickelten, allerdings (noch) nicht validierten Fragebogen<sup>1</sup> durchgeführten empirischen Untersuchung. Sie bezweckt, die Kennt-

<sup>1</sup> Entsprechende Berechnungen - *ex retro* durchgeführt -, ergeben für die 14 Items eine durchschnittliche Trennschärfe von 0.47; die interne Konsistenz des 'Tests' beträgt 0.83 und ist somit akzeptabel. Die beiden Testhälften korrelieren zu 0.82 miteinander.

nisse von Theologiestudenten über zufällig ausgewählte Erzählungen aus dem Alten Testament zu erheben. Im einzelnen handelt es sich - Reihenfolge des Fragebogens - um die Geschichte von Abrahams Feilschen um Sodom und Gomorra (Gen 18), um die Schlangenplage der Israeliten in der Wüste (Num 21), schließlich um das Gelage des Nebukadnezar (Dan 5). Weiter interessierte Sauls Gang zur Hexe von Endor (1 Sam 28), wie Jakob zu seinen Frauen kam (Gen 29), wie Simson starb (Ri 16) und was es mit Nabots Weinberg auf sich hat (1 Kg 21). Daran schloßen sich „Juda als Vorfahre Jesu“, die Geschichte von Ismael und Hagar (Gen 19; 21), sodann wie Isaak zu seiner Frau kam (Gen 24). Nach „Uria und Batscha“ (2 Sam 11) interessierte die Geschichte Ruts, sodann, was Moses mit einer Schlange vor dem Pharao zu tun hatte (Ex 7) und schließlich die Episode von Elia und König Achasja (2 Kg 1). Da dermaßen bekannte Geschichten wie die von Adam und Eva, Arche Noah und David und Goliath nicht aufgenommen wurden, ist der Schwierigkeitsgrad zugegebenermaßen hoch; aber schließlich sind nicht zufällige Personen befragt worden, sondern die angehenden professionellen Vermittler des Glaubens und auch des Alten Testaments. Zusätzlich soll in Erfahrung gebracht werden, woher diese Kenntnisse in der Sichtweise der Befragten vornehmlich stammen. Im folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse weitgehend auf der Ebene der deskriptiven Statistik aufgeführt.

## 2. Stichprobe

Die Befragung wurde an insgesamt vier Universitäten in drei Ländern durchgeführt: Zunächst am Fachbereich Katholische Theologie in Mainz ( $N=100^2$ ; 48% der Gesamtstichprobe); zusätzlich wurden Fragebogen am Seminar für Germanistik verteilt, wovon 12 zurückkamen (6%); sodann an der Theologischen Fakultät in Fribourg ( $N=25$ ; 12%) sowie in Luzern ( $N=26$ ; 13%), dort an der Theologischen Fakultät ( $N=12$ ) und am Katechetischen Institut (KIL) ( $N=14$ ), in dem Absolventen von Berufslehren etc. zu Katecheten ausgebildet werden, ohne die Matura bzw. das Abitur vorweisen zu müssen. Ebenfalls eingegangen sind 45 Fragebögen von der Theologischen Fakultät in Salzburg (22%).

Insgesamt wurde der Fragebogen von 208 Probanden ausgefüllt, davon 62 Studentinnen und 146 Studenten. Von den 196 Theologiestudierenden (ohne die 12 Germanistikstudenten) streben 83 das Priesteramt an, 76 das Laiendiplom und 23 das Lehramt. 14 werden zu Katecheten ausgebildet. Der Semesterdurchschnitt beträgt 4.15.

Der Fragebogen enthält bezüglich des alttestamentlichen Erzählgutes 14 Fragen bzw. Items. Dabei konnte auf einer Skala von „gut bekannt“ ( $X=4$ )

<sup>2</sup> N (von number) bedeutet jeweils die Anzahl der befragten Personen.

bis „unbekannt“ ( $X = 1$ ) zunächst eine Selbsteinschätzung der Kenntnisse zur jeweiligen Geschichte vorgenommen werden. Für die Auswertung wurden aber nur die Stichworte zum Inhalt der Erzählung herangezogen. Dabei konnten pro Item maximal 4 Punkte vergeben werden. In der Codierung verfuhr der Auswerter großzügig. Wenn aufgrund der zumeist nur wenigen Stichworte anzunehmen war, daß die Geschichte präsent ist, wurden sogleich 4 Punkte verrechnet. War beispielsweise nur ein Sachverhalt genannt, der zur Erzählung in Beziehung stand (bei: „Was hatte Abraham mit Sodom und Gomorrha zu tun?“ beispielsweise: „Eine Salzsäule“), gab es einen Punkt. In der Regel stellte sich das Problem der Punkteabwägung deshalb nicht, weil die Geschichten entweder gut oder gar nicht bekannt waren. Zwischen den so gewonnenen Werten und jenen, die sich aufgrund der Selbsteinschätzung ergaben, besteht eine positive Korrelation<sup>3</sup>: Wer „unbekannt“ ankreuzte, schrieb in der Regel auch nichts hin; wem die Erzählung „gut bekannt“ schien, nannte zumeist richtige Stichworte. Daß die Korrelation doch nicht vollständig ist, ist zumal darauf zurückzuführen, daß gelegentlich angekreuzt wurde, eine Erzählung sei (gut) bekannt, die Antwort jedoch falsch war (bspw.: „Samsons Ende“, worauf aber Absaloms Tod geschildert wurde; oder: „Wie Jakob zu seinen Frauen kam?“ „Am Königshof des Pharao“; oder: „Was vollbrachte Rut?“ „Sie schnitt einem König den Kopf ab“; oder: „Ismael und Hagar“ „Ismael und Hagar miteinander verheirat, Hagar schwanger, Mutter Simsons“.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1. Hypothesen

Bei der kurzfristigen Planung der Erhebung ließen wir uns von mehreren Vorausannahmen bzw. Hypothesen leiten. So vermuteten wir:

- 1.) daß die Befragten in der Schweiz, weil in den katholischen Kantonen der Bibelunterricht ein ordentliches Schulfach ist, über mehr Kenntnisse alttestamentlicher Erzählungen verfügen, sodann
- 2.) daß sich Priesteramtskandidaten, Anwärter auf das Laiendiplom und Lehramtskandidaten bezüglich ihrer Kenntnisse nicht überzufällig (= nicht signifikant) unterscheiden, was
- 3.) ebenfalls auf die männlichen und weiblichen Studenten zutrifft;

<sup>3</sup> Unter Korrelation wird in der Statistik der Zusammenhang zwischen zwei Variablen verstanden. Korrelationskoeffizienten können Werte von +1 (vollständig positiver Zusammenhang) bis -1 (negativer Zusammenhang) annehmen (vgl. BORTZ 1989, 248 ff.). In diesem Falle beträgt der Korrelationskoeffizient  $r = 0.72$  (Punkt-Moment), was einen hochsignifikanten Zusammenhang anzeigt, das heißt: die statistische Wahrscheinlichkeit, daß der Zusammenhang zufallsbedingt ist, beträgt weniger als ein Promill.

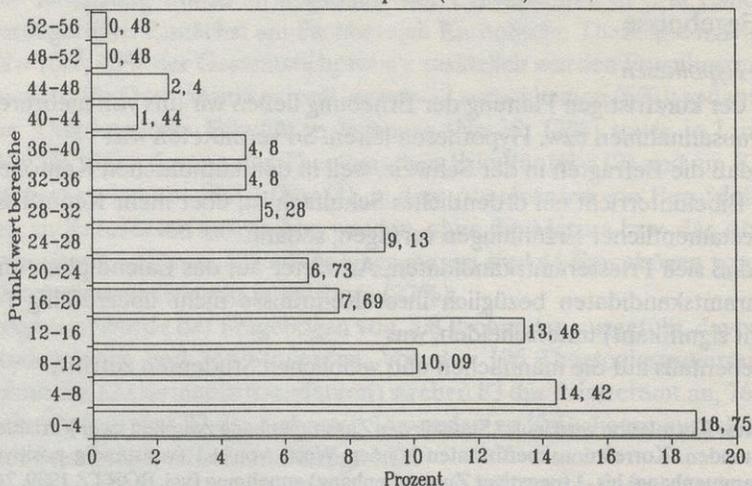
4.) war zu vermuten, daß mit zunehmender Semesterzahl mehr an Kenntnissen vorhanden ist, da das Theologiestudium selber ein Ort ist, wo mit alttestamentlichem Erzählgut vertraut gemacht wird (statistisch gesprochen: Positive Korrelation zwischen der Variable „Kenntnisse alttestamentlicher Erzählungen“ und der Variable „Semesterzahl“), sodann 5.) daß zwischen der Erzählfrequenz in Elternhaus und/oder Schule und den Kenntnissen ebenfalls ein positiver Zusammenhang besteht.

### 3.2. Kenntnisse insgesamt

Da der Fragebogen insgesamt 14 Geschichten enthält und für jede maximal 4 Punkte zu verrechnen waren, wären an sich 56 Punkte möglich gewesen, bzw. ergibt sich eine Skala von 0 Punkten (überhaupt keine Kenntnisse) bis zu 56 Punkten (vollständige Kenntnis). Wieviele Punkte wurden nun in der Gesamtstichprobe durchschnittlich erreicht (arithmetisches Mittel)? Bloß 17.2, bzw. 31 Prozent. Das heißt: Knapp einer von jeweils drei Erzählkomplexen ist bekannt bzw.  $4 \frac{1}{2}$  von den 14 erfragten Geschichten. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Befragten miteinander sehr hoch: Einer erreichte 56 Punkte, 8 nicht einen einzigen.<sup>4</sup>

Wie *Figur 1* zeigt, nimmt die Anzahl Probanden sukzessive ab, je höher der Wert auf der Skala „Kenntnisse alttestamentlicher Erzählungen“ ist. Mehr als 18 % der Befragten wiesen zwischen 0 und 4 Punkten auf; aber nicht

Fig. 1: Kenntnisse in der Gesamtstichprobe (N = 208)

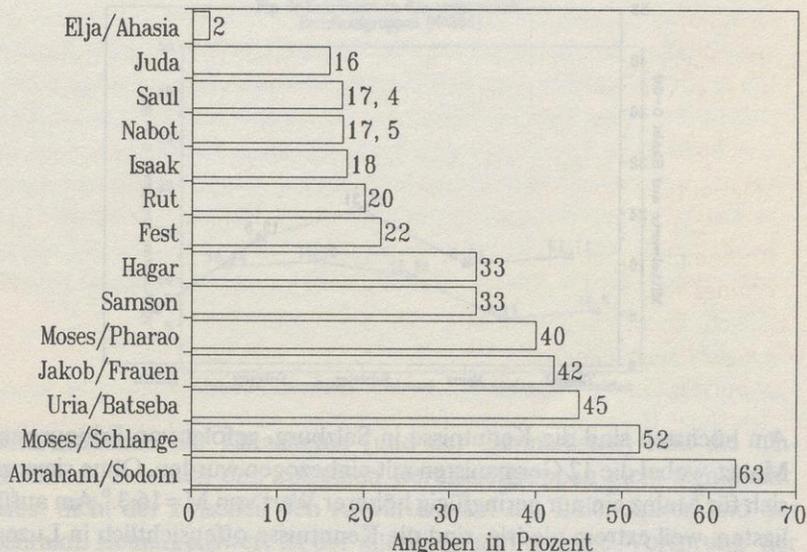


<sup>4</sup> Dies zeigt sich an der hohen Varianz ( $s^2=164$ ) bzw. an der mit  $s=12.8$  hohen Standardabweichung.

einmal ein Prozent zwischen 52 und 56 Punkten; 50 % der Befragten rangieren unter dem Wert 14 (= Median).<sup>5</sup>

Figur 2 zeigt, daß der Bekanntheitsgrad der erfragten Geschichten sehr unterschiedlich ist.

Fig. 2: Häufigkeiten der Kenntnisse der erfragten Geschichten (N = 208)

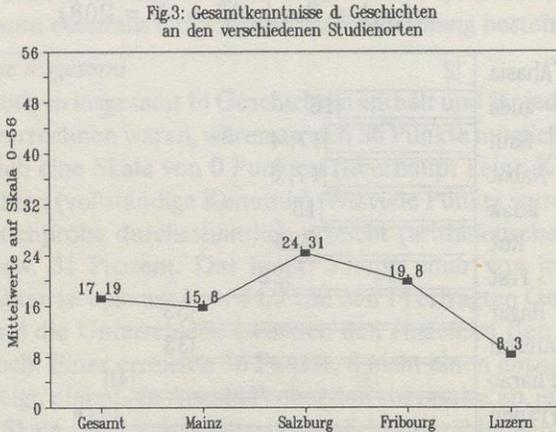


Am bekanntesten ist die Geschichte von Abrahams Feilschen um Sodom und Gomorrha; am unbekanntesten die von Elija und König Ahasia, dem Sohn Ahabs, der sich bei einem Sturz verletzte und nach dem Propheten rief. Dieser aber ließ Feuer auf die ausgesandten Fünzigerschaften des Königs hinunterstürzen (2 Kg 1). Gut jedem zweiten Befragten bekannt ist die Geschichte der ehernen Schlange; aber selbst bei Geschichten wie der von Jakobs Heirat mit Lea und Rahel und der von Uria und Batseba sind es nur noch zu 40% bzw. 45%. Ca. jeder Dritte kennt das Ende Samsons unter den Trümmern des Philistertempels sowie das Schicksal von Hagar und Ismael (die von immerhin vier Befragten für ein Ehepaar gehalten wurden). Hernach folgt eine deutliche Zäsur: Dan 5 findet sich noch bei jedem Fünften, ebenso das Buch Rut. Noch spärlicher sind die Kenntnisse über Eliezers Brautwerbung für Isaak, Sauls Gang zum Orakel in Endor, und schließlich zu Nabots Weinberg.

<sup>5</sup> Die Verteilung ist ausgesprochen „linksschief“ (S=34.1). Weitere statistische Werte: Modalwert 2 (f=13); Median 14; Zentil 25=6; Zentil 75 = 26.

### 3.3. Wo wußten die Studenten am meisten?

Als Hypothese 1 hatten wir angenommen, zwischen den einzelnen Studienorten, an denen die Befragung durchgeführt wurde, bestünden Unterschiede zugunsten denen in der Schweiz. Wie *Figur 3* zeigt, ist dies so nicht der Fall:



Am höchsten sind die Kenntnisse in Salzburg, gefolgt von Fribourg und Mainz, wobei die 12 Germanisten mit einbezogen wurden. Ohne sie ergab sich für Mainz ein nur geringfügig höherer Wert von  $M=16.3$ .<sup>6</sup> Am auffälligsten, weil extrem niedrig, sind die Kenntnisse offensichtlich in Luzern. Ist dies darauf zurückzuführen, daß die Absolventen des Katechetischen Instituts, die keine Matura (Abitur) vorlegen müssen, über geringe Kenntnisse verfügen? Im Gegenteil: Der Mittelwert am KIL ( $M=9.1$ ) ist zwar nicht überzufällig, aber doch um 1.6 Punkte höher als der von den zwölf Befragten der Fakultät ( $M=7.5$ ).

Die Stichprobe aus Luzern unterscheidet sich hochsignifikant von den drei übrigen Stichproben.<sup>7</sup> Zwar ist die Stichprobe von der Theologischen Fakultät ( $N=12$ ) klein; auch handelt es sich ausnahmslos um Studenten im zweiten Semester. Berücksichtigt man aber aus der Fribourger Stichprobe auch nur die *Zweitsemestrigen* ( $N=20$ ;  $M=20.9$ ), bleiben die Unterschiede nach wie vor hoch signifikant, desgleichen zu Mainz ( $N=26$ ;  $M=15.0$ ). – Die Ergebnisse sind insgesamt bedenkenswert genug, daß empirisch! weitergefragt werden müßte, weshalb sich dermaßen große

<sup>6</sup> „M“ steht fortan immer für den „arithmetischen Mittelwert“. Auf die Angabe der Standardabweichungen wird verzichtet; sie bewegten sich in der Regel zwischen den Werten 10 und 14, sodaß Varianzhomogenität zumeist gegeben war.

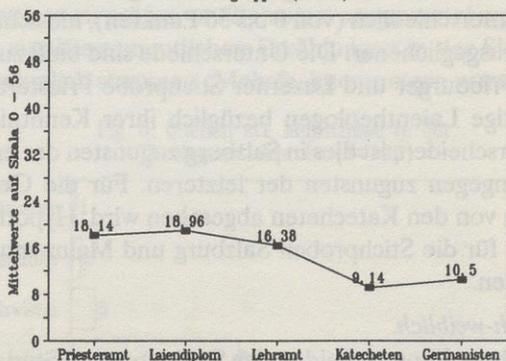
<sup>7</sup> Für die Berechnung der Signifikanzen wurde vornehmlich der t-Test herangezogen.

Unterschiede ergeben haben, was auf die überzufällig hohen Kenntnisse in Salzburg ebenso zutrifft wie auf die extrem geringen in Luzern.

### 3.4. Welche Berufszielgruppe hat am meisten Kenntnisse?

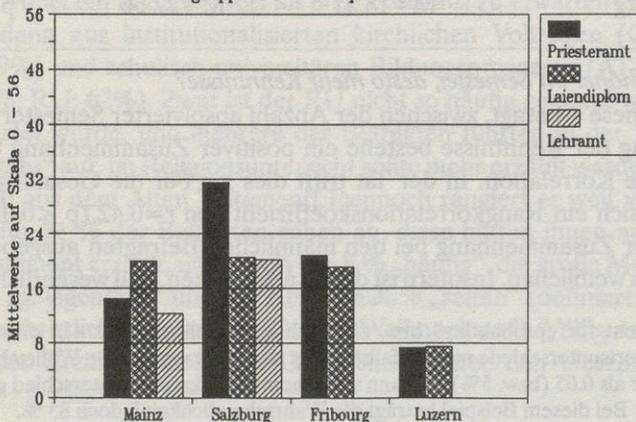
Hypothese 2 besagt, die einzelnen Berufszielgruppen würden sich bezüglich ihrer Kenntnisse allenfalls zufällig unterscheiden. Betrachten wir zuerst die Befunde in der Gesamtstichprobe:

Fig. 4: Kenntnisse in den unterschiedl. Berufszielgruppen (N=208)



Mit Ausnahme der KatechetInnen (und der Germanisten) sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Berufszielgruppen nicht signifikant, selbst nicht der zwischen den Anwärtern auf das Laiendiplom und das Lehramt. Bemerkenswert ist der allerdings geringfügige 'Vorsprung' der insgesamt 12 Germanisten vor den KatechetInnen, deren Aufgabe unter anderem auch darin bestehen wird, das Alte Testament an die nächste Generation weiterzugeben.

Fig. 5: Kenntnisse in den Berufszielgruppen nach Stichprobenorten



Anders sieht es freilich innerhalb der einzelnen Stichproben (Orte) aus. Dies wird aus *Figur 5* (s. vorh. Seite) deutlich ersichtlich (in Luzern und Fribourg nahmen keine Anwärter auf das Lehrerdiplom teil).

Am auffälligsten sind die Unterschiede in der Gruppe der Priesteramtskandidaten. Jene aus Salzburg weisen überragende Kenntnisse auf ( $M=31.5$ ; 56%) und unterscheiden sich hochsignifikant von ihren Kollegen in Mainz ( $M=14.4$ ), Fribourg ( $M=20.8$ ) und Luzern ( $M=7.33$ ). Die Gruppe der Lientheologen hingegen ist bezüglich ihrer Kenntnisse in sich zwar recht unterschiedlich (von 0 bis 56 Punkten), hinsichtlich der Mittelwerte aber ausgeglichener: Die Unterschiede sind bloß zufällig. Während sich in der Fribourger und Luzerner Stichprobe Priesteramtskandidaten und zukünftige Lientheologen bezüglich ihrer Kenntnisse nicht überzufällig unterscheiden, ist dies in Salzburg zugunsten der ersteren der Fall, in Mainz hingegen zugunsten der letzteren. Für die Gesamtstichprobe kann, sofern von den Katecheten abgesehen wird, Hypothese 2 beibehalten werden; für die Stichproben Salzburg und Mainz muß sie zurückgewiesen werden.

### 3.4. Männlich-weiblich.

Nach Hypothese 3 unterscheiden sich Studenten und Studentinnen bezüglich ihrer Kenntnisse nicht. Wie *Tabelle 1* zeigt, kann sie angenommen werden:

*Tab.1:* Mittelwerte der weiblichen und männlichen Befragten in der Gesamtstichprobe und an unterschiedlichen Studienorten.

	Studenten	Studentinnen	
Gesamtstichprobe	$M=17.30$	$M=16.92$	$p=0.83^8$
Mainz	$M=15.97$	$M=15.37$	$p=0.76$
Salzburg	$M=26.70$	$M=19.00$	$p=0.12$
Fribourg	$M=18.31$	$M=22.66$	$p=0.20$

### 3.5. Je höher im Semester, desto mehr Kenntnisse?

Hypothese 4 besagt, zwischen der Anzahl absolvierter Semester und dem Umfang der Kenntnisse bestehe ein positiver Zusammenhang bzw. eine positive Korrelation. In der Tat trifft dies zu: Für die Gesamtstichprobe ergab sich ein Rangkorrelationskoeffizient von  $r=0.42$  ( $p < 0.01$ ). Dabei war der Zusammenhang bei den männlichen Befragten ausgeprägter als bei den weiblichen. Insofern ist davon auszugehen, daß wesentliche Kennt-

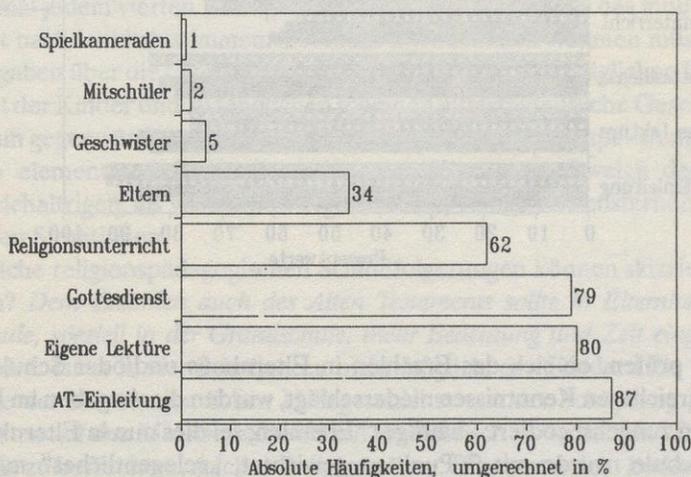
<sup>8</sup> „p“ steht für „probability“ bzw. die Wahrscheinlichkeit, daß - in diesem Falle - Mittelwertsunterschiede nicht zufallsbedingt sind. Erst wenn diese Wahrscheinlichkeit geringer als 0.05 (bzw. 5%) ist, kann von einem signifikanten Unterschied gesprochen werden. Bei diesem Beispiel beträgt die Wahrscheinlichkeit jedoch 83 %.

nisse alttestamentlichen Erzählgutes nicht mehr ins Theologiestudium mitgebracht, sondern erst in diesem angeeignet werden. Dies zeigt sich auch am Vergleich der Kenntnisse derjenigen Befragten, die im zehnten Semester oder in einem noch höheren stehen ( $N=22$ ;  $M=28.8$ ), mit denjenigen, die im ersten oder im zweiten sind ( $N=112$ ;  $M=14.3$ ). Die Differenz beträgt mit 14.5 Punkten fast an die 100 %.

### 3.6 Je mehr erzählt in Elternhaus und/oder Schule, desto höhere Kenntnisse?

Um diese Hypothese zu prüfen, mußte zuerst ausgewertet werden, woher die Kenntnisse zu alttestamentlichen Erzählungen in der Sichtweise der Befragten vornehmlich stammen (Mehrfachnennungen waren möglich).

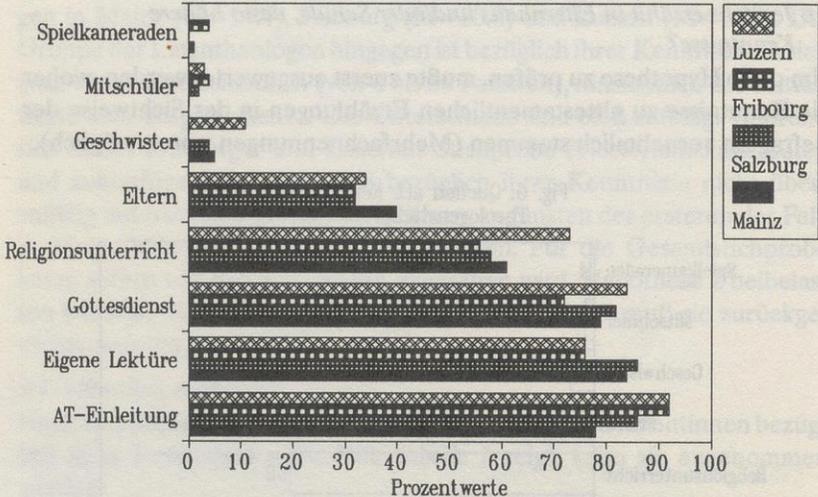
Fig. 6: Quellen atl. Kenntnisse in der Theologenstichprobe ( $N=196$ )



Wie *Figur 6* zeigt, speisen sich die Kenntnisse zum einen aus der eigenen Lektüre, wobei ein höherer Wert als 80% durchaus zu erwarten gewesen wäre, sodann aus institutionalisierten kirchlichen Vollzügen (Gottesdienst: 79%) und schulisch-universitären Bildungsprozessen (AT-Einleitung: 87%; RU: 62%). Zwar ist der RU nicht so häufig genannt worden, wie erwartet wurde, und mehrere der Befragten führten in der Rubrik „Besonderes“ auf, im Religionsunterricht sollte mehr erzählt werden, und zwar auch aus dem Alten Testament! Dennoch rangiert er weit vor den Eltern: Nur 34 % der Befragten gaben an, diese hätten ihnen aus dem Alten Testament erzählt, und davon nur 8 % „häufig“, die große Mehrheit von 54% „gelegentlich“ und der Rest von 38% „selten“ (definiert als die zentralen christlichen Feste wie „Ostern, Weihnachten“). Völlig unüblich scheint das Erzählen biblischer Geschichten unter den Geschwistern

(5%), Mitschülern (2.5%) und Spielkameraden (1%). Dieser Trend zeigte sich an allen Studienorten:

Fig. 7: Quellen der Kenntnisse in den verschiedenen Stichproben



Um zu prüfen, ob sich das Erzählen in Elternhaus und/oder Schule in umfangreicheren Kenntnissen niederschlägt, wurden die Angaben im Fragebogen zunächst codiert: „häufiges“ Erzählen, sei dies nun in Elternhaus oder Schule, wurde mit 3 Punkten gewichtet, „gelegentliches“ mit 2, „seltenes“ mit einem Punkt. Insgesamt waren so 6 Punkte möglich, die aber keiner erreichte: Der Mittelwert beträgt vielmehr 1.6! Sodann wurden die Rangkorrelationskoeffizienten zwischen Erzählfrequenz und den Kenntnissen ermittelt, wobei sich in der Gesamtstichprobe ein Wert von  $r=0.194$  ergab, der zwar nicht sehr hoch ist, aber dennoch einen signifikanten Zusammenhang anzeigt. Bei den weiblichen Befragten ist er höher ( $r=0.32$ ) als bei den männlichen Probanden ( $r=0.14$ ). Nicht signifikant ist er in der Gruppe der Priesteramtskandidaten ( $r=0.09$ ) sowie bei den Anwärtern auf das Lehramt ( $r=0.07$ ); signifikant hingegen bei den Laien-theologen ( $r=0.28$ ). Auch wurden die Mittelwerte derjenigen Probanden miteinander verglichen, die einen hohen Erzählfrequenzindex (größer als 4) oder dann einen von 0 aufwiesen. Die erste Gruppe ( $N=21$ ) weist zwar einen Mittelwert von 21.0 auf, der um 4.8 Punkte höher ist als in der Gruppe mit einem Erzählindex von 0; aber diese Differenz ist zufällig.

Zwischen der Erzählfrequenz und den Kenntnissen besteht insgesamt ein nur schwacher Zusammenhang.

#### 4. Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Erhebung bestand darin, die Kenntnisse angehender professioneller Glaubensvermittler über alttestamentliche Erzählungen in Erfahrung zu bringen. Dahinter stand die Befürchtung, daß diese Kenntnisse gering sind. Die Daten haben sie erschütternder bestätigt als erwartet. Daß immerhin acht Theologiestudenten *keine* der insgesamt vierzehn erfragten Geschichten kannten, daß 35% der Befragten *weniger* als drei Geschichten präsent hatten, daß selbst Geschichten wie die von Jakob und Lea bzw. Rahel nicht einmal jedem zweiten Theologiestudenten gegenwärtig sind und sogar ein ganzes Buch des Alten Testaments, Rut, nicht einmal jedem vierten Befragten bekannt zu sein scheint - das muß zumindest nachdenklich stimmen. Ebenfalls nachdenklich stimmen müssen die Angaben über die Quellen dieser 'Kenntnisse'. In der alltäglichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen scheinen alttestamentliche Geschichten kaum gegenwärtig; angeeignet werden sie - wenn überhaupt - weniger von den elementaren Bezugspersonen, den Eltern, geschweige denn von Gleichaltrigen, als vielmehr in organisierten, vielfach lebensfernen schulischen Situationen.

Welche religionspädagogischen Schlußfolgerungen können skizziert werden? *Dem Erzählen auch des Alten Testaments sollte in Elternhaus und Schule, speziell in der Grundschule, mehr Bedeutung und Zeit eingeräumt werden.* Ist es in vier Schuljahren nicht möglich, den Kindern die Grundzüge der alttestamentlichen Heilsgeschichte von der Schöpfung bis zum Warten auf den Messias vornehmlich erzählerisch zu vermitteln? Dabei ist nicht zu befürchten, solcher Religions- bzw. Bibelunterricht bedeute eine Rückkehr hinter die anthropologische Wende, stelle eine Variante von neuscholastisch geprägter katechistisch-materialkerygmatischer Religionspädagogik dar und führe zu langweiliger Wirklichkeits- und Lebensferne. Im Gegenteil: Wie uns Psychologen wie BETTELHEIM (1979) und FOWLER (1981) belehren, brauchen Kinder Geschichten, um in ihrer Lebenswelt einen Kosmos zu errichten, um sich mit den Akteuren identifizieren und so ihre Ängste und Probleme bewältigen zu können. So wollte der Sohn des Verfassers, wenn er Schwierigkeiten mit den „Größeren“ hatte - und welches Kind hat die nicht? - immer wieder die Geschichte von David und Goliath hören. Aber die psychische Relevanz auch alttestamentlicher Geschichten ist nur ein Motiv neben anderen. Darüber hinaus dienen sie der ethischen Erziehung und der Gewissensbildung. Daß mit Opfergaben bzw. geschenktem Gut nicht frevelhaft umgegangen werden darf, macht die Geschichte von Elis Söhnen (1 Sam 2- 4) so anschaulich,

wie es formelhafte Belehrung nicht vermag. Vor allem aber beinhalten die alttestamentlichen Geschichten die Taten Gottes, die er an seinem Volk bewirkt hat, und zwar eines Gottes, der befreien, heilen und verzeihen, aber auch drohen, zornig werden und vernichten kann. Dieser Gott, dessen Zorn bis ins vierte Geschlecht reichen kann und dessen Huld dennoch ewig währt, entspricht der Lebenswelt der Kinder mit ihren Freuden und Ängsten, Sehnsüchten und Enttäuschungen weit mehr als ein Gott, der „immer nur lieb und nett“ ist, in dieser 'Liebe' aber blaß wirkt. Auch für das Theologiestudium ergeben sich Konsequenzen. Wie wichtig es auch ist, daß die Studenten die historisch-kritische Methode in ihren vielfältigen Nuancierungen und Differenzierungen gründlich erlernen, *grundlegender* - im wahrsten Sinne des Wortes - sind die Kenntnisse der biblischen Inhalte und der alttestamentlichen Heilsgeschichte selber. Exegetische Methoden greifen erst dann, wenn auch etwas *da* ist, woran sie greifen *können*. Speziell in den Einleitungsvorlesungen müßte intensiv Bibelkunde betrieben und das Ziel angestrebt werden, daß die Studenten die alttestamentliche Heilsgeschichte zumindest in ihren Grundzügen kennen, sodaß zukünftig ausgeschlossen werden kann, daß Studenten im zehnten Semester auf die Frage „Abraham und Sodom und Gomorra?“ nichts zu antworten wissen.

### Literatur

- Aebli, H., Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1961.  
 Aebli, H., Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1983.  
 Bettelheim, B., Kinder brauchen Märchen, München 1979.  
 Bortz, J., Statistik für Sozialwissenschaftler, Berlin u.a. <sup>3</sup>1989.  
 Fowler, J.W., Stages of Faith, San Francisco 1981.  
 Metz, J.B., Kleine Apologie des Erzählens, in: Concilium 9 (1973), 334-341.  
 Stachel, G., Narrative Theologie oder Theorie und Praxis des Erzählens, in: KatBl 110 (1985), 348-357.  
 Weinrich, H., Narrative Theologie, in: Concilium 9 (1973), 329-333.  
 Zerfass, R. (Hg.), Erzählter Glaube - erzählende Kirche, Freiburg i.Br. 1988.

*Bernhard Jendorff*

## Schulpraktika in Katholischer Religion an der Justus-Liebig-Universität in Gießen

*Ein Erfahrungsbericht*

### *1. Rahmenvorgaben*

Aufgrund der Erlaßlage des Hessischen Kultusministeriums erarbeitete 1982 das „Zentrum für interdisziplinäre Lehraufgaben“, Referat Berufs- und Schulpraxis, der Justus-Liebig-Universität Gießen eine „Schulpraktikumsordnung und Hinweise auf organisatorische Regelungen zum Schulpraktikum“. Sie regelt verbindlich u.a. die Vorbereitung, Durchführung, Begleitung der beiden 5-wöchigen Wahlfach-Blockpraktika, ohne deren erfolgreiche Teilnahme StudentenInnen des Lehramts an Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen und Gymnasien sich nicht zur ersten Staatsprüfung melden können. „Die schulpraktischen Studien sollen dazu beitragen, zukünftige Lehrer zu wissenschaftlich begründetem und pädagogisch verantwortlichem Handeln zu befähigen.“<sup>1</sup>

Die Arbeit der Praktikumsbeauftragten der Fachbereiche, der Mentoren und Kontaktlehrer wird bestimmt durch die vorgegebene Zielsetzung der Rahmenordnung:

„In den schulpraktischen Studien sollen die Studenten

- den Zusammenhang zwischen den Studieninhalten und ihrer Verwendung in den ihnen entsprechenden Berufsfeldern herstellen;
- unter wissenschaftlicher Anleitung Berufspraxis erkunden und diese zum Gegenstand der Reflexion machen.

Das bedingt eine enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule mit dem Ziel einer Reflexion von Praxis und einer Überprüfung schule relevanter Theorien aufgrund von Problemen, die sich in den berufspraktischen Tätigkeiten ergeben.

Deshalb sollen die Praktikanten

- die gegebene Arbeitssituation des Lehrers kennenlernen;
- anhand vorgefundener Probleme aus der Schulwirklichkeit pädagogische Kompetenzen ansatzweise entwickeln;
- wissenschaftlich begründete Handlungsvorstellungen in der Praxis erproben;
- sich ihre Beziehungen zu Schülern, zum Mentor, zum Kollegium sowie ihr Verhältnis zur Institution Schule bewußt machen;
- lernen, sich das eigene Verhalten im Unterricht und Schule bewußt zu machen und es zu kontrollieren;
- lernen, im Team mit anderen in der Schule zusammenzuarbeiten;
- auf der Grundlage der Praktikumserfahrungen ihre Studienmotivation und -orientierung überprüfen.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Schulpraktikumsordnung, Präambel 2.

<sup>2</sup> Ebd.

Um den Studenten der beiden Institute des Fachbereichs Evangelische Theologie und Katholische Theologie und deren Didaktik gleiche Bedingungen zu schaffen, wurden gemeinsame „Hinweise zum Fachpraktikum in evangelischer/katholischer Religion“ erarbeitet.

### *2. Das Fachpraktikum im Kontext der Studienordnung*

Die Fachdidaktiker der beiden Institute entschieden sich für ein Blockpraktikum im Wahlfach Religion jeweils nach dem Wintersemester, nach dem 3. oder 5. Semester der Studierenden.

Dem Praktikum in Katholischer Religion gehen voraus:

- eine religionspädagogische Einführungsvorlesung (2 SWS + Wochenende);
- ein Proseminar (2 SWS), in dem die didaktische und methodische Vorbereitung des RU thematisiert wird. Nur wer die Abschlußklausur bestanden hat, wird zum Fachpraktikum zugelassen.
- eine Hospitationsveranstaltung (3 SWS): Planung - Durchführung - kriterienorientierte Analyse von RU. In kleinen Unterrichtsabschnitten - z. B. Einstiegs- und Motivationsphase, Problemsicht und -erarbeitung - machen die Studenten erste Erfahrungen mit sich als Religionslehrer, die Lernprozesse initiieren, zielgerichtet moderieren und abschließen.

Bevor die StudentInnen das Praktikum beginnen, müssen sie die von der Studienordnung verlangten religionspädagogischen Grundkenntnisse in den o. g. Veranstaltungen erworben haben:

- staatliche und kirchliche Bedingungen des RU;
- Konzeptionen heutigen RU, vorrangig 'RU nachdem Synodenbeschluß';
- Religionslehrerpersönlichkeit;
- verbindliche Lehrpläne, Hessische Rahmenrichtlinien;
- Auswahl und Vermittlung von Inhalten und Zielen, Organisation des RU.

### *3. Organisatorische Vorbereitungen im Sommersemester*

Die StudentInnen melden sich zum Fachpraktikum in Religion am Anfang des Sommersemester. Ein erstes Treffen der zukünftigen PraktikantenInnen findet im Juni statt. In dieser Veranstaltung werden sie mit der Zielsetzung und der Organisation ihres Fachpraktikums vertraut gemacht. Der von den Studenten gewünschte Einsatzort wird weitgehend berücksichtigt, sofern ein kooperationswilliger und -fähiger Mentor gefunden werden kann.

Maximal 15 StudentInnen bilden eine Praktikumsgruppe. Ihr stehen der Praktikumsbeauftragte des Instituts, die Mentoren und aus deren Kreis ein Kontaktlehrer, der im Wintersemester ca. 4mal in die Universität zur vorbereitenden Veranstaltung kommt, zur Verfügung. Sie demonstrieren RU und beraten bei den zu erarbeitenden Unterrichtseinheiten.

Die PraktikantenInnen nehmen noch vor den Sommerferien Kontakt mit den Schulen und Mentoren auf. Sie vereinbaren ihre 2- bis 4maligen Hospitationen für die Zeit ab 1. September.

Dem Katholischen Institut steht z.Z. eine Mentorengruppe von ca. 15 'für gut befundene' KollegenInnen zur Verfügung. Die regelmäßige und auf den Bedarf der Studierenden ausgerichtete Kooperation zwischen Universität und Schulpraxis trägt als selbstverständliche Voraussetzung zum Gelingen des möglichst praxisnahen Unternehmens bei. Hervorzuheben ist das hohe unentgeltliche Engagement der Praktiker vor allem bei der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden ihrer Studenten. Die Mentoren setzen sich mit dem schulpraktischen Konzept des Instituts auseinander, kritisieren und sind um eine Fortentwicklung des „Trainings des Ernstfalls“ bemüht.

Der Student hat eine Praktikumsmappe in zweifacher Ausfertigung anzulegen. Das Original verbleibt bei ihm und wird dem Mentor zur Einsicht vorgelegt. Die Durchschrift wird dem Praktikumsbeauftragten zur Korrektur der jeweiligen Teilleistungen abgegeben und verbleibt dann im Institut. Die Studenten werden gebeten zu gestatten, ihre Arbeiten kommenden Praktikanten zugänglich zu machen.

#### *4. Leistungsanforderungen im Wintersemester*

Die StudentenInnen haben eine vorbereitende Lehrveranstaltung (2 SWS) zu besuchen. In ihr sind im vierzehntägigen Rhythmus folgende schriftliche Teilleistungen zu erbringen:

- Erstes Bild der Klasse, in der sie ihre Unterrichtseinheit durchführen (ca. 6 Seiten). Folgerungen für den eigenen Unterricht sind aufzuzeigen;
- Fachwissenschaftliche Analyse des Themas, das mit dem Mentor abzusprechen und in den gültigen Lehrplan integriert ist (ca. 10 Seiten);
- Analyse der Schülersituation zum Thema (ca. 6 Seiten). Sie ist keine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, sondern Grundlage schülerorientierten Unterrichtens;
- Fachdidaktische Analyse (ca. 10 Seiten);
- Detaillierte schriftliche Vorbereitung der 1.-4. Unterrichtsstunde (ca. 2 Seiten je Stunde). Aufzeichnungsschemata werden diskutiert. Die StudentenInnen werden in kein Prokrustesbett gezwungen. Sie können variieren und ihr persönliches Schema experimentieren.
- Grobverlaufsplanung der 5.-8. Unterrichtsstunde (ca. 1 Seite je Stunde)

Die von den Studenten zu erbringenden Teilleistungen bestimmen weitgehend die Themen der Lehrveranstaltungen. In ihnen werden kurze themenrelevante Publikationen und - nicht nur sehr gute - Elaborate ehemaliger Praktikanten besprochen. Das Lernen am Modell erwies sich als produktiv.

Jeder Student hat im Wintersemester in der Regel acht Einzelberatungen, in denen auf individuelle Schwierigkeiten bei der Erarbeitung der Unterrichtseinheit eingegangen wird. In diesen Stunden kommt nicht nur 'die Sache' ins Gespräch, sondern auch persönliche Angst und nicht zuletzt die eigene Glaubensposition. Der für die Schüler zu planende Unterricht ist für nicht wenige Praktikanten ein Lernprozeß, einen Standort im Glauben zu finden.

##### *5. Durchführung des Blockpraktikums im Wahlfach Katholische Religion*

Das fünfwöchige Blockpraktikum findet in der vorlesungsfreien Zeit ab ca. 15. Februar statt. Wegen Personalmangels (ein Hochschullehrer und 1/2 wissenschaftliche Assistentenstelle) kann im Institut kein (notwendiges) grundschuldidaktisches Praktikum mit allgemein-didaktischem oder fachdidaktischem Schwerpunkt durchgeführt werden. Das Institut muß sich auf die Betreuung des Fachpraktikums im Wahlfach konzentrieren.

Während des Praktikums haben die Studenten eine Anwesenheitspflicht in der Schule von 20 Stunden pro Woche.

Zur Eingewöhnung in den Schulalltag hospitiert der Praktikant in der ersten Woche, um dann mit seiner 8-stündigen Unterrichtseinheit in Religion zu beginnen.

„Während der Hospitationen übernimmt der Praktikant besondere Beobachtungsaufgaben im Unterricht. Mindestens durchschnittlich sechs Stunden pro Woche sind in dem Fach zu hospitieren, für das sich der Praktikant angemeldet hat.

Die Unterrichtsversuche betragen im Durchschnitt vier Stunden in der Woche. Durchschnittlich zwei Stunden Unterricht in der Woche sind dabei in dem Fach zu geben, für das sich der Praktikant angemeldet hat. Die Unterrichtsversuche sind vor- und nachzubereiten.“<sup>3</sup>

Während des Praktikums findet einmal in der Woche nachmittags ein zweistündiges Begleitseminar in der Universität statt. In gemeinsamen Gesprächen wirkt der gegenseitige Erfahrungsaustausch problemlösend. Er zeigt auch die unterschiedlichen Erscheinungsformen des RU auf. Die in den praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen theoretisch erörterten Schwierigkeiten - z.B. Fragetechnik, das Zentrieren, Erarbeiten eines biblischen Textes, Zusammenfassung des Erarbeiteten, Tafelanschrift, Hausaufgaben - können nun praxis- und erfahrungsbezogen reflektiert werden.

Der Praktikumsbeauftragte besucht jeden Studenten mindestens einmal in seinem RU. In der nachfolgenden Besprechung wird von dem Unterrichtenden Reflexions-, Hör- und Veränderungsbereitschaft erwartet.

Das Praktikum ist auch - glücklicherweise nur selten - ein „Ernstfall mit Folgen“. In Katholischer Religion kann das Fachpraktikum - sowohl beim

<sup>3</sup> Dies., 5.

ersten als auch beim zweiten, endgültigen Versuch - auch nicht bestanden werden. Aber nur dann, wenn der Mentor, der den Studenten täglich vor der Klasse sieht und mit ihm seinen Unterricht reflektiert, ein begründetes Negativvotum abgibt. Das Urteil des Mentors hat stets Vorrang vor dem des Praktikumsbeauftragten. Ein nicht bestandenenes Praktikum will Hilfe sein, das ins Auge gefaßte Berufsziel gründlich zu bedenken. Künftige Religionslehrer, die unbegründet das Praktikum als bestanden bescheinigt bekommen, sind eine Gefahr für sich und für zukünftige Schülergenerationen. Über gravierende Mängel und Fehlleistungen kann und darf in der ersten Ausbildungsphase nicht unkritisch hinweggesehen werden. Ein Rangieren auf dem Verschiebebahnhof der Entscheidung über die Eignung eines Praktikanten hat verheerende Folgen.

Die im Oktober begonnene Praktikumsmappe wird komplettiert durch:

- die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen, die unmittelbar vor der jeweiligen Stunde zu leisten sind;
- je ein Schüler-, Lehrer-, Verlaufsprotokoll (maximal je 2 Seiten). Im Wintersemester wurden die StudentInnen über Sinn und Ziel und ein möglichst problemloses Aufzeichnungsschema informiert.
- die Nachbereitung der Unterrichtsstunden in Katholischer Religion (ca. 1 Seite je Stunde). Ein zuvor diskutierter Kriterienkatalog kann dabei angewandt werden.
- zweites Bild der Klasse, das das erste relativiert, korrigiert (ca. 4 Seiten). Fixierungen - auch durch den Mentor - werden abgebaut.
- Bericht über das zweite Fach und die Schule (ca. 4 Seiten).

### *6. Nachbereitung im Sommersemester*

Das Praktikum im Wahlfach Katholische Religion wird in einer eintägigen Blockveranstaltung ausgewertet, an der alle Beteiligten teilnehmen. Das ist für die Mentoren oft nicht möglich. In Einzelgesprächen erhalten die StudentInnen feedback zu ihren im Praktikum erbrachten schriftlichen Leistungen. Vor allem der Abend, an dem nicht nur trockene Gespräche stattfinden, erbringt i.d.R. neue produktive Impulse für die Konzeption des folgenden Praktikums in Religion. So wurde z.B. von den StudentInnen angeregt, ein zweites Bild der Klasse anzufertigen oder die Hospitationen im September von 2mal auf 4mal zu erhöhen.

### *7. Pro und contra*

Der Unterricht der/des ReligionslehrersIn wird in hohem Maß von seiner/ihrer Ausbildung in der 1. Phase gesteuert. „Von den Lehrern, die mit ihrer Ausbildung nicht so recht zufrieden waren (= 29,1 %; Ergänzung B.J.), wird mit weitem Abstand die zu geringe Praxisorientiertheit der

Ausbildung bemängelt (= 45,7 %; Ergänzung B.J.)<sup>4</sup> Ein Signal - nicht nur - für Religionspädagogen.

Das in Gießen praktizierte Konzept ist eine mögliche Brücke zwischen religionspädagogischer Theorie und Praxis. Der häufig larmoyant vorgebrachten Klage über den Graben zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase wird in Gießen kein breites Fundament geboten, da - so eine Fachleiterin - „in Religion eine effektive Vorbereitung für den Ernst im Referendariat erreicht wird“. Das Fachpraktikum antizipiert nicht spezifische Aufgabenstellungen des Referendariats. In ihm werden aber gezielt erste Schritte eines individuell zu gestaltenden Weges in das Berufsfeld mit den am Anfang ihrer Ausbildung zum Religionslehrer Stehenden gegangen.

Die StudentenInnen lernen, Verantwortung zu übernehmen für eine abgerundete, unter Anleitung und mit Hilfe erstellte Unterrichtseinheit, in der z.B. die erste durch die siebte Stunde relativiert wird. Umbaumaßnahmen einer Unterrichtsstunde sind oft gezielter, sinnvoller, wenn der große Bogen steht. Die notwendigen ad hoc Veränderungen sind leichter zu bewältigen, wenn überlegte Unterrichtsphasen, zu bearbeitende Bausteine dem unerfahrenen Religionslehrer zur Verfügung stehen.

Unter dem Schutz des Dachs Fachpraktikum werden bei den Studenten Auseinandersetzungsprozesse über die Rolle des Religionslehrers, die Erwartungen an ihn von Seiten der Schule und vor allem der Schüler angeregt. Das Praktikum ist eine gezielte Entscheidungshilfe und Motivation für das Weiterstudium, nicht zuletzt der theologischen Fachwissenschaften.

Das Fachpraktikum in Religion ist nur mit Engagement und - so eine ehemalige Praktikantin - „mit einem hohen Arbeitsaufwand auf Treue und Glauben hin zu bewältigen“, allein durch die Erarbeitung der Praktikumsmappe von ca. 70 - 80 Seiten.

Die Einsicht, daß die zu erleidende Beanspruchung sinnvoll und effektiv ist/war, kommt den StudentenInnen erst in der zweiten Ausbildungsphase. Das verspätete positive Urteil ermuntert den Praktikumsbeauftragten, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Das Fachpraktikum in Religion kann - aus welchen Gründen auch immer - nur selten auf notwendige Kenntnisse aus den zu studierenden Grundwissenschaften aufbauen. Gleiches ist leider auch für die theologischen Fachwissenschaften zu sagen. - Verfügen die Studierenden nur über ein unverbundenes 'Schubkastenwissen'? - Verbindungslinien zwischen Religionspädagogik und den anderen theolo-

<sup>4</sup> J. Dikow, Zur inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.-25. Januar 1989 (= Arbeitshilfen 73), Bonn 1989, 117-143, 131, 141.

gischen Disziplinen sind von beiden Seiten zu ziehen. Wer nicht das Berufsziel der StudentInnen - Lehramt - stets vor Augen hat, erschwert in einem ausschließlich Religionslehrer ausbildenden Fachbereich den Lernprozeß.

Sorgen bereiten alljährlich die Praktika für GrundschullehrerInnen mit dem Wahlfach Religion: Sehr häufig sind die Klassen 1 und 2, 3 und 4 zusammengelegt. Der RU findet nicht selten nur 1-stündig statt. Gleiche Tendenzen zeichnen sich für den Sekundarstufen I-Bereich ab.

'Hauptamtliche' der Kirchengemeinden - Ausnahmen bestätigen die Regel - sind keine kompetenten Mentoren. Spezifika der Gemeindekatechese und des RU werden nicht deutlich. Das Konzept 'Kirche in der Schule' ist möglicherweise theoretisch, praktisch aber bestimmt noch nicht verabschiedet.

Die Vorbereitung des Praktikums durch erste Hospitationen in der Praktikumsklasse ist ein Einschnitt in die Sommersemesterferien. Die Studenten können wegen des Arbeitsaufwandes während des Wintersemesters nur wenige 'Scheine' in den anderen Disziplinen erwerben. Eine hohe Belastung kommt auf sie in der Zeit zwischen dem 8. Januar und 15. Februar zu, in der die Unterrichtsstunden zu konzipieren sind. Folgerungen für den Stundenentwurf aus den Vorarbeiten - z.B. aus der Analyse der Schülerausgangslage - zu ziehen, fällt vielen Praktikanten nicht leicht. Das Praktikum ist nur mit hohem organisatorischem Aufwand und einem vertrauensvoll kooperierenden Team zu bewältigen.

Wegen der Diasporasituation in und um Gießen fallen nicht unerhebliche Fahrtkosten und -zeit für die Studenten an. Wenigstens zwei Praktikanten einer Schule zuzuweisen, gelingt nur in wenigen Fällen. Wünschenswerte Praktikumszentren in Religion einzurichten, ist z.Z. ein nicht realisierbares Ziel.

Eine von den StudentInnen relativ langfristig detailliert geplante Unterrichtseinheit wird nicht selten durch nicht voraussehbare Zusammenlegungen mehrerer Klassen unterschiedlicher Schulzweige zum Ende des ersten Schulhalbjahres (1. Februar), durch Unterrichtsausfall (Eckstundenproblematik) behindert oder durch Kürzung der Pflichtstundenzahl von zwei auf eine Religionsstunde erschwert. Von den StudentInnen ist Variabilität und Improvisation gefordert, damit die geplante Einheit eine vertretbare Abrundung erfährt. Die organisatorischen Probleme vor Ort bereiten den PraktikantenInnen oft größere Schwierigkeiten als die Umsetzung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs in die Praxis.

Das zweite Fach der StudentInnen wird vom Praktikumsbeauftragten des Instituts für Katholische Theologie vernachlässigt.

In der nachbereitenden Veranstaltung ist bei allen im Praktikum Engagierten weitgehend die „Luft raus“. Möglicherweise können neue Kräfte

freigesetzt werden, wenn zukünftig das zweite erbetene Bild der Klasse und die drei Protokolle im Sommersemester nach dem Praktikum, vor Abgabe der vollständigen Praktikumsmappe (ca. 15. Mai), angefertigt werden.

*Hans-Günter Heimbrock*

## Rituale in religionspädagogischer Perspektive - Chancen und Gefahren

### 1. Schule zwischen Weltbildkritik und Schador

Eine Beobachtung: Nicht nur die religiösen Rituale auf Kirchen- und Katholikentagen stehen hoch im Kurs bei Jugendlichen heute. Unter bundesdeutschen Schülern und Schülerinnen verschiedener Bildungsschichten und kirchlicher Herkunft gehört es beinahe schon zum guten Ton, daß man nachmittags oder abends auch einmal an einer Sitzung mit okkulten Übungen teilgenommen hat. Das läuft vielfach harmlos ab mit Gläserücken oder Tischbewegen. Zu unterstellen ist auch da eine vielfach mitschwingende religiöse Sehnsucht. Die Religionspädagogik kann dazu nicht schweigen, erst recht nicht, wenn so etwas existentielle Folgen hat, wenn etwa, wie geschehen, junge Menschen sich unter den vermeintlichen Zwang eines Orakels begeben und im Gehorsam gegenüber einem imaginären Luzifer eine Mitschülerin umbringen.

Es ist ein Faktum, daß der Entkirchlichungsprozeß moderner Gesellschaften nicht automatisch zum Verschwinden von persönlicher und öffentlicher Religiosität geführt hat. Das läßt sich an der politischen Bedeutung von Gottesdiensten im Prozeß der Reform der Ostblockländer, vor allem in Polen und in der DDR leicht ablesen. Gesellschaftlich fundierte und politisch ausgerichtete Rituale finden wir nicht nur in Ersatzriten des Sozialismus.<sup>1</sup> Was man zuerst im Blick auf die USA als „civil religion“<sup>2</sup> bezeichnet hat, rituelle Selbstvergewisserung der Nation in Gedenktagen und anderen öffentlichen Dramatisierungen, ist mittlerweile auch in der Bundesrepublik angekommen.

Auch wenn es in der bundesdeutschen Diskussion noch nicht recht zur Kenntnis genommen worden ist - religionspädagogisch höchst brisant sind aktuelle bildungspolitische Ereignisse in zwei Nachbarländern, und zwar insbesondere deshalb, weil dort Streit um Rituale nationale Dimensionen annahm.

In England fand im Sommer 1988 ein öffentlicher, teilweise erbittert geführter Streit darüber statt, ob die seit 1944 geltende Konzeption des multireligiösen, phänomenologisch orientierten RUs beibehalten oder

<sup>1</sup> K. Richter, Feiern mit politischer Zielsetzung. Anmerkungen zur Ritenbildung im gesellschaftlichen System der DDR, in: ThPr 13 (1978), 181-192, sowie G. Krusche, Civil Religion und Kirche in der DDR, in: epd-Dokumentation 18/1987, 22-34.

<sup>2</sup> R.N. Bellah, Civil Religion in America, in: W.G. McLioyhin/R.N. Bellah (ed.), Religion in America, Boston 1968, 3-23, sowie S. Moore/B. Meyerhoff (ed.), Secular Rituals, Assen 1977.

zugunsten eines dominant christlichen Unterrichts verändert werden sollte. Wobei den Hauptstreitpunkt nicht der Unterricht selber, sondern die Feierstunde der Schulgemeinde zu Beginn der wöchentlichen Arbeit, also ein religiöses Ritual, ausmachte.<sup>3</sup> In die darüber geführte Parlamentsdebatte griff schließlich die Premierministerin Frau Thatcher selbst mit dem Votum für einen deutlich restaurativen Kurs ein.

In Frankreich gab es 1989 erhebliche Auseinandersetzung darüber, ob vier Schülerinnen auch in der Schule den Schador tragen dürften. Die einen sahen darin eine unzumutbare Gefährdung eines laizistischen Schulsystems; die anderen forderten die Zulassung der im Islam vorgeschriebenen Kopfbedeckung als notwendige Konsequenz eben aus dem Prinzip der Religionsneutralität. Daß es nicht um Prinzipien, sondern auch um Emotionen ging, nämlich gegen oder für Minderheiten Partei zu ergreifen, war vielen Beobachtern rasch deutlich. Der gefundene Kompromiß eines separaten Unterrichts in separaten Räumen stellt wohl keine echte Lösung dar.

Ob und wie die Theorie religiöser Erziehung auf solche Phänomene und Ereignisse reagiert, hängt natürlich nicht allein von persönlicher Betroffenheit ab. Blickt man in die Geschichte der Religionspädagogik nicht nur in der BRD, werden historische Kontexte deutlich.

Nach einer langen Periode von relativ ungebrochener Verbindung zwischen religiöser Erziehung und kirchlich-christlichem Ritual in der Zeit bis Anfang der 50er Jahre,<sup>4</sup> suchten einige, vor allem auf protestantischer Seite, eine größere Distanz. Der RU, der im Verlauf der Reformdebatte der 60er und beginnenden 70er Jahre stark auf das Selbstverständnis der öffentlichen Schule in der pluralen Gesellschaft ausgerichtet war, rückte Gebet und Gottesdienst stark an den Rand; sie kamen, wenn überhaupt noch, nicht als praktische Vollzüge, sondern als Themen und Objekte kritischer Auseinandersetzung vor.<sup>5</sup> Für viele in Westdeutschland wurde es geradezu zum religionspädagogischen Credo, was Th. Wilhelm in seiner „Theorie der Schule“ formulierte: „Der schulische RU ist die Stelle im Lehrplan, wo Religion als rationale Struktur veranschlagt und 'durchgespielt' wird. Während die kirchliche Verkündigung von der frohen Botschaft der Andacht und der Öffnung der Herzen für die Offenbarung Gottes dient, geht es im RU der Schule darum, die Welt als religiöse Vorstellung zu denken und diese religiöse Vorstellungswelt kritisch zu ordnen und mit profanen Weltbildern zu kontrastieren.“<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Vgl. N. Slee, Conflict and Reconciliation between competing models of religious Education: Some reflections on the British scene, in: Brit. Journal of RE 1989, 126-135.

<sup>4</sup> O. Hammelsbeck, Der kirchliche Unterricht, München 1972.

<sup>5</sup> G. Otto/H.J. Dörger/J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972.

<sup>6</sup> Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1969.

Ungefähr zur selben Zeit konstatierte der englische Religionspädagoge J. Hull mit Blick auf die pädagogische Unvereinbarkeit von Unterricht und Gottesdienst: „In worship ... one not only starts but finishes by assuming the truth of certain doctrines.“<sup>7</sup> Im Unterschied dazu kommt der US-amerikanische Autor W.C. Olson auf dem Hintergrund seines strikt kirchlich bezogenen und begrenzten religionspädagogischen Handelns - zur These: „The process of creating a ceremony is obviously an educational experience in and of itself.“<sup>8</sup> Das hinter der Gegenüberstellung von „Verkündigung“ und „Unterricht“ erkennbare Interesse am Beitrag religiöser Erziehung zur intellektuellen Mündigkeit der Schüler ist seit den 60er Jahren in manchen religionspädagogischen Konzeptionen der BRD weiter ausgeführt worden.<sup>9</sup> Und in anderen westeuropäischen Ländern hat dieses religionspädagogische Interesse eine noch viel weiter reichende Bedeutung. Prinzipiell gilt, daß hinter religionspädagogischen Entwicklungen auch bestimmte erziehungswissenschaftliche Theorien und bildungspolitische Optionen stehen.<sup>10</sup> Das gilt oder galt zumindest für eine bestimmte ideologiekritisch orientierte deutsche Erziehungswissenschaft, die vor allem auf die Konflikte verdeckenden Funktionen pädagogischer Rituale im Schulalltag aufmerksam machte.<sup>11</sup> Mitunter wurde dabei sogar mit Berufung auf die Aufklärung die Einbeziehung von Ritualen in Erziehungsprozessen prinzipiell als entmündigend und repressiv abqualifiziert, eine Kritik, die von manchen dann ihrerseits ritualisiert wurde.<sup>12</sup>

Auf katholischer Seite läßt sich die grob skizzierte Entwicklung nicht ganz spiegelbildlich daneben stellen. Einerseits hat man hier im Kontext einer höheren theologischen Wertigkeit der Liturgie, mehr oder weniger durchgängig, die Sakramentenkatechese stets als integralen Bestandteil religionspädagogischer Arbeit verstanden. Auf der anderen Seite diagnostizieren aber katholische Liturgiker und liturgisch interessierte Religionspädagogen im Bereich der liturgischen Bildung theoretisch und praktisch

<sup>7</sup> J.M. Hull, *Worship and Education* (1971), in: *ders.*, *Studies in Religion and Education*, London/New York 1984, 23.

<sup>8</sup> W.C. Olson, *Ceremony as Religious Education*, in: RE 74 (1979), 566.

<sup>9</sup> P. Biehl/H.B. Kaufmann, *Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition*, Frankfurt 1975, sowie D. Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, in: K.-W. Dahm/N. Luhmann/D. Stoodt, *Religion und Sozialisation*, Darmstadt/Neuwied 1972, 189-237, sowie W. Offele (Hg.), *Emanzipation und Religionspädagogik*, Zürich/Einsiedeln 1972.

<sup>10</sup> J.D. Imelman, *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*, Groningen 1982, sowie J.A. Sealey, *Religious Education: Philosophical Perspectives*, London 1985.

<sup>11</sup> F. Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim/Basel 1973.

<sup>12</sup> D. Kerbs, *Das Ritual und das Spiel - über eine politische Dimension der ästhetischen Erziehung*, in: *Ästhetik und Kommunikation* 1970, 40-47.

seit längerem einen weitgehenden Ausfall eigentlich notwendiger Anstrengungen.<sup>13</sup>

Hinter bestimmten religionspädagogischen und pädagogischen Absagen an beinahe alles, was mit geformter Symbolhandlung zu tun hatte, stehen indirekt sicher auch bestimmte theologische bzw. frömmigkeitsgeschichtliche Traditionen. Zu erwähnen ist nicht nur die Tendenz aufklärerischer Frömmigkeit, den Gottesdienst in „Lern-Zeiten“ umzufunktionieren, nicht zuletzt durch überlange Predigten.<sup>14</sup> Heute fragen zunehmend auch protestantische Liturgiker und gegenüber M. Luther aufgeschlossene Theologen, welche Weichenstellung die durchaus ritualkritische Tendenz der Reformation im Blick auf spätere Entwicklungen vorgezeichnet hat. Wobei interessanterweise die theologisch begründete Ritualkritik Luthers auf ein pädagogisches Verständnis des Gottesdienstes hinauslief,<sup>15</sup> gleichzeitig aber neue pädagogische Rituale ins Leben gerufen wurden, etwa diejenigen um den Katechismus.

Die Mannigfaltigkeit des theologischen Problemhorizontes unseres Themas drückt sich darin aus, daß seit Jahren u.a. in der Praktischen Theologie intensiv nach einer Neubewertung der rituellen Dimension kirchlicher Liturgie gesucht wird. So fragte etwa der Ökumeniker E. Lange schon auf dem Düsseldorfer Kirchentag 1973: „Müssen wir uns nicht trennen von der Illusion, man könne den Gottesdienst umfunktionieren in eine Aufklärungs- und Lernveranstaltung? Natürlich geht es im Gottesdienst um Aufklärung. Aber nicht ... in der Form des Christlichen 'teach-in'. Da kommen Feier und Spiel viel zu kurz.“<sup>16</sup>

## 2. Fragen an die Religionspädagogik

Die angesprochenen Phänomene und Problemhorizonte belegen, daß das Thema international und interkonfessionell auf aktuelle wie alte Fragen verweist. Es entpuppt sich bei näherem Zusehen als Etikett für ein ganzes Bündel von Problemstellungen, die hier nicht im einzelnen aufgeführt werden können. Mir scheint, daß in diesem Bündel drei Probleme von herausragender Bedeutung sind: das Lernverständnis, das Religionsver-

<sup>13</sup> Vgl. R. Sauer, Liturgische Bildung heute aus religionspädagogischer Sicht, in: RpB 9/1982, 149-175; ders., Sakramentenpastoral, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung Bd. 2, Düsseldorf 1987, 379-390.

<sup>14</sup> H.B. Meyer, Zeit und Gottesdienst. Anthropologische Bemerkungen zur liturgischen Zeit, in: LJ 31 (1981), 193-213.

<sup>15</sup> K.H. Bieritz, Gottesdienst als 'offenes Kunstwerk', in: In; PTh 75 (1986).

<sup>16</sup> E. Lange, Was nützt uns der Gottesdienst? (1973), in: ders., Predigen als Beruf, München 1982, 83-95, sowie M. Josuttis, Der Gottesdienst als Ritual, in: Fr. Wintzer u.a., Praktische Theologie, Neukirchen-Vluyn 1982, 40-53, sowie F. Steffensky, Feier des Lebens, Stuttgart 1982.

ständnis und schließlich das Konfessionsverständnis, welches wir in religiöser Erziehung für maßgeblich achten.

Im Blick auf das *Lernverständnis* religiöser Erziehung ist zu fragen, ob Rituale (alltagsweltliche wie religiöse) eher Objekte kritischer Abarbeitung des reifenden Verstandes sein sollen, oder inwieweit sie auch als Medium der Identitätssicherung in Betracht kommen können. Wobei sie dann nicht allein unter pädagogischen Strategien zur Manipulation gezählt werden müßten. Man kann auch anders fragen: Hilft die didaktische Bezugnahme auf Rituale, etwa in Erweiterung der Symboldidaktik, dazu, bestimmte kognitive Verengungen religiöser Erziehung aufzusprengen - oder ist sie, wie manche dies auch von der gegenwärtigen Mythenrezeption befürchten, der anti-emanzipatorische Sündenfall unserer Gesellschaft und deren Bildungssystem? Es muß genauer geprüft werden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Intentionen welcher Umgang mit Ritualen einen pädagogisch verantwortbaren Beitrag zu religiöser Erziehung leistet.

Hier muß neu gefragt werden, welche bisher vielleicht übersehenen Aspekte die Handlungsdimension von Lernen beinhaltet. Neben der Verständigung über ethisch angemessenes Handeln geht es im Blick auf Rituale darum, nach Religion als offenem Handlungsspielraum auch in seinen ästhetischen Qualitäten zu fragen.<sup>17</sup>

Für die Theoriebildung religiöser Erziehung ist die Klärung dieser Fragen direkt verbunden mit einer weitergehenden Reflexion auf das *Religionsverständnis*. Dabei können alte Sackgassen als Warnsignale dienen, z.B. diejenige, den RU insgesamt auf einen allgemeinen Begriff von Religion begründen zu wollen. Zur Debatte steht aber in diesem Zusammenhang eine noch viel ältere wissenschaftliche Sackgasse, nämlich die über Generationen in verschiedenen Disziplinen gepflegte Einschätzung, daß Rituale vorzugsweise zum „primitiven“ unaufgeklärten, historisch elementaren Bestand von Religionen zählen. Wobei es dann u.a. der Erziehung zufiele, aus den kultur-geschichtlichen Eierschalen solcher „primitiven“ Religiosität in lichte Höhen aufgeklärten Denkens und Theoretisierens zu führen. Zu fragen ist hier, ob Religion im religionspädagogisch relevanten Sinn eher als Reflexions- bzw. Handlungswissen definiert werden soll (im Sinne von Dogmatik und Ethik also) oder ob auch ein nicht auf religiöses Wissen bzw. moralische Orientierung reduzierbarer Anteil mit in Betracht kommen muß. Dabei sind Funktion und Bedeutung von Ritualen in den eigenen christlichen Traditionen, aber auch im Blick auf fremde Religio-

<sup>17</sup> Ich greife damit einen Aspekt auf, den ich bereits vor einigen Jahren genannt habe: vgl. *Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 202f., wo ich, ähnlich wie E. Feifel, von der notwendigen Einheit von Verstehen, Deuten und Handeln sprach.

nen religionswissenschaftlich neu zu klären. Ein in unseren Schulen und Erziehungseinrichtungen schon längst vorhandener „Gemeinsamer Markt“ von Sinnsystemen und religiösen Überzeugungen zwingt die Religionspädagogik im Kontext des beginnenden interreligiösen Dialogs nachdrücklicher dazu, die überkommenen Schablonen zur Wahrnehmung und Verortung von „Religion“ zu überprüfen.

Die bildungspolitischen Optionen einer modernen pluralistischen und säkularen Demokratie haben im Blick auf den Umgang mit verschiedenen Religionen, deren Mitglieder vielerorts faktisch einander begegnen, zu einem brisanten Dilemma geführt: Auf der einen Seite steht die Option von Schule als Einübung von Rationalität und Ideologiekritik. Dies führt im RU zwangsläufig auch zu kritischer Betrachtung bestimmter ritueller Bräuche von Religionen hinsichtlich Machtmißbrauch u.a. Auf der anderen Seite steht die Option von Neutralität und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen Überzeugungen und religiösen Praktiken verschiedener Religionen. Das könnte streng genommen dann im Einzelfall auch den Respekt vor eben jenen religiösen Handlungen erfordern, die vor dem Forum der modernen westlichen Rationalität als „irrational“ oder unsinnig erscheinen.<sup>18</sup>

Nicht allein im Blick auf die Situation in der BRD zeigt sich dabei, daß vom Thema der Rituale her die Kirchlichkeit bzw. die *Konfessionalität* religiöser Erziehung weiter bedacht werden muß. Zielt eine Indienstnahme religiöser Rituale (wie Schulgebet oder Wochenandacht) auf reaktionäre Klerikalisierung des RUs und der Schule - oder stellt gerade auch die Partizipation an solchen und anderen Vollzügen ein notwendiges Gegengewicht dar, welches insbesondere gesellschaftlich unabhängigere Gruppen wie Kirchen gegen eine herrschende Reduzierung des Lebens auf Zweckrationalität mit Gewinn in Bildungsprozesse einbringen können? Der damit angesprochene Problemzusammenhang macht die Revision jener von Th. Wilhelm zitierten reichlich plakativen Gegenüberstellung von „Verkündigung“ und „Unterricht“ notwendig. Betroffen ist schließlich die Zuordnung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik, jenseits von institutionellen Grenzregulierungen. Im Kern geht es bei alledem nicht um organisatorische Fragen, sondern um das konfessorische Element im eigentlichen Sinne des Wortes, d.h. um die Wahrheitsfrage. Insoweit diese wiederum theologisch und pädagogisch nicht vom Weg des Lernens, von der „Methode“ im ursprünglichen Sinn, abtrennbar ist, schließt sich der Kreis der aufgezählten Probleme hin zur Frage des Lernverständnisses.

<sup>18</sup> Im Blick auf die stärker multikulturell geprägte Situation in England hat dies M. Grimmitt, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP Bd. 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191ff., näher untersucht.

### 3. Nutzen, Entstehung und Bedeutung von Ritualen

Bei der Skizzierung der drei Problemstellungen ist bereits mehrfach ein Bedarf nach humanwissenschaftlicher Klärung angesprochen worden. Ohne damit religionspädagogische und auch theologische Reflexion zu ersetzen, scheint es mir geboten, an das Orientierungspotential humanwissenschaftlicher Ritualforschung für weitere Überlegungen zu erinnern. Perspektiven und Sachkenntnis erweitern sich dabei gerade auch dort, wo anthropologische Disziplinen von ihren Ansätzen her die Frage nach spezifisch religiösen Qualitäten von Ritualen unterschiedlich beantworten oder gar bewußt offen lassen. Ich versuche, in diesem begrenzten Rahmen allein eine gewisse Bündelung der in Ethologie, Kulturanthropologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie u.a. Disziplinen vorgelegten Forschungsperspektiven unter drei leitenden Fragestellungen zu geben:<sup>19</sup>

a) Wozu nützen Rituale? Diese Frage wird von einer funktional ausgerichteten Forschung verfolgt.

b) Wie entwickeln Menschen die Fähigkeit zur Partizipation an Ritualen? Diese zweite Frage richtet sich auf eine genetische Perspektive einiger Fächer.

c) Was bringen Menschen in Ritualen zum Ausdruck? Diese Frage zielt auf hermeneutische bzw. symboltheoretische Zugänge im weitesten Sinne.

#### 3.1.

In einer interessanten sachlichen Konvergenz verweisen bestimmte sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Ergebnisse der Ritualforschung auf Leistungen von formalisierten Verhaltensweisen für personale und soziale Systeme. So kam bereits am Beginn dieses Jahrhunderts etwa der französische Religionswissenschaftler E. Durkheim zur Grundthese: „Riten sind Verhaltensregeln, die dem einzelnen Menschen vorschreiben, wie er sich den heiligen Dingen gegenüber zu benehmen hat.“<sup>20</sup> Wobei er in der Tradition aufklärerischer Sozialphilosophie religiöses Handeln als im Kern soziales Handeln zu analysieren, d.h. zu entlarven versuchte. Seine These, daß Rituale eine die Gesellschaft stabilisierende Funktion haben, daß sie Zusammenhang im Wandel der Generationen stiften, Ordnung in persönlichen oder sozialen Krisen, ist hinsichtlich verschiedener Teilfunktionen inzwischen theoretisch und durch Feldforschung breiter belegt worden.<sup>21</sup> Dabei gingen auch andere oft von der quasi selbst-

<sup>19</sup> Zu ausführl. Darstellung vgl. *Heimbrock*, Ritual als religionspädagogisches Problem, in: JRP Bd 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989.

<sup>20</sup> *E. Durkheim*, Die elementaren Formen des religiösen Lebens (1912), Frankfurt 1984, 67.

<sup>21</sup> *A. v. Genep*, Übergangsriten (1909), Frankfurt 1986; *B. Malinowski*, Magie, Wissenschaft und Religion (1948), Frankfurt 1983.

verständlichen Annahme aus, das Regulierungssystem 'Ritual' sei zwar für „primitive“ Gesellschaften tauglich, an seine Stelle trete jedoch in modernen technisch-wissenschaftlich orientierten Gesellschaften zunehmend die wissenschaftlich-rationale Kontrolle von Verhalten.

Heute dürfte niemand mehr bestreiten, daß Rituale die genannten und andere Funktionen erfüllen oder erfüllen können. Was auch impliziert, daß religiöse Rituale u.U. faktisch einen anderen Zweck verfolgen, als offiziell zugestanden. Entsprechendes gilt von Ritualen im pädagogischen Feld. Die Grenze der funktionalen Erklärung liegt allerdings darin, daß eben die nicht-funktionale Bedeutung, der „nicht zweckmäßige Mehrwert“, nicht erklärt werden kann.

### 3.2.

In der älteren funktionalen Ritualforschung ging man vielfach mit einem unterstellten religionshistorischen Entwicklungsmodell zuwege, etwa dem Schema Malinowskis: „Magie-Religion-Wissenschaft“. Weniger spekulativ und auf individuelle Entwicklung gerichtet wurde die genetische Perspektive in der Verhaltensbiologie und der Sozialpsychologie verfolgt. Interessant sind die Analogie, aber auch die prinzipiellen Grenzen zwischen tierischem und menschlichem Ritualverhalten.<sup>22</sup> Bei formaler Übereinstimmung von Strukturmerkmalen des Signalverhaltens entwickelt der Mensch auf Grund seiner Instinktgebundenheit und Lernfähigkeit doch qualitativ anders und qualitativ anderen Umgang mit Ritualen - leider muß man sagen: einschließlich seiner Fähigkeit, Rituale auch schneller zu verlernen.

In der kognitiven Psychologie J. Piagets<sup>23</sup>, die ja insgesamt in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine breite Resonanz findet, werden Rituale im Kontext der Entwicklung von Denkfähigkeiten eher skeptisch beurteilt. Gegenüber logischen Operationen stufte sie Piaget als unterentwickelte Formen des „partizipativen Denkens“ ein. Auch wenn damit keine umfassende Analyse des Ritualverständnisses beabsichtigt war - sicher ist es unbestreitbar, daß Kinder auf ihrer jeweiligen Stufe der kognitiven Entwicklung auch religiöse Rituale anders interpretieren als bestimmte Erwachsene, und wie sie dies tun, bedürfte weiterer empirischer Untersuchung.

Im Rückgriff auf psychoanalytische, ethnologische, aber auch kognitionspsychologische Forschung hat schließlich der Sozialpsychologe E.H. Erik-

<sup>22</sup> K. Lorenz, Evolution of Ritualization in the biological and cultural Sphere, in: Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Ser. B Vol 251 (1966), 273-284, sowie I. Eibl-Eibesfeld, Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen, München (1970) 1985.

<sup>23</sup> J. Piaget, Das Weltbild des Kindes (1926), Frankfurt 1980.

son<sup>24</sup> eine konflikttypologische Beschreibung alltäglicher Ritualisierungen vorgelegt. Danach lösen bestimmte Formalisierungen schrittweise die anthropologische Grundaufgabe der „pseudo-speziation“, der insbesondere im Spiel möglichen Ausgestaltung eines biologisch gerade nicht determinierten menschlichen Freiheitsraumes. Ritualisierung dient, wenn sie geglückt verläuft, im sozialen Zusammenhang der individuellen Entwicklung zur Identitätsbildung des Subjekts, und das gerade in modernen Gesellschaften im drohenden Chaos sich zunehmend überschlagenden sozialen Wandels. In jeder Phase seines Lebens steht es aber zugleich in der Gefahr, den Freiheitsraum zu überspannen oder zwanghaft einzuzengen.

Zu den jüngsten Forschungsthemen in genetischer Hinsicht zählt die Frage, inwieweit religiöses Ritual als wiederholende Ausgestaltung der frühkindlich elementaren Ich-Welt-Differenzierung rekonstruiert werden kann. Eine solche kritische Rekonstruktion habe ich im Anschluß an Winnicotts Theorie der „Übergangsobjekte“ vorgelegt.<sup>25</sup>

### 3.3.

Der kommunikative Aspekt von Ritualen ist bereits in funktionaler Analyse zutage getreten. Daß damit aber mehr als nur ein Zweck von Ritualen unter anderen instrumentellen Absichten angesprochen ist, gehört zu den grundlegenden Fortschritten gerade innerhalb der modernen Kulturanthropologie. Die Erforschung von Ritualen als Ausdruck und Ausgestaltung von Bedeutungen beruht auf einer Reihe prinzipieller Einsichten der psychoanalytischen, der philosophischen und der religionswissenschaftlichen Symbolforschung. Grundlegend sind u.a. S. Langers Unterscheidung von „diskursiver“ und „präsentativer“ Symbolik<sup>26</sup> und C. Geertz' Trennung zwischen Religion als „sozialem System“ und Religion als „kulturellem System“<sup>27</sup>, also die Unterscheidung von Handlungs- und Deutungssystemen.

Auf dem Hintergrund solcher Einsichten ist insbesondere die ältere Abqualifizierung von Ritualen als „vorwissenschaftlich-primitive“ Denk- und Handlungsform als unhaltbares ethnozentrisches Vorurteil entlarvt worden. Während wissenschaftliches Denken unserer konventionellen Art die Welt analysiert, um Theorien zu erstellen und technisches Handeln zu

<sup>24</sup> E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität (1977), Frankfurt 1978.

<sup>25</sup> Vgl. Heimbrock, Ritual und Transformation, Antrittsvorlesung, Reichsuniversität Groningen 13.9.1988.

<sup>26</sup> S.K. Langer, Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. (1942), Frankfurt 1984.

<sup>27</sup> C. Geertz, Religion as a Cultural System, in: *ders.*, The Interpretation of Cultures, New York 1973, 87-125.

ermöglichen, gehört das Ritual wie der Mythos und die Kunst in den Bereich des expressiven Handelns. Der qualitative Unterschied der Denkformen liegt darin, „daß Wissenschaft die Erfahrung analysiert, wohingegen Mythos, Magie und Religion sie dramatisieren. Der Mythenmacher ... gehört zu den Dichtern, nicht zu den Wissenschaftlern; beide Gruppen entdecken Ordnungen unter scheinbarer Unordnung, aber die Ordnungen, die sie aufdecken, sind völlig verschieden und die Mittel, mit deren Hilfe sie sie suchen, sind ganz andere.“<sup>28</sup> Es war u.a. der britische Kulturanthropologe V. Turner, der in seinem Lebenswerk diese Mittel und Ordnungen in ritueller Symbolik verschiedener Kulturen näher erforscht und strukturiert beschrieben hat. Er hat insbesondere Aufschluß gegeben über Rituale als Gestaltung und Erleben tiefgreifender Transformation an Grenzsituationen des Lebens von Individuen und Gruppen, aber auch darüber, wie sich sozialgeschichtlich die Bedingungen solchen Erlebens gewandelt haben.<sup>29</sup>

#### 4. Theologische Kriterien

Humanwissenschaftliche Forschung über Wirklichkeit, Wirkung und Bedeutung von Ritualen kann theologische und religionspädagogische Zielbestimmung nicht ersetzen. Allerdings weist sie empirische Bedingungen auch für die Wirklichkeit religiöser Erziehung auf. Wer weiterfragt, welche Funktion Feste und Feiern für die religiöse Erziehung haben sollen, der muß zunächst akzeptieren, daß die Strukturierung der alltäglichen Erziehungswirklichkeit mannigfaltig auch durch Ritualisierungen geschieht, sei dies in bestimmten Sprachritualen von Lerngruppen, bei Formen von Leistungsmessung, in der Freizeit von Jugendlichen sowie vor allem durch den seinerseits auch rituell geprägten sozialen Kontext. Der theologische Begründungszusammenhang, der dem Rechnung tragen muß, ist damit allerdings noch nicht ganz abgedeckt. Als Kriterien für religionspädagogisches Handeln kann man hier m.E. theologisch vor allem dreierlei benennen.

1. Auch in biblischer Analyse ist religiöses Ritual ambivalent zu werten. Analog humanwissenschaftlichen Bestimmungen von Ambivalenz steht das Ritual auch theologisch in Mehrdeutigkeit und Offenheit: in ihm ereignet sich möglicherweise die Begegnung mit Gott; auch Jesus von

<sup>28</sup> J.H.M. Beattie, Über das Verstehen von Ritualen (1970), in: H. Kippenberg/B. Luchesi (Hg.), Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt 1978, 203; vgl. auch M. Douglas, Ritual, Tabu und Körpersymbolik (1970), Frankfurt 1986.

<sup>29</sup> V. Turner, The Ritual Process. Structure and Anti-Structure, Ithaca/New York 1969, sowie ders., Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society, Ithaca/New York/London 1974.

Nazareth hat die jüdischen Feste gefeiert. Das Ritual steht aber, worauf insbesondere die Kultkritik im Alten und im Neuen Testament verweist, andererseits in permanenter Gefahr, abzugleiten in den Versuch, sich aus eigener Kraft des Heils zu bemächtigen. Diese spannungsreiche Qualifizierung zwischen Kultkritik und Kultempfehlung bildet ein kritisches Prinzip auch für religionspädagogisches Handeln.

2. Alle humanwissenschaftlich als Ausdruckshandeln von Menschen in symbolischer Formgebung beschreibbare rituelle Praxis steht theologisch betrachtet jedoch in einer weiteren Spannung. Es ist einerseits als sinnlich wahrnehmbare Inkarnation, d.h. als Offenbarung Gottes identifizierbar. Andererseits kann theologisch solches Offenbarungsgeschehen immer nur als symbolisch gebrochene Verleiblichung der Verborgenheit Gottes bezeichnet werden. Ästhetische Bildung als Grundanliegen auch religiöser Erziehung muß sich u.a. auch im Umgang mit symbolischer Formsprache von Ritualen an diesem Grundsatz theologischer Ästhetik orientieren.<sup>30</sup> Für eine dem Rechnung tragende Religionspädagogik kommt es deshalb in erster Linie nicht auf einen an inhaltlichen Kriterien meßbaren Kanon „religiöser“ Rituale an. Vielmehr entscheidet der Gebrauch bzw. das jeweilige Verständnis über die Wahrheit des Rituals im theologischen Sinne. Das ermöglicht auch einen neuen Zugang zu Ritualen anderer Religionen, der allerdings die soziale Ambivalenz von Ritualen nicht außer acht lassen darf.

3. Wie alle anderen pädagogischen Vollzüge werden deshalb auch alle lernenden Zwischenschritte auf dem Weg zu unverfügbaren Erfahrungen des christlichen Glaubens im Zusammenhang mit menschlichen Ritualen an einem dritten Kriterium zu messen sein, nämlich dem, wie sehr oder wenig sie der Bestimmung des Menschen Ausdruck verleihen, im Sinne Herders und Moltmanns „Freigelassene der Schöpfung“ zu sein.<sup>31</sup>

Dieses dritte Kriterium erlaubt eine wichtige Zuordnung von theologischer und anthropologischer Bestimmung des Rituals. Unter der Voraussetzung einer theologischen Unterscheidung *und* Zuordnung von „Gesetz“ und „Evangelium“ gesprochen, gilt: es besteht eine Korrelation zwischen dem dogmatischen Urteil „Gott ist mehr als notwendig“<sup>32</sup> und der kulturanthropologischen Analyse, wonach Rituale jenseits instrumenteller Funktionen Sinngabungsakte für religiöse Grunderfahrungen sein können. Christlicher Glaube kann auf bestimmte Erfahrungen verweisen, die Menschen in liturgischer Feier machen können, um an eben diesen

<sup>30</sup> Vgl. dazu ausf. A. Grötzing, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987.

<sup>31</sup> J. Moltmann, *Die erste Freigelassene der Schöpfung*, München 1971; vgl. auch J. Huizinga, *Homo ludens* (1938), Hamburg 1956.

<sup>32</sup> E. Jüngel, *Unterwegs zur Sache*, München 1972, 7.

Erfahrungen das besondere christlicher Ritualerfahrung zu identifizieren. „Neue Erfahrungen“ mit menschlichen Erfahrungen im Ritual wären u.a. die Vergewisserung des Menschen außerhalb seiner selbst, d.h. aus Gott, Aufhebung alltäglicher Entfremdungen in utopischer Distanz des „heiligen Spiels“, wie schließlich die Vorwegnahme des Reiches Gottes in liturgischer Feier.

## 5. Religiöse Erziehung vor neuen Aufgaben

Aus dem humanwissenschaftlichen Orientierungspotential wie aus den darauf zu beziehenden theologischen Perspektiven folgt m.E. für religiöse Bildung, daß diese grundsätzlich in der Dreiheit von reflexiv-argumentativen, ethisch-urteilsbildenden und schließlich drittens ästhetisch-expressiven Komponenten zu bedenken und zu gestalten ist. Wobei aus einer Reihe von Gründen gerade religiöse Bildung als Bildung ästhetischer Kompetenz bisher vernachlässigt worden ist und deshalb besonderer Beachtung bedarf. Dabei geht es keineswegs um eine Verabschiedung des kritischen Denkens aus dem Religionsunterricht. Mit anderen halte ich deshalb an bekannten pädagogischen Intentionen fest, etwa derjenigen, Einsicht in die entlastenden und möglicherweise identitätssichernden Funktionen auch des religiösen Rituals zu gewinnen. Aber mit gleicher Entschiedenheit auch an der Zielsetzung, gerade aus dem Mißbrauch politischer, kirchlicher, schulischer und anderer Rituale zu lernen.<sup>33</sup> Das muß im Rückbezug auf konkrete Phänomene aus der Alltagswelt jugendlicher erarbeitet werden.<sup>34</sup> Aber die Bedeutung expressiv-ästhetischer Anteile von Religion verlangt weitere Schritte: Einmal diejenige, Rituale als Dimensionen des elementaren Lernens neu zu berücksichtigen, und zum anderen diejenige, Rituale als elementare Formen des Lernens neu zu verstehen. Beides habe ich an anderer Stelle näher ausgeführt.<sup>35</sup> Das intendiert mehr und anderes, als den rein informativen Umgang mit Ritualen etwa fremder Religionen, so sinnvoll dies für sich genommen auch sein mag.

Inhaltlich darf man solche Vollzüge und Verfahren gerade nicht auf idyllische Gegenwelten beschränken. Mit G. Durka bin ich der Meinung, daß

<sup>33</sup> Dies betont zu Recht der Niederländer *J.A. van der Veen*, *Kritische Godsdienstdidaktiek*, Kampen 1982, 253 ff. bzw. 444 ff. Die Verschränkung von rationaler Bearbeitung und ganzheitlicher Begegnung mit Ritualen insbesondere fremder Religionen in religiöser Erziehung behandelt auch *K. Davies*, *Symbolic Thought and Religious Knowledge*, in: *Brit. Journal of RE* 8 (1985), 76-80.

<sup>34</sup> Material dazu bei *D. Baake*, *Jugend und Jugendkulturen*, Weinheim München 1987, sowie *ders.*, *Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs*, in: *JRP* 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990.

<sup>35</sup> *Heimbrock*, *Ritual als religionspädagogisches Problem*, a.a.O. 77ff.

die kreative Imagination, die dort zum Ausdruck kommen kann, keineswegs die Zwiespältigkeit, Widersprüchlichkeit und Zerrissenheit alltäglicher Wahrnehmung ausblenden darf.<sup>36</sup> In der Praxis religiöser Erziehung folgt daraus auch eine neue Aufmerksamkeit auf Feier und Meditation, dies jedoch ohne naive Rückkehr zu ehemals vorhandener nahtloser Verschmelzung von Gottesdienst und Unterricht.

Für eine religionspädagogische Theorie folgt aus der neuen Gewichtung der ästhetischen Dimension religiöser Erziehung in entwicklungstheoretischer Hinsicht eine stärkere Forschung nach der Genese ästhetischen Verstehens. Die Frage, wie Kinder auf unterschiedlichen Lebensalterstufen unterschiedlich Rituale und Liturgien verstehen und erleben, wäre u.a. im Anschluß an Eriksons Arbeiten gründlich zu untersuchen.

<sup>36</sup> G. Durka, *Imagination, Worship and Learning*, in: *Lumen Vitae*, Washington XLII (1987), 72-81.

*Klaus Kürzdörfer*

## Gabriel Moran und Karl Ernst Nipkow

*Ein Vergleich zwischen einer amerikanischen und einer deutschen religionspädagogischen Position<sup>1</sup>*

Was im Folgenden verglichen werden soll, scheint eindeutig. Es werden die zahlreichen Veröffentlichungen zweier Religionspädagogen - einer maßgeblich in den USA, der andere in Deutschland - einander gegenübergestellt. Was klar umrissen erscheint, entpuppt sich indes bei näherem Zusehen als ziemlich kompliziert. Manchmal scheinen die beiden in „gleicher“ Sprache von Verschiedenem, gelegentlich aber auch unterschiedlich von Gleichem zu sprechen. Außerdem handelt es sich beide Male nicht um fixierte Standpunkte, die miteinander in Beziehung zu setzen wären, sondern um fluktuierende Denkprozesse, die sich über drei Jahrzehnte hinweg dynamisch fortentwickeln. Um dennoch etwas Greifbares aus einem solchen Vergleich zu gewinnen, bedarf es zunächst einmal eines festen Bezugssystems. Ein solches bieten die schlichten Fragen nach formalen und inhaltlichen Konvergenzen und Divergenzen des zu analysierenden Œuvres, möglicherweise auch nach *Adiaphora*. Falls sich bereits auf diese Weise konkretere Einsichten gewinnen ließen, wäre schon etwas gewonnen. Noch interessanter wäre es freilich, falls aus der zweidimensionalen Gegenüberstellung ein Perspektivenwechsel in die mehrdimensionalen Hintergründe derart einflußreicher religionspädagogischer Konzepte gelänge. Dann wäre aus den analysierten Positionen heraus mit wechselseitigen Fragen zu rechnen, die vielleicht nicht leicht zu beantworten sind, aber gerade deswegen von großem theoretischen Interesse und heuristischen Wert wären. Zu diesem Behufe ist keine vordergründige Kritik von Nestoren der Religionspädagogik beabsichtigt. Auch eine rezensierende Auseinandersetzung mit ihren Publikationen ist nicht geplant. Es geht in erster Linie um eine möglichst tiefreichende Bestandsaufnahme. Sollten sich allerdings daraus Ausblicke auf eventuelle Modifikationen

<sup>1</sup> Collegial Paper für ISREV VII am 26.6.1990 in Humblebaek/Kopenhagen. Sowohl G. Moran wie K.E. Nipkow ist für ihr „Imprimatur“ (der ursprünglich englischen Fassung) sehr zu danken. Bei der hier vorgelegten deutschen Übersetzung handelt es sich um eine präzisierte Version, die Anregungen Morans und Nipkows berücksichtigt. Aus Raum- und Zeitgründen mußte auf detailliertere Quellennachweise verzichtet werden. Auf Bitten des Schriftleiters werden aber einige wesentliche Zitate exakt nachgewiesen. Die benutzte Literatur wird für Moran (bis 1988) vollständig, für Nipkow - wegen der leichteren Zugänglichkeit - selektiv dokumentiert. Vielleicht kann das Manko an Apparat durch die Approbation der beiden, insbesondere für das „fiktive Gespräch“ in Abschnitt 5, etwas aufgewogen werden.

oder Weiterführungen ableiten lassen, so wäre dies kein unerwünschter Nebeneffekt jenseits der folgenden Seiten.

## 1. Lebenslauf und Werk<sup>2</sup>

### 1.1.1 Gabriel Moran

Gabriel Moran wurde 1935 in Neuengland geboren. Seine Familie ist irischer Abstammung. Die katholische Prägung des Elternhauses läßt ihn katholische Schulen besuchen und einen Studienabschluß an The Catholic University of America in Washington erreichen. Nachhaltigen Einfluß auf seinen Werdegang hat der Eintritt in den Orden der Christian Brothers gehabt. Diese Bruderschaft widmet sich der katholischen Erziehung. Als Collegiat und als Student legt Moran den Interessenschwerpunkt auf Philosophie. Es ist aber erwähnenswert, daß er auch einige Zeit Chemie studiert hat. Ferner unterrichtet er einige Jahre auf Rhode Island Mathematik und Religion. Schon als Undergraduate beeindruckt und beeinflusst ihn Thomas von Aquin. Nach Abschluß der Studien rät der Ordensobere zum Erwerb des PhD (Doctor of Philosophy). Stark prägenden Einfluß hat auch eine Begegnung mit Karl Rahner im Jahre 1961. Während des II. Vatikanischen Konzils befaßt sich Moran mit klassischen theologiegeschichtlichen Themen: Die Master's-Degree-Thesen greifen das kontrovers theologische Thema „Schrift und Tradition“ auf. Danach befaßt er sich mit der „Theologie der Offenbarung“<sup>3</sup> bzw. der „Katechese der Offenbarung“<sup>4</sup>. Diese Werke machen ihn mit einem Schlage weltweit bekannt. Sein Hauptwerk erreicht eine ungewöhnlich hohe Auflage; außerdem wird es ins Französische, Portugiesische, Spanische, Polnische und Ungarische übersetzt. Während der siebziger Jahre verlagern sich Morans Interessen. Die Kritik an der (katholischen) Kirche und an der offenbarungspositivistischen Theologie verstärkt sich umso mehr, je weniger sich die an das II. Vaticanum geknüpften Hoffnungen auf Reformen erfüllen. Sodann nötigt ihm das Civil-Rights-Movement der Schwarzen Respekt ab. Hinzu tritt eine tiefere Aufgeschlossenheit für die Anliegen des Feminismus sowie den interreligiösen Dialog, den eine Stadt wie New York mit seinen beträchtlichen Anteilen an Juden, Moslems, Katholiken, Protestanten, Buddhisten, Hindus, Spiritisten, Agnostikern usw. eher nahelegt als kon-

<sup>2</sup> Vgl. G. Baum (Hg.), *Journeys: People, Places and Metaphors*, New York 1975, 236-254. Daneben sind mündliche Mitteilungen berücksichtigt.

<sup>3</sup> *Contemporary Theology of Revelation and its Effects upon Catechetical Theory*. Catholic University of America, Ph.D. Dissertation, Washington 1965. - Zum Offenbarungsbegriff Morans soll vor kurzem eine Bonner Dissertation erschienen sein, die ich bibliographisch noch nicht verifizieren konnte.

<sup>4</sup> *Catechesis of Revelation*, New York (Herder & Herder) 1966; *Theology of Revelation*, New York (Herder & Herder) 1966.

fessionell homogenere Weltstädte. Die Heirat einer Nonne, die früher bei ihm studierte, bedeutet eine tiefe Zäsur in seiner Biographie und markiert den Eintritt in eine neue Lebensphase.<sup>5</sup> Über seine Professur für religiöse Erziehung an der New York University muß man wissen, daß sie für Studierende unterschiedlichster Religionen, der christlichen, jüdischen, islamischen, buddhistischen etc. eingerichtet ist. Um dies angemessen einschätzen zu können, ist der Hinweis angebracht, daß es an staatlichen Schulen in den USA im Unterschied zu vielen Colleges (noch) keinen Religionsunterricht gibt. Ein US-Bundesgerichtsurteil macht den feinen Unterschied: nicht erlaubt ist „to teach religion“, aber gestattet ist: „to teach about religion“<sup>6</sup>. Abgesehen von der religiösen Sozialisation in Familien und Gemeinden sieht mithin Moran vorerst noch „kein Feld für eine religiöse Erziehung“<sup>7</sup> an staatlichen Schulen. Aus diesem Grund entwickelt seine Professur einen geschärfteren Blick für das Religiöse in der Alltagswirklichkeit überhaupt, natürlich insbesondere in der Erziehung. So gelangt in den Brennpunkt seines Interesses, was er häufig als das „Zusammenspiel von Religion und Erziehung“<sup>8</sup> bezeichnet.

#### 1.1.2 Karl Ernst Nipkow

Karl Ernst Nipkow ist Jahrgang 1928, also sieben Jahre älter.<sup>9</sup> Wie für seine Generation insgesamt wird das Kriegserlebnis ein wesentlicher Bestandteil seiner Biographie. Erziehungswissenschaftlich wurzelt Nipkow tief in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Als Leitfiguren nennt er Schleiermacher und Nohl. Akademisch gefördert hat ihn die Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann in Marburg (1951-1959). Überaus fruchtbar wirkt sich desweiteren seine Mitgliedschaft im Hofgeismarer Kreis aus. Während sich Moran anfänglich auf grundlegende theologische Themen konzentrierte, ist es bei Nipkow „Das pädagogische Problem der Individualität bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher“ (Weinheim 1960): O. Hammelsbeck, H. Kittel und F. Delekat sind es,<sup>10</sup> die ihn auf die pädagogisch-theologische Beziehungsproblematik stoßen, sein späteres akademisches Programm. Einige Jahre Schuldienst erschließen ihm die

<sup>5</sup> Von beiden - *G. Moran & Maria Harris* - erschien: *Experience in Community. Should Religious Life survive?*, New York 1968. Beide kooperieren viel im *team teaching*.

<sup>6</sup> Vgl. *G. Moran*, *Interplay. A Theory of Religion and Education*, Winona, Minn. (St. Mary's) 1981, 65; *ders.*, *Religious Body. Design for a new Reformation*, New York (Seabury) 1974, 180.

<sup>7</sup> Vgl. *Interplay*, 10: „My problem was ... the absence of a field to be in.“

<sup>8</sup> Vgl. *Interplay*.

<sup>9</sup> K.E. Nipkow ist für seine ausführliche autobiographische „Einweihung“ sehr zu danken.

<sup>10</sup> In der in Mode gekommenen reichlich pauschalen Kritik an der Evangelischen Unterweisung wird weithin übersehen, wie sehr sich z.B. Nipkow O. Hammelsbeck oder H. Kittel verpflichtet weiß.

Schulwirklichkeit von innen. Danach stehen über ein Jahrzehnt aktuelle Fragen des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik im Zentrum seiner Interessen.<sup>11</sup> Der Rückblick auf diese Zeit erinnert an den Paradigmenwechsel von der Evangelischen Unterweisung zum Thematisch-problemorientierten Religionsunterricht im Übergang von den 60er zu den 70er Jahren. Parallel dazu vollzieht sich ein Umschwung in der (west-)deutschen Bildungspolitik und Schultheorie. Das Comenius-Institut der Evangelischen Kirche ist mit der religionspädagogischen Aufarbeitung dieses Wandels intensivst befaßt. Nipkow leistet dank seiner Herkunft aus dem erziehungswissenschaftlichen Lager wertvolle Beiträge. Sie finden nicht nur innerkirchliche Resonanz, sondern weite Beachtung im allgemeinen Bildungswesen. Sein Grundsatzreferat „Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung“ auf der Frankfurter Bildungssynode der EKD vom 6.-12. November 1971 erwächst zwar aus einer konkreten bildungspolitischen Situation. Gleichwohl wird es zum gleichsam klassischen Ausdruck für die Verschränkung pädagogischer und theologischer Denkweisen, für Konvergenz und Divergenz weltlicher und christlicher Erziehungsverantwortung.<sup>12</sup> Solchermaßen formuliert es das Programm für Nipkows Arbeit an der Tübinger Universität. Der Ruf dorthin ergeht zwar auf den Lehrstuhl für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik in der Ev.-theol. Fakultät. Parallel dazu erfolgt aber seine Kooptation für Pädagogik von seiten der Philosophisch-sozialwissenschaftlichen (bzw. Erziehungswissenschaftlichen) Fakultät. So verknüpft Nipkow in Personalunion, was ansonsten fein säuberlich auseinandergelassen wird, nämlich Theologie und Pädagogik. Die Zuordnung von beidem nennt er „dialektisch-konvergenztheoretisch“<sup>13</sup>. Darunter ist zu verstehen, daß sich erzieherische Probleme sowohl theologisch wie pädagogisch artikulieren lassen müssen. Die beiderseitige Ansprechbarkeit ist aber nur der eine Aspekt. Der andere, noch wichtigere, ist der der gegenseitigen „Abbildbarkeit“. Damit ist gemeint, daß ein erziehungswissenschaftliches Problem sich theologisch-religionspädagogisch einholen läßt und umgekehrt religionspädagogisch-theologische Fragen erziehungswissenschaftlich „nachbuchstabiert“ werden können. Die wechselseitige Abbildbarkeit hat den Vorteil, den fakultativen Perspektiven ihr relatives Recht zu lassen und den Fächern keine Grenzüberschreitung zuzumuten. Gleichzeitig aber werden sie für die anstehenden Bildungsaufgaben mit ihrer vollen Kompetenz interdisziplinär in Pflicht genommen.

<sup>11</sup> Vgl. Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg, 1967.

<sup>12</sup> Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Gütersloh 1972.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu das Kapitel „Religionspädagogik in theologischer und gesellschaftspolitisch-pädagogischer Verantwortung“, in: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 168-222.

Wie bei Moran über die Jahrzehnte hinweg eine Interessenverlagerung statthat, so auch bei Nipkow: Bereits am Ende der 70er Jahre stellt er sich den Fragen des intergenerationellen Lernens - von Schleiermacher aus gesehen, nicht überraschend: „Gemeinsam leben und glauben lernen“<sup>14</sup>. Wie Moran muß auch er zunächst auf Lawrence Kohlbergs, alsbald auch auf James Fowlers Stufen-Theorie reagieren. Im Zusammenhang damit vollzieht sich eine etwas betontere Hinwendung zur sozialwissenschaftlichen Empirie als bei seinem New Yorker Kollegen. Neuere Aufsätze befassen sich in verschiedenen Hinsichten mit jugendlicher Religiosität und Religion im Lebenslauf.<sup>15</sup>

Schließlich taucht auch Erwachsenenbildung als mittlerweile fällig gewordenes Thema auf.<sup>16</sup> So hat sich die anfängliche Theorie des schulischen Religionsunterrichts ausgeweitet zur Sozialisierbarkeit von Religion bzw. religiöser Bildung im Leben überhaupt.<sup>17</sup> So sehr diese Entwicklung durch wissenschafts- und forschungsinterne Tendenzen mitbedingt ist, so sehr ist sie andererseits ein konsequentes Ergebnis des geisteswissenschaftlichen pädagogischen Ausgangspunktes in der Nohl-Schule.

### 1.2 Konvergenzen?

Je gründlicher man Moran und Nipkow studiert, umso mehr Parallelen, Übereinstimmungen, Anklänge etc. finden sich. Allmählich beginnt man zu zweifeln, ob ein tiefer schürfender Vergleich überhaupt noch etwas austrägt. Denn offensichtlich zeigen sich beide angestrengt bemüht, Religion und Erziehung zusammenzusehen. Beide nehmen ihren Ausgang bei der Katechese bzw. beim Religionsunterricht und gelangen von da aus nach Jahrzehnten auch zur religiösen Erwachsenenbildung, ja zur Bildung für das Leben insgesamt.<sup>18</sup> Die Lehrstühle von beiden sind im Überlappungsfeld von Pädagogik und Theologie (bzw. Religionswissenschaft)

<sup>14</sup> So der Untertitel der Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, Gütersloh 1982. Dabei ist der Zusammenhang mit der kirchlichen Gemeindepädagogik zu beachten: Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, vorgelegt von der Bildungskammer der EKD, Gütersloh 1982. Zur Parallelität von EKD-Verlautbarungen zu Erziehung und Bildung mit Nipkows Veröffentlichung vgl.: Die Denkschriften der EKID. Bildung und Erziehung, Bd. 4/1, Gütersloh 1987, ab Nr. 25ff., S.137ff.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. Birkacher Beiträge 1 + 3; JRP 3, 1987, 3ff.; *W. Hornstein u.a.*, Jugend ohne Orientierung? München 1982, 30ff.; *U. Nembach*, Jugend und Religion in Europa, Frankfurt 1987, 233ff.; *Neue Religiosität*, Helsinki 20. September 1980; Sinnlosigkeit und 'neue Religiosität' u.a.m.

<sup>16</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, Kap. IV und V, 99ff.

<sup>17</sup> So die Neuerscheinung: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990.

<sup>18</sup> *G. Moran*, *Education Toward Adulthood. Religion and Lifelong Learning*, New York (Paulist) 1979.

angesiedelt. Beide sind von Hause aus Erziehungswissenschaftler, die sich als solche um religiöse Erziehung kümmern. Ein weiteres gemeinsames Charakteristikum ist die kritisch-liberale Ambition. Verbindend ist ferner ein nach-aufklärerischer Standpunkt, der einerseits das wertvolle Erbe der Aufklärung wahrt, andererseits aber gewisse Verkürzungen und Einseitigkeiten derselben, insbesondere Religion gegenüber, hinter sich läßt.<sup>19</sup>

### 1.3 Divergenzen?

Je nachdem, wie scharf die Optik des Betrachters eingestellt wird, finden sich auch etliche Unterschiede, möglicherweise sogar Gegensätze. Eine Divergenz darin zu erblicken, daß der eine über ein Jahrzehnt hinweg Ordensbruder war und ist, während sein Kollege seine Wissenschaft als Familienvater betreibt, darf als trivial und oberflächlich dahingestellt bleiben. Die konfessionelle Verschiedenheit sollte man keinesfalls überbetonen, obwohl Nipkow 1969 die katholische Bildungstheorie einer überaus kritischen Prüfung unterzog,<sup>20</sup> die Moran wahrscheinlich eher zu nobel schonend als zu harsch betrachten würde. Genauerem Hinsehen zeigen sich allerdings wissenschaftliche Standpunktnuancen, die im Philosophisch-Grundsätzlichen liegen. Selbstverständlich macht es einen Unterschied aus, ob man mehr an Karl Rahner oder an Eberhard Jüngel oder Jürgen Moltmann theologische Orientierung sucht. Auch kann es nicht ohne Folgen bleiben, ob man sich auf Whitehead, J.A. Heschel bezieht oder einen metapositionellen philosophischen Standpunkt einzunehmen sucht. Ziemlich eindeutig scheint eine Divergenz, was das Verhältnis zur Kirche anbelangt. Während Nipkow seiner Württembergischen Heimatkirche und über seine Mitverantwortung im Comenius-Institut der Bildungspolitik der EKD verbunden ist, und zwar so weit, daß er dort in Fachfragen - *sit venia verbo* - geradezu „papales“ Ansehen genießt, erscheint sein New Yorker Kollege zur Theologie und Kirche sehr viel distanzierter, ohne deswegen un- oder gar antikirchlich zu werden.<sup>21</sup> Deutliche Unterschiede ergeben sich desweiteren, wenn der Amerikaner religiöse Pluralität, Feminismus, Menschenrechte, Randgruppen (Homosexuelle, Amish-people usw.) viel stärker berücksichtigt als der Deutsche.

<sup>19</sup> Vgl. Interplay, 41: „The religious issue is an unwelcome reminder to educational theorists that education, in its modern meaning, is ultimately a false hope.“, Ferner 59 u.ö.

<sup>20</sup> Christliche Bildungstheorie und Schulpolitik, Gütersloh 1969; vgl. auch Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 166ff.

<sup>21</sup> Vgl. The Present Revelation. The Search for Religious Foundations, New York (Herder & Herder) 1973, 52: „Only by stepping outside the theological circle can one begin to reconstruct some ... revelational way of living“, oder 18: „I am necessarily breaking the rules of Christian theology...“

Auf der anderen Seite akzentuiert Nipkow „Ökumene“ seit seiner Teilnahme an der Konferenz in Nairobi (1975).

#### 1.4 *Adiaphora*

Abgesehen von Konvergenzen und Divergenzen, deren Anzahl sich natürlich noch beträchtlich vermehren ließe, gibt es einiges, was sich gegen diese Zuordnung zu einer eindeutigen Abbeviatur sträubt. Sowohl Moran wie Nipkow favorisieren in ihrem Handeln über Religion das Intellektuell-Kognitive. Meines Ermessens besitzt aber das Religiöse bei Moran mehr und stärkere Aspekte des Gefühlsmäßigen, Paradoxen, Irrationalen, Natürlichen, Körperlichen Alltäglichen, Präsenten usw., während sein Tübinger Kollege stärker auf das Theologisch-Theoretische, sozusagen auf die Theorie des neuzeitlichen Christentums als Religion abhebt. Günter Stachel erhob deshalb den Vorwurf intellektualistischer Einseitigkeit.<sup>22</sup>

## 2. Theologie und Pädagogik

### 2.1 *Bei Moran*

Vor dem Vergleich, wie unsere beiden Autoritäten das Verhältnis von Theologie und Pädagogik bestimmen, erscheint es angebracht, an Morans intensive Beschäftigung mit einigen klassischen kontrovers theologischen Themen wie Tradition, Offenbarung und Katechese zu erinnern. Anders als bei seinen frühen theologischen Interessen geht Moran in den siebziger und frühen achtziger Jahren auf zunehmende Distanz zur Theologie und zur (katholischen) Kirche. Am theologischen Offenbarungsbegriff ärgern ihn die inhärenten Attribute wie „ausschließliche“, „einzigartige“, „unvergleichliche“;<sup>23</sup> dementsprechend erscheint ihm die Amtskirche zu doktrinär-rechthaberisch, hierarchisch, institutionalisiert etc.<sup>24</sup> Daraus erwächst für ihn ein christlich-kirchliches Dominanz- und Überheblichkeitsbewußtsein, das seinen Interessen an einem wirklichen interreligiösen Dialog, der selbstredend nicht in Synkretismus münden soll, entgegensteht. Weil Theologie und Kirche sich vom traditionellen Monopol- und Exklusivitätsanspruch nicht distanzieren wollen oder können, distanziert sich Moran von ihnen, ohne mit ihnen ganz zu brechen. Der Exklusivitätsanspruch christlicher Offenbarung behindert nach seiner Überzeugung den interreligiösen Dialog. Sein Lehrstuhl an der New York University ist aber weder ein kirchlicher noch ein theologischer. Als Direktor des Programms für religiöse Erziehung will er das Gespräch zwischen Katholiken, Protestan-

<sup>22</sup> Vgl. G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich 1978, 65f.; Nipkows Stellungnahme hierzu findet sich in: *Moralerziehung*, Gütersloh 1981, 25ff.

<sup>23</sup> Vgl. *The Present Revelation*, 196, 239; 274: „As soon one introduces the concept of a 'Christian revelation' one will be faced with a choice between intolerance and indifference“; ferner ebd. 272-278.

<sup>24</sup> Z.B. *Religious Body*.

ten, Juden, Moslems, Buddhisten usw. in Gang halten und für Erziehungsfragen fruchtbar machen und dabei eine religionspädagogische Metasprache entwickeln, in der sich die beteiligten Religionen wiedererkennen und gegenseitig tiefer respektieren lernen. Wechselseitige Proselytenmache ist keineswegs intendiert. Wohl aber wird unterstellt, daß am Ende bewußtere und „bessere“ Christen, Juden, Moslems etc. aus dem Dialog hervorgehen. Demgegenüber korreliert nach Moran eine Theologie mit dem Anspruch auf Exklusivität, Einzigartigkeit usw. automatisch mit einer dominanten Katechetik. Sie kollidiert notwendigerweise mit einem modernen Erziehungsverständnis, das sich theologische Vorgaben nicht aufoktroieren läßt. Dies läuft für Moran darauf hinaus, daß sich „seine“ Erziehungswissenschaft auf denominationelle Theologie als interdisziplinäre Partner nicht einlassen kann. In Frage kommt nur die Religion, allerdings nicht als formalisiertes Abstraktum liberaler Religionswissenschaft, sondern die wirkliche und gelebte konkrete Religion. Hierfür zieht Moran die Bezeichnung „das Religiöse“ vor. Über diese lebensweltliche Art der Religion meint er phänomenologisch vieles in der Alltagswirklichkeit entdecken zu können. Ihn fasziniert die Frage nach faktisch vorhandener, aber durch die theologische bzw. religionswissenschaftliche Nomenklatur abgeblendete und ins Abseits gedrängte Religiosität von Stewardessen, Installateuren, Liftboys, Bürgerinitiativen, Liebespaaren, Selbsterfahrungsgruppen etc.<sup>25</sup> Es ist nur die säkular rationalistisch-aufklärerische Befangenheit, die den Blick für das latent Religiöse in solchen Phänomenen trübt. Deshalb eignet sich auch die traditionelle Erziehungswissenschaft so wenig als Dialogpartner für Moran. Ihr Religionsbegriff ist zu eng und verkürzt, viel zu sehr in Vorurteilen befangen, blind und taub für die Alltagsreligiosität. Moran muß sich seinen interdisziplinären Partner deshalb erst selber schaffen. Er sucht und wünscht sich ihn in einer Wissenschaftsdisziplin, die nicht von vornherein bestreitet, daß sich in der Erziehung in latenter Weise sehr viel Religiöses findet und ereignet. In alltäglichen Redewendungen, Gesten und Riten findet sich Religiosität, die gar nicht erst anerzogen werden braucht, sondern lebensweltlich durch Enkulturation und Sozialisation vorgegeben, aber wegen ihrer profanen Alltagsweltlichkeit leicht übersehen wird. Hinzukommt die nicht-intentionale religiöse Erziehung im außerschulischen Bereich (Brauchtum, Feste, Zeremonien etc.). Ja selbst in der „profanen“ Erziehung als solcher verbirgt sich Religiöses. Dem gilt Morans besonderes Interesse. Es konzentriert sich auf das aufschlußreiche Wechselspiel (interplay) zwischen Erziehung und Religion, das die Grundlage für seine Religionspädagogik abgibt.

<sup>25</sup> „Religious writing ... would certainly be different if it originated with airline stewardesses, longshoremen, mental patients, sanitationmen, schoolchildren, elevator operators etc.“, *Religious Body*, 104.

Wenn es eine für solche Hinsichten modifizierte Theologie und Pädagogik geben würde, dann könnten Theologie und Erziehungswissenschaft füreinander wechselseitig interessante Partner werden. Sie müßten es eigentlich aus ureigenstem Interesse, da ja das Miteinanderlebenkönnen und -müssen von Katholiken, Protestanten, Moslems, Juden, Buddhisten etc. ihre Aufmerksamkeit und Zuständigkeit verlangt. Es ist nur das jeweils selbstaufgelegte Skotom, d.h. das exklusive Offenbarungsmonopol einerseits und die Mißachtung des Religiösen andererseits, das dem fruchtbaren wechselseitigen Austausch im Wege steht. Eben deshalb bleibt die isoliert und partikulär betriebene religiöse Erziehung weithin defizitär und wenig wirksam. Sie klammert das Miteinander im Alltag aus und meint, es in das Belieben des Einzelnen stellen zu können. Gewiß ist Religion Privatsache. Aber läßt sich in einer Welt wachsender Interdependenzen und Vernetzungen das Private aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang ausgrenzen? Religion *nur* in das Belieben einzelner stellen hieße, sie mit dieser Aufgabe ebenso zu überfordern, wie wenn eine schwierige mathematische Aufgabe ohne Mathematikunterricht gelöst werden sollte.

## 2.2 Bei Nipkow

Bei Nipkow ist das Verhältnis von Theologie und Pädagogik konvergenztheoretisch-dialektisch bestimmt.<sup>26</sup> Dies läßt von vornherein die Theologie gegenüber der Erziehungswissenschaft nicht normativ-autoritär auftreten. Umgekehrt hält sich die Erziehungswissenschaft nicht kompetent für religiös-theologische Phänomene. Im Blickfeld beider Disziplinen steht aber in entscheidenden Situationen gelegentlich der bildsame und erziehungsbedürftige Mensch mit seiner jeweiligen geschichtlichen Welt. Deshalb lassen sich bestimmte Phänomene dieser Lebenswelt angemessen eben nur pädagogisch *und* theologisch, bzw. umgekehrt, begreifen. Dabei korrelieren sowohl der Betrachter wie das Betrachtete die komplementären und deshalb immer neu und immer wieder zu integrierenden Sichtweisen der

- Deduktion
- Hermeneutik
- Empirie
- Ideologiekritik.<sup>27</sup>

Von da aus fällt der Religionspädagogik die fundamentale Aufgabe „interpretativer Vermittlung“ der theologischen und der erziehungswissenschaftlichen Aspekte der Erziehungswirklichkeit zu.

<sup>26</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 173ff., 177.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., 179ff.; nächster Beleg: ebd. 211ff.

### 2.3 Die Rahmenbedingungen

Vergleicht man nun die vorgestellten Konzepte miteinander, so scheint zumindest strukturell eine gewisse Ähnlichkeit darin zu bestehen, daß beide Autoren intensiv mit der Vermittlung von Religion und Erziehung befaßt sind. Damit dies gelingt, müssen aber erst gewisse Voraussetzungen geschaffen werden. Nicht jede Theologie und nicht jede Pädagogik eignet sich gleichermaßen für dieses Vorhaben. Vielmehr müssen von beiden erst Theologie und Pädagogik gesucht und gegebenenfalls „konstruiert“ werden, die sich für eine Vermittlung eignen. Dies geschieht bei Moran deutlicher als bei Nipkow. Eine unterschiedliche Ausgangssituation beider Konzepte besteht darin, daß Nipkow dabei ansetzen kann (schulischer Religionsunterricht), wohin Moran die öffentliche Schule der USA bringen möchte („to teach about religion“<sup>28</sup>). Dieser Unterschied scheint aber weniger ein sachlich-substantieller zu sein, als mit den Rahmenbedingungen des jeweiligen Lehrstuhls zusammenzuhängen. Davon abgesehen, läßt sich auch Moran ohne weiteres einem konvergenztheoretisch-dialektischen Modell von Religionspädagogik zuordnen. Nur muß dabei berücksichtigt werden, daß Moran gegenüber Theologie und Kirche stärkere Vorbehalte hegt, während Nipkow voraussetzt, daß die Theologie, auf die er sich in Tübingen beziehen kann (Jüngel, Moltmann, Bayer usw.), die erforderliche Offenheit und Dialogbereitschaft und -fähigkeit bereits mitbringen; desweiteren aber auch, daß die Erziehung (bzw. die Wissenschaft davon) gegenüber dem Religiösen sich nicht dezidiert sperrt oder verschließt. In dieser Hinsicht korreliert Nipkows Theorieansatz optimal mit der bildungspolitischen Situation in der Bundesrepublik Deutschland zumindest in de 70er und 80er Jahren. Inwieweit sein Modell für osteuropäische Verhältnisse, eine weltstädtische Situation wie in New York, die sich ja selbst vom Rest der USA wesentlich unterscheidet, oder dominant atheistische, indifferente bzw. antagonistische Milieus „maßgeschneidert“ erscheint, darf hier dahingestellt bleiben.

### 2.4 Auspicien?

Für mein Dafürhalten können sowohl Moran wie Nipkow subjektiv sehr wohl die Überzeugung hegen, daß ihr Versuch einer Korrelation von Religion und Erziehung erfolgversprechend ist. Etwas anders steht es um die Frage, inwieweit ihr Vorhaben universitär vermittelbar und durchsetzbar ist, sieht man einmal davon ab, daß ihre SchülerInnen für eine wirkungsgeschichtliche Fortschreibung sorgen. Etwaige Auswirkungen, welche sich darüber hinaus bereits in Theologie und Sozialwissenschaften niederschlagen, sind m.E. noch nicht deutlich zu registrieren. Es dürfte aber später überaus interessant werden, das Echo zu verfolgen.

<sup>28</sup> Vgl. hierzu Religious Body, 180; Interplay, 65, 71.

### 3. Ein Vergleich von Einzelaspekten

#### 3.1 Die Bibel

Im Blick auf die Fülle der Veröffentlichungen scheint die Bibel bei Nipkow mehr und bei Moran weniger Gewicht und Bedeutung zu beanspruchen.<sup>29</sup> In der nach einem Jahrzehnt folgenden dreibändigen „Religionspädagogik“ taucht nur noch exemplarisch eine Auslegung der Versuchungsgeschichte Jesu auf.<sup>30</sup> So gesehen, könnte sich der Eindruck nahelegen, daß das Gewicht der Bibel religionspädagogisch schwindet. Dagegen ist allerdings kritisch ins Feld zu führen, daß es nicht allein die „Religionspädagogik“ ist, wo der Arbeit mit bzw. in der Bibel pädagogisch Rechnung getragen wird.<sup>31</sup> Im Übrigen geben Veröffentlichungen das Gewicht nicht-behandelter Themen ohnedies kaum zu erkennen. Dies alles in Rechnung gestellt, findet aber die Bibel bzw. die religionspädagogische Bedeutung der Arbeit mit ihr publikationsmäßig bei Nipkow nicht ganz den Stellenwert, den sie subjektiv für ihn nach wie vor besitzt.

Bei Moran verhält es sich ähnlich: Er befaßt sich anfänglich mit der Schrift als Offenbarungsquelle. Mit der Zeit ändert sich das. Allmählich schwindet die Bedeutung der Bibel als religiöse Inspirationsquelle. Wahrscheinlich besteht folgender Zusammenhang: Je mehr Offenbarung - mystisch - im Leben überhaupt anzutreffen ist, also sozusagen alltagsweltlich wird, desto mehr schrumpft das Interesse am Bibelstudium als einer bevorzugten Quelle für religiöse Erziehung bzw. Bildung.<sup>32</sup> Möglicherweise trägt zur reservierten Zurückhaltung des New Yorkers gegenüber der Bibel seine kritische Wahrnehmung des protestantischen biblizistischen Fundamentalismus in den USA wesentlich bei.

#### 3.2 Zur Offenbarung

Daß sich Moran gegen einen exklusiven Monopolanspruch des Christentums auf Offenbarung wendet und daß er deren traditionelle Attribute „einzigartig“ etc. zurückweist, wurde bereits vermerkt. Dem Amerikaner liegt, wie gesagt, am offenbarenden Charakter des Lebens überhaupt. In

<sup>29</sup> Vgl. K.E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, in: EvErz 20 (1968), 169-189.

<sup>30</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, 223ff.

<sup>31</sup> Vgl. desweiteren: Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe, in: EvErz 36 (1984), 131-147; Elementarisierung als Kern der Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis, ruku, hg. vom Amt für Religionspädagogik, Braunschweig, 37 (1986), H.3, 3-16; Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 111 (1986), 600-608.

<sup>32</sup> Vgl. Present Revelation, 228f.: „... not ... Exegete these ancient texts“; Religious Body, 99: „Christian theology's attempt to find a future by exegeting past texts is still a refusal to be present“.

diesem Anliegen kann er sich durchaus mit seinem deutschen Kollegen berühren, sofern dieser unter Berücksichtigung von Römer 1,19ff und Apostelgeschichte 17,22ff auf den Gedanken einer „natürlichen Offenbarung“ wohl kaum ganz verzichten will. Da andererseits Nipkow großen Wert darauf legt, daß seine Religionspädagogik *theologisch* ausweisbar bleibt,<sup>33</sup> rückt die Christologie notgedrungen in eine Schlüsselrolle und übt damit unumgänglich eine religionskritische Funktion aus. Dies könnte den Anschein erwecken, als ob das New Yorker Interesse an Interreligiosität mit dem Tübinger an der Christologie kollidieren müßte. Wahrscheinlich würde Nipkow der Aporie zu entrinnen versuchen, indem er sich ohne christlichen Monopolanspruch in einen offenen Dialog der Religionen untereinander begibt, der aber andererseits auch nicht auf einen synkretistischen Ausgang festgelegt sein darf. Vielmehr wird er es dem *Christus praesens* anheimstellen, ob und inwiefern sich dieser selbst in jenem Befragen und Infragestellenlassen als „Kyrios“ einbringen wird. Das letzte Wort ist aber noch nicht gesprochen: Moran kündigt (1990) ein im Druck befindliches Buch an, das seine ehemals harsche Kritik an „Singularity“ differenziert und damit die Spitze bricht.

### 3.3 Zur Kirche

Der eben berührte Unterschied hängt unter Umständen unterschwellig mit einem unterschiedlichen Verhältnis unserer beiden Autoren zu ihrer jeweiligen Kirche zusammen. Bei dem New Yorker Religionspädagogen ist eine sichtliche Distanz zur und heftige Kritik an der (kath.) Amtskirche eklatant.<sup>34</sup> Bei dem Deutschen zeigt sich hingegen eine zwar kritische, insgesamt aber solidarische Verbundenheit mit seiner (evang.) Kirche. Er konnte sogar etlichen ihrer Synoden seinen persönlichen Stempel aufdrücken.

### 3.4 Zum Religions-Begriff

Nipkow lehnt nicht nur eine normativ von theologischen Vorgaben abgeleitete Pädagogik ab, er wehrt sich auch gegen eine Religionspädagogik, die aus einem abstrakt-allgemeinen Religionsbegriff deduziert wird.<sup>35</sup> Statt dessen soll immer von einer konkreten geschichtlichen 'Religion'

<sup>33</sup> „Das interpretative Vermittlungsmodell ist nicht auf Identifikation und Harmonisierung aus. Es will die theologische Argumentation als theologische durchhalten.“ Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 214.

<sup>34</sup> Vgl. The Present Revelation, 1: „There is a middle generation of American Roman Catholics who no longer believe anything“ und 52: „Only by stepping outside of the theological circle“ mit ebd. 18: „I am necessarily breaking the rules of Christian theology“ in Verbindung mit: Interplay, 35: „My overall intention ist ... religious education that is not reducible to church definition.“

<sup>35</sup> Vgl. Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 13: „Auch Religion gibt es nicht abstrakt.“

ausgegangen werden. Aus Tübinger Sicht ist sie das Christentum in seiner Verwobenheit mit der nachaufklärerischen säkularen Welt. Im religionspluriformen und areligiös indifferenten New York stellt sich die Ausgangslage ganz anders dar: Hier kann Religion weder mit Christentum allein noch mit Civil Religion gleichgesetzt werden. Vielmehr muß Juden, Katholiken, Protestanten, Moslems, Buddhisten, Hindus etc. Rechnung getragen werden. Allerdings läßt sich auch Moran nicht zu einem abstrakten religionswissenschaftlich-konstruktivistischen Religionsbegriff verleiten.<sup>36</sup> Er sucht nach einem Ausweg in einer religiösen Meta-Sprache, die alle Religionen gleichermaßen ihr Eigenes entfalten läßt. Wenn es diese Sprache schon konkreter gäbe, hätte Nipkow nichts Ernstliches gegen sie einzuwenden. Bis es soweit ist, wäre er wohl damit zufrieden, daß jede Religion ihre Dialogpartnerin richtig versteht und umgekehrt darauf vertrauen kann, beim Gebrauch der eigenen von anderen nicht mißverstanden zu werden. Ohne Zweifel spiegelt der unterschiedliche Religionsbegriff bei beiden den jeweiligen Sitz im Leben ihrer Religionspädagogik wieder. Aber er hängt davon nicht monokausal ab. Er ist immer mitbedingt von der Biographie, dem wissenschaftstheoretischen Standpunkt und der „scientific community“, inmitten derer und auf die hin man sich expliziert.

### 3.5 Glaube

Nicht leicht fällt es, unsere beiden Repräsentanten zu vergleichen in Bezug auf das, was sie über den Glauben ausführen. Die Schwierigkeiten, so hat eine Aussprache darüber ergeben, wurzeln in einem vielfältigen Ursachengeflecht: Es reicht von Sprachbarrieren über sachliche Disparitäten und konfessionelle Hintergründe bis dahin, daß sich auf wenigen Zeilen die Komplexität des anstehenden Phänomens nicht genügend in den Griff bekommen läßt. Wie dem auch sei, sicher ist im Hinblick auf die Tübinger Seite, daß dort jedenfalls mit einer Erziehung *aus* Glauben gerechnet wird.<sup>37</sup> Nipkow versteht darunter, daß Eltern oder LehrerInnen auf Grund einer bzw. im Hinblick auf eine bestimmte Glaubensperspektive oder Verhaltensweise erziehen. Ob es auch eine Erziehung *zum* Glauben gibt, zögert Nipkow einzuräumen. Ihm sprechen gewichtige theologische und

<sup>36</sup> Vgl. Interplay, 77: „Religion is an academic construct“ mit: The Present Revelation, 174: „I wish to explore certain mysterious elements that have found expression in religious activity“. Statt einer „esperanto religion“ (ebd. 224) interessieren Moran Religionen „as ways of living with gods“ (230) bzw. „the worldwide religious experience of living people“ (227).

<sup>37</sup> Siehe vor allem neuerdings: Erziehung aus dem Glauben. Christentum als Wurzel personaler Kultur und Bildung, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.), Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1989, 273-285, in Verbindung mit: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, sowie Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3.

pädagogische Argumente dafür, daß das Zum-Glauben-Gelangen zwar nicht abseits von der Erziehungswirklichkeit erfolgt, andererseits aber von erzieherischer Einwirkung nicht direkt, gleichsam mechanisch, bewerkstelligt werden kann.<sup>38</sup> Glaubensweitergabe zwischen den Generationen ist nicht vergleichbar mit der Weitergabe einer Staffette. Ähnlich lassen sich ja auch Liebe, Freude, Vertrauen und Hoffnung nicht 'machen'. Um nochmals auf das Prinzip wechselseitiger Abbildung Bezug zu nehmen, ist die Nichtverfügbarkeit des Glaubens theologisch ein Rücksichtnehmen auf die Pistis als Frucht des Heiligen Geistes. Klassisch-traditionell bringt dies die Formel „*ubi et quando visum es deo*“ oder auch der Lutherische Katechismus zum Ausdruck: „Ich glaube, daß ich nicht aus eigener Kraft ... glauben kann, sondern der Heilige Geist hat mich durch das Evangelium berufen...“ Andererseits weiß Erziehung um ungewollte Nebenwirkungen (vgl. F. Copei) und Kontingenzen, bedient sich „unsteter Formen“ (vgl. Bollnow) und kennt bekehrungsartige Lebensumbrüche etc.<sup>39</sup> Über diese zurückhaltende Weise, vom Glauben zu reden, scheint es aber beträchtlich hinauszuführen, wenn Moran zu folgenden Feststellungen gelangt:

- Der Glaube kann religiöse Phänomene gar nicht fassen („faith ... cannot capture religious phenomena“)<sup>40</sup> oder
- Der Glaube eignet sich nicht als religiöse Kategorie („Faith is incapable to function as religious category“).<sup>41</sup>

An dieser Stelle sind die beiden Konzepte nur schwer aufeinander zu beziehen. Dies mag einerseits mit dem wenig explizierten thetischen Charakter der Sätze zusammenhängen. Andererseits könnte das gleiche Wort sachlich etwas anderes meinen. Vom Kontext seiner Voraussetzungen aus müßte Moran eigentlich sagen können, daß eine religiöse Gemeinschaft zum Glauben erziehen will und kann - also etwas, was Nipkow bedenklich erscheint. Umgekehrt wäre eher von Nipkow als von Moran

<sup>38</sup> „Gottese Erfahrung läßt sich darum auch pädagogisch nicht einfach machen. Gott kann sich im Grund nur selbst einführen.“ Moralerziehung, 141 und ebd. 96: „Am inneren Menschen zu handeln und den Glauben zu bewirken, ist Gott vorbehalten. Erziehung hat ... nicht zu bekehren.“ Zum Thema Glaube und Erziehung vgl. ebd., 102-111, und Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 201ff.; TRE, Bd.X, 244-249.

<sup>39</sup> Überaus beherzigenswert ist freilich Nipkows Warnung: „Dieser tiefste Beitrag könnte sich jedoch als der dem Mißbrauch besonders ausgesetzte Beitrag erweisen, sofern aus der pädagogischen Metaphorik im Dienst der theologischen Umschreibung des geheimnisvollen eschatologischen Wirkens Gottes am Menschen das Recht zur Benutzung dieses theologischen Geheimnisses im Dienst einer pädagogischen Methodik für weltliche Erziehungsgeschäfte abgeleitet wird.“ Moralphädagogik, 101.

<sup>40</sup> Religious Body, 75.

<sup>41</sup> Ebd., 79.

die Fragestellung zu erwarten, daß „Glaube“ eher eine theologische als eine erziehungswissenschaftliche Kategorie darstellt.<sup>42</sup>

Offensichtlich bedarf dieser wichtige Gesichtspunkt nochmaliger gründlicherer Recherchen der einschlägigen Passagen oder neuerlicher Anstrengungen unserer Repräsentanten.

Die vergangenen Einzelanalyse versetzen nun in die Lage, den Vergleich der beiden religionspädagogischen Positionen auf seine wesentlichen Punkte zu konzentrieren.

#### 4.

##### 4.1 *Mystisch versus Evangelisch*

Der Ansatz bei der gegenwärtigen religiösen Erfahrung, der Anklang an pantheistische Wendungen („what ... flesh and blood whisper“: God ... „still lives in the body of man“ etc.), das holistische Bemühen, Gott, Mensch, Natur und Kreatur zusammenzudenken, dies alles ist ein starkes Indiz für eine gewisse Präferenz und Sympathie Morans für das Mystische an der Religion. Ein Interview hat diese Vermutung nicht nur bestätigt, vielmehr durch direkte Bezugnahme auf Meister Eckart ausdrücklich verifiziert.

Demgegenüber erklärt sich der Tübinger Religionspädagoge dezidiert als Theologe in der reformatorischen, genauer: lutherischen Tradition. Dies bekunden direkte Bezugnahmen auf die lutherische Zwei-Regimenten-Lehre oder Luthers Erziehungsdenken, Rechtfertigungslehre etc. Es ergibt sich auch aus seinem Selbstverständnis als evangelischer Theologe, der das Evangelium im Bereich der Erziehungswirklichkeit verstehen lassen will.

##### 4.2 *Philosophisch versus Theologisch*

Seine distanzierte Reserviertheit gegenüber bestimmten Theologumena hat Moran mehrfach deutlich zum Ausdruck gebracht. Mit gleicher Entschiedenheit zeigt sich sein deutscher Kollege bemüht, seine Religionspädagogik *theologisch* zu explizieren. Sicherlich wäre es allzu einfach, die eine Position als nicht-theologische philosophische Religionspädagogik und ihr Tübinger Pendant als theologische Religionspädagogik zu charakterisieren. Wohl aber kann solche Verkürzung vorhandene Tendenzen benennen. In Wirklichkeit umfassen freilich beide Konzepte sowohl Philosophie, Theologie, Pädagogik usw., nur eben in unterschiedlicher Komposition. Moran erscheint „philosophischer“ nur deshalb, weil er überwiegend hermeneutisch-phänomenologisch argumentiert. Ihn interessieren

<sup>42</sup> In der Kritik des Glaubensverständnisses von J. Fowler's Glaubensstufentheorie kommen sich hingegen Nipkow und Moran nach Meinung des letzteren sehr nahe: Vgl. G. Moran, *No Ladder to the Sky*, San Francisco (Harper & Row) 1987, mit K.E. Nipkow/J. Fowler/F. Schweitzer (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Göttingen 1989.

„Grundworte“ („foundational words“).<sup>43</sup> Vermittels scharfsinniger Exegesen solcher aus der Erfahrung aufgegriffener Worte, sozusagen lebensweltlicher Schlüsselbegriffe, analysiert er religiöse Befunde und Phänomene.

Nipkow hingegen blickt auf die Verwobenheit von Gesellschaft, Erziehung und Religion.<sup>44</sup> Dementsprechend bemüht er geisteswissenschaftlich-hermeneutische, empirisch-analytische und ideologiekritische Methoden zur Erhellung seiner religionspädagogischen Probleme.<sup>45</sup> Am treffendsten dürfte ihn wohl charakterisieren, daß ihm als Erziehungswissenschaftler besonders an der „theologischen Glaubwürdigkeit des Religionsunterrichts“ gelegen ist.<sup>46</sup>

#### 4.3 Multireligiös versus Ökumenisch

Über Ökumene liest man bei Moran relativ wenig,<sup>47</sup> obwohl er dagegen nichts Ernstliches einzuwenden hätte, da er seiner Gesinnung nach sehr wohl das Prädikat Ökumeniker verdient.<sup>48</sup> Nipkow hingegen interessiert die Ökumene ausgesprochenmaßen, insbesondere seit seiner Teilhabe an der Tagung des Ökumenischen Rates in Nairobi 1975.<sup>49</sup> Doch schon lange vorher verrät sein wissenschaftstheoretischer Ansatz Aufgeschlossenheit gegenüber dem ökumenischen Gedanken. So sehr nun auch die Tübinger Religionspädagogik ökumenisch ausgerichtet und begründet ist, so sehr ist ihre Ökumenizität vorwiegend nur christlich gefaßt, zumindest bisher. Beschränkt sie sich in dieser Hinsicht, so besteht andererseits nicht der geringste Zweifel, daß Nipkows religionspädagogischer Ansatz durchaus offen und extrapolationsfähig ist für den interkulturellen und interreligiösen Dialog, mithin für eine interreligiöse Religionspädagogik.

Der Unterschied zwischen dem New Yorker und dem Tübinger Konzept in dieser Hinsicht hängt vermutlich hauptsächlich mit den soziokulturellen Rahmenbedingungen zusammen. Nach meinem persönlichen Eindruck ist die an US-Colleges und Universitäten gelehrte Religion stärker mit der interkulturell-interreligiösen Problematik befaßt, während die deutsche Religionspädagogik durch Anlehnung bzw. Anbindung an Theologische

<sup>43</sup> Present Revelation, 149.

<sup>44</sup> Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1, 13: „... behandeln den Zusammenhang ... auf den sie stets zurückweisen, den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung, Religion und Kirche“.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 179ff.

<sup>46</sup> Ebd., 149, Fn. 38a.

<sup>47</sup> Vgl. Religious Body, 153.

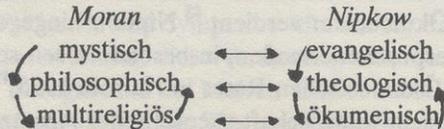
<sup>48</sup> Present Revelation, 46: „The path I am advocating undercuts both Catholic and Protestant positions with the hope of re-establishing them on a firmer, experiential base.“

<sup>49</sup> Vgl. z.B. Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.2, 197ff.

Fakultäten (vgl. Staatskirchenverträge) eher an deren konfessioneller Konstitution teilhat. So gesehen ist es selbstverständlich, daß das pluralistisch-multireligiöse New York, das Moran vor Augen hat, sich beträchtlich von den sehr viel homogeneren Verhältnissen in Baden Württemberg mit seiner ganz anderen Geschichte unterscheidet. Der zu registrierende Unterschied (multikulturell/multireligiös vs ökumenisch) ist allerdings weniger prinzipieller Natur. Er ergibt sich einfach aus der pädagogisch notwendigen Reaktion auf das örtliche Umfeld.

#### 4.4

Nun reicht es nicht, die Gegenüberstellung unserer beiden Positionen nur auf drei Grundstrukturen zu konzentrieren. Es sollte vielmehr noch eigens darauf aufmerksam hingewiesen werden, daß zwischen den Einzelgliedern der Vergleichspaare sowohl formale wie sachlich-inhaltliche Zusammenhänge bestehen. Dies sei folgendermaßen veranschaulicht:



Am Ende unserer vergleichenden Gegenüberstellung ist die selbstkritische Frage angezeigt, ob es nur diese drei Grundstrukturen sind, die die korrelierten religionspädagogischen Konzepte charakterisieren. Möglicherweise wäre in pädagogischer Hinsicht noch ein Vergleichspaar nachzutragen. Es liegt ja auf der Hand, daß Nipkows Konzept von Hause aus auf den schulischen Religionsunterricht hin orientiert ist, während Moran an die Glaubensinstruktionen innerhalb religiöser Gemeinschaften - (z.B. katholische Katechetik, liberal-protestantische Religious Education, Sonntagschulen, Koranschulen, synagogale Unterweisung usw.) denkt. Allerdings haben beide religionspädagogischen Konzepte durch die kritische Rezeption der Entwicklungsstufen-Modelle von Kohlberg, Oser und Fowler sowie durch die Integration der Erwachsenenbildung eine Ausweitung vom schulischen Lernen zur allgemeinen Lebensbildung insgesamt vollzogen. Da sich der Bildungsbegriff der Letzteren ebenfalls wieder nach den obigen drei Vergleichspaaren ausdifferenzieren würde, kann es mit der Konzentration auf drei Chiffren-Paare sein Bewenden haben.

Um die vorangegangenen Analyse auf ihren heuristischen Wert zu überprüfen, sei abschließend versucht, sie an einem konkreten „Fall“ zu bewähren. Wir verwickeln hierfür Moran und Nipkow in ein erfundenes Gespräch über eine biographische Begebenheit,<sup>50</sup> über die der 'Gesprächsleiter' einleitend informiert.

<sup>50</sup> Vgl. J. Westerhoff/J. Eusden, *The Spiritual Life*, New York 1982, 42ff.

## 5. Ein fiktives Gespräch

Der Gesprächsleiter begrüßt Gabriel Moran (=M) und K.E. Nipkow (=M) zu ihrer Unterredung:

Seien Sie herzlich begrüßt zu Ihrem Meinungsaustausch über eine Anekdote aus der Biographie von John Westerhoff III. Wie Ihnen vielleicht bekannt ist, erzählt er, daß er während seines Studiums in Havard durch die dort betriebene kritische Theologie existenziell sehr verunsichert, ja sogar im Glauben erschüttert wurde. Glücklicherweise hatten aber die Studierenden jederzeit die Möglichkeit, mit ihren Glaubensschwierigkeiten oder -zweifeln zu den Dozenten zu kommen, um sich darüber auszusprechen. Bei einer solchen Gelegenheit - so berichtet John Westerhoff - habe er sich keinem geringeren als Paul Tillich anvertrauen können. Statt daß dieser aber die Glaubensprobleme diskursiv erörtert und theologisch abgeklärt habe, soll Tillich sich ganz anders als erwartet verhalten haben: Er habe sich nicht auf eine Diskussion eingelassen, sondern schweigend zugehört. Nach einer Weile begab er sich an sein Wandregal, um eine Schallplatte aufzulegen. Dann lauschte er zusammen mit seinem Studenten dem Credo in Bachs h-moll-Messe. Danach verließ Westerhoff tief beeindruckt die Sprechstunde.

Was halten Sie von Tillichs Reaktion?

M: Tillichs Vorgehen ist mir recht sympathisch. Es entspricht weithin meinem eigenen Verständnis von Religion und respektvollem Umgehen mit Religiosität. Schließlich ist das Religiöse mehr eine ästhetische als eine wissenschaftliche Kategorie.<sup>51</sup> Dem versucht Tillich einfühlsam Rechnung zu tragen.

N: Gewiß kann und soll man auch auf das Ästhetische abheben, wenn Religion als etwas Ganzheitliches ernst genommen wird. Aber sollte Tillich dem Studenten Westerhoff wirklich nur Anteil an einem gemeinsamen künstlerischen Erlebnis, einen religiösen Kunstgenuß haben bieten wollen? Schließlich legte ja Tillich nicht irgendeine Musik auf. Daß er das Credo einer Bach-Messe wählt, geschieht doch wohl nicht ohne Überlegung und Absicht.

M: Ja, schon. Allerdings läßt Bach das Credo singen, vom Chor und dies im Gottesdienst! Gepredigt, doziert und diskutiert wird da jedenfalls nicht!<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Vgl. Interplay, 62: „An aesthetic meaning of revelation is an invitation to discover the divine in the present experience of human and nonhumans.“

<sup>52</sup> Vgl. Present Revelation, 8: „The argument ... is that education has to replace preaching if the existing Christian church is to be a religious body.“

- N: Aber bitte, predigen ist doch mehr und anderes als nur ein lehrhafter Monolog. Auch Gesang, selbst ein Gottesdienst in seiner gestalthaften Vielfalt, ist worthaft. Kirche des Wortes heißt die evangelische Kirche doch nicht, weil in ihr so viel geredet wird, sondern weil das Evangelium als rettende Anrede Gottes vernommen werden will. Auch ein religiöses Symbol bedeutet nur etwas, wenn es einem zu denken gibt oder wie ein Sakrament in und an mir etwas worthaft bewirkt.
- M: Okay, dennoch meine ich, daß Paul Tillich sich in jener seelsorgerlichen Situation für einen Protestanten recht untypisch verhält. Es scheint mir schon bemerkenswert, daß er auf theologische Erklärungen und dogmatische Belehrung verzichten kann. Damit unterscheidet er sich beträchtlich vom rationalistisch-aufklärerischen Protestantismus. Dieser ist nicht nur in Deutschland ziemlich kopflastig und theoretisch-abstrakt geworden.
- N: Leider trifft das auf den Neuprotestantismus nicht selten zu. Aber er wird keineswegs ausschließlich von kritikasternden Rationalisten beherrscht. Es gibt da auch vernünftige Leute, die in der Theologie die Vernunft alles andere als verabsolutieren. Schließlich haben wir unseren Schleiermacher. Und neben ihm wirkt der Pietismus in vielerlei Schattierungen fort. Verbinden sich denn nicht auch in der Bachschen Messe Verstand und Intellekt mit etwas Ästhetisch-Ganzheitlichem?
- M: Gut, daß Du es auch so sehen kannst. Aus manchen Passagen Deiner Bücher habe ich nämlich gelegentlich den Eindruck gewonnen, daß Du überwiegend an sozial-politischen Inkarnationen der Religion interessiert zu sein scheinst. Verglichen mit dem kritisch-diskursiven Abheben auf befreiendes Handeln kommt bei Dir für mein Dafürhalten das Intuitiv-Spontane, das Gefühlsmäßige und Natürliche, vor allem die nichttheologische Religiosität der Lebenswelt zu kurz.
- N: Solche Bedenken hat schon einmal Günter Stachel geäußert. Ich fühle mich aber damit mißverstanden. Denn Ermutigung zum kritischen Denken und verantwortliches Handeln sind für mich der angemessene Ausdruck, in dem sich der Glaube heute zeitgemäß realisiert. Auch für mich ist Glaube selbstverständlich etwas Existenziell-Ganzheitliches und keineswegs nur kognitives Fürwahrhalten. Allerdings muß ich im Hinblick auf das Unterrichten im Rahmen der öffentlichen Schule die kritischen Kompetenzen unterstreichen. Religionsunterricht unter den Bedingungen der staatlichen Schule stellt spezifische Anforderungen. Davon läßt sich nicht absehen. Außerdem wendet sich die theologische

Dimension des Religionsunterrichts, an der mir besonders liegt, vornehmlich an den Verstand.<sup>53</sup>

M: Das hilft mir wesentlich, Dich besser zu verstehen. Wir beide sind uns wohl einig, daß die Erfahrung eine wichtige religiöse Kategorie, gerade auch für die religiöse Erziehung darstellt. Besteht mein Eindruck Deines Ermessens zu Recht, daß Du mehr an Texterfahrung - ich denke dabei an das, was Du über die Bedeutung der Bibel ausgeführt hast - als an eigene religiöse Erfahrungen, die SchülerInnen selber machen sollen, interessiert bist?

N: Nein, ... eigentlich nicht. Vermutlich spielst Du darauf an, daß ich um 1970 einmal der biblischen Unterweisung neben der thematischen Problemorientierung des Religionsunterrichts eine gleichwertige Bedeutung zugebilligt habe. So gesehen hast Du schon Recht. Aber ich möchte natürlich die Bibel nicht gegen die unmittelbare Erfahrung ausspielen. Für mich soll ja gerade die Beschäftigung mit der Bibel elementare religiöse Erfahrungen machen lassen, und zwar in vielschichtiger und je nach Verständnisniveau gestufter Weise.<sup>54</sup> Die Sprache einer biblischen Erzählung kann ja Kindern, denen ihre Eltern oder die Gesellschaft Religion bewußt vorenthalten haben, Wahrnehmung und Ausdrucksvermögen für eigene religiöse Erfahrungen elementar erschließen. Vor allem liegt mir aber daran, daß wir unsere Erfahrungen mit den Aussagen der Bibel in ein Gespräch zu bringen lernen. Denn dabei lassen sich jene entscheidenden existenziellen Entdeckungen machen, die für eine religiöse Erziehung grundlegend werden.

M: Laß mich nochmals auf unser Fallbeispiel zurückkommen. Fanden unsere Überlegungen einen Bezug dazu, daß Tillich seinen irritierten Studenten das Credo der Bach-Messe miterleben läßt?

N: Eigentlich müßte Westerhoff darüber selbst befinden. Meines Ermessens war es aber der Fall. Bezeichnend ist schließlich, daß es das gesungene Credo im Gottesdienst war, das Westerhoff über die Jahrzehnte hinweg so beeindruckt hat, daß er es biographisch erwähnenswert findet. Offensichtlich machte er seinerzeit die Erfahrung, daß die historisch-kritische Analyse des Glaubensbekenntnisses, wie er sie aus den Seminaren Havards kannte, nur die eine Seite der Medaille betrifft. Die methodische Beschränkung auf einen Teilaspekt ist im Studium, jedenfalls im wissenschaftlichen, unumgänglich. Aber man muß dann auch wieder den Perspektivenwechsel von der Theorie ins wirk-

<sup>53</sup> Vgl. *Moralerziehung*, 141f.: „... die Theologie, selbst wenn sie hinsichtlich des Inhalts der Offenbarung streng von der Selbstoffenbarung Gottes her denkt, hinsichtlich des Ortes der Offenbarung nach menschlicher Erfahrung suchen muß, nämlich um des dem Menschen zu eröffnenden Verständnisses willen; ...“

<sup>54</sup> Vgl. hierzu die unter Anm. 31 genannten Bemühungen.

liche Leben hinein vollziehen lernen. Lebendig zu Hause ist ja das Credo als kirchliches Bekenntnis im Gottesdienst. Dort ergeht es als Antwort auf das in den biblischen Lesungen zu vernehmende Wort Gottes. Und die Erfahrung dieser qualitativ ganz anderen Dimension wurde für Westerhoff eine ganz wichtige Entdeckung.

M: Meines Ermessens war die Hauptsache, daß Tillich nicht diskutiert, doziert oder gepredigt hat. Damit hätte er seinem studentischen Zweifler in seiner postadoleszenten Ablösungsphase wohl kaum helfen können. In einer psychologisch so sublimen Situation hilft seelsorgerlich am ehesten etwas tief Symbolisches. Deshalb schweigt Tillich und teilt mit seinem Studenten das religiöse Erlebnis eines musikalischen Meisterwerks.

Der Gesprächsleiter beendet das Kolloquium mit den Worten:  
Vielen Dank, meine Herren. Ich hoffe, daß Ihre Unterredung Ihre religionspädagogischen Interessen und Anliegen weiter klären half.

*Weitere Bücher Morans (bis ca. 1988), auf die in den Anmerkungen nicht verwiesen wurde:*

Vision and Tactics. Toward an Adult Church, New York (Herder & Herder) 1968.

The Community. Religious Life in an Era of Change, New York (Herder & Herder) 1970.

Desing for Religion. Toward Ecumenical Education, New York (Herder & Herder) 1970.

Scripture and Tradition. A Survey of the Controversy, New York (Herder & Herder) 1973.

Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis (Winston) 1983.

**Rupert Leitner u.a.**, Religionspädagogik 1. Theoretische Grundlagen und Arbeitsmaterialien, Wien 1987, 243 S.

**Ders. u.a.**, Religionspädagogik 2. Theologische Grundfragen, religionspädagogische Felder und schulische Hilfen, Wien 1988, 262 S.

Diese beiden Bände, in der Reihe „Schule und Erziehung“ erschienen, sind als Lehrbuch entsprechend den neuen Lehrplänen für die Religionspädagogik (RP) in der österreichischen Pflichtschullehrerausbildung konzipiert. Entstanden sind sie aus Gesprächen und Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft der Katholischen Religionspädagogen an den Pädagogischen Akademien Österreichs.

In Band 1 befaßt sich der erste Teil mit den Grundfragen der Religionspädagogik. Im einzelnen sind dem folgende Inhalte zugeordnet: Anthropologischer Ansatz und Selbstverständnis der RP (H. Fink); Leitbilder religiöser Erziehung (K. Zisler); Legitimation der religiösen Erziehung (H. Lorenz); Religion und Aufbau der Persönlichkeit (H. Fink); Aufbau religiöser Haltungen (H. Fink); Religiöse Erfahrung (K. Zisler); Religiöse Sozialisation (R. Leitner); Ethisches Lernen (A. Schrettle).

Im 2. Teil „Religiöse Erziehung in der Schule“ werden abgehandelt: Schulkultur (R. Leitner); Die religiöse Dimension der Unterrichtsfächer (K. Zisler); Schulgebet (H. Fink); Der Religionsunterricht an der Pflichtschule (R. Leitner).

Der 2. Band beginnt mit einer „Einübung in theologisches Denken“ (H. Schmidtmayr), um dieses dann vor allem unter biographiebezogenen Aspekten zu vertiefen: Die lebensgeschichtliche Entfaltung des Gottesbildes (A. Schrettle) - Identitätsfindung und Glaube (R. Leitner u.a.). Drei weitere Beiträge befassen sich mit dem Symbol als religiöser Sprachform (K. Zisler), dem christlichen Brauchtum in der Erziehung (K. Egger) sowie mit Meditation und Feier (J. Perstling). Der Band schließt mit einer Erörterung der ökumenischen Problematik speziell in religionspädagogischer Perspektive (A. Hadwiger u.a.) und mit Überlegungen zur Lehrerpersönlichkeit (R. Leitner/A. Schrettle).

Die Übersicht zeigt, daß es in beiden Bänden thematische Überschneidungen gibt, die allerdings nicht gravierend sind. Da es unmöglich ist, auf die Beiträge im einzelnen einzugehen, beschränke ich mich auf einige summarische Bemerkungen:

1. Insgesamt zeichnet die Beiträge ein hohes didaktisches Geschick aus. Der Leser bzw. die Leserin wird sehr ernstgenommen. Der Stoff wird so dargeboten, daß deren eigene Fragen und Probleme mit Religion und religiöser Erziehung berücksichtigt werden und Orientierungen für das eigene Glaubensleben zu geben versucht wird. Teilweise sind meditative Abschnitte eingefügt, ohne daß diese aufdringlich wirken. Bei all dem kommt die Vermittlung der Inhalte nicht zu kurz. Durch ständiges Einbeziehen von Beispielen werden auch abstrakte Problemstellungen anschaulich dargeboten. Materialien, Verweise und Aufgaben regen zur Vertiefung des Studierten an. Von daher kann dieses Lehrwerk als vorbildlich bezeichnet werden.

2. Ein konsistenter religionspädagogischer Theorieansatz ist bei der Vielzahl der Autoren nicht zu erwarten und wäre auch für ein solches Lehrwerk gar nicht wünschenswert, soll doch eine Vielfalt von Ansätzen und Positionen darin zur Sprache kommen können. In einigen Merkmalen kommen allerdings die Beiträge überein: Auf die starke Berücksichtigung der biographischen Komponente ist bereits hingewiesen. Durchgängig wird dem Korrelationsprinzip, Leben und Glauben miteinander zu verschränken, Rechnung getragen. Wohltuend schlägt die Offenheit einer anthropologisch gewendeten RP durch.

3. Wenn es auch vom Adressatenkreis und von der Zielbestimmung her naheliegend ist, ist kritisch zu bemerken, daß die RP weitgehend auf ihr herkömmliches Verständnis als Theorie und Didaktik des schulischen RU beschränkt bleibt. Anzuerkennen ist, daß

keine vordergründige Praxisanleitung für den Unterricht gegeben wird, sondern daß vorrangig auf eine eigene Urteilsfähigkeit der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen abgehoben wird. Auch wird der unmittelbare Ort und Kontext des RU, die Schule, gebührend mitberücksichtigt und werden vonseiten der RP Anstöße für die Gestaltung einer Schulkultur zu geben versucht. Aber mit der Schule ist zugleich das Handlungsfeld dieser RP umgrenzt. Mit Ausnahme von einigen wenigen Hinweisen finden andere religionspädagogische Arbeitsfelder (Gemeindekatechese, Jugendarbeit etc.) keine Beachtung. Insofern bleibt dieses Werk noch hinter der Einsicht, daß auf Zukunft hin eine stärkere Verschränkung der verschiedenen Lernorte des Glaubens notwendig wird, zurück.

*Norbert Mette, Paderborn*

**Wilhelm Rees**, *Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung*, Verlag Friedrich Pustet: Regensburg 1986, kart. 354 S., DM 76,-.

Die vorliegende Studie, eine theologische Dissertation mit Schwerpunkt im Kirchenrecht, versucht, die im Titel angegebene Themenstellung umfassend aufzuarbeiten, und zwar so, daß nicht nur die kirchen- und staatskirchenrechtlichen Fragen im engeren Sinne erörtert werden, sondern daß einerseits die geschichtliche Entwicklung dieser kirchlichen Handlungsfelder gebührend einbezogen wird sowie daß die aktuelle theologische und religionspädagogische Diskussionslage berücksichtigt wird. Von daher war umfangreiches Material aufzuarbeiten, was sich auch in der Weise der Darstellung dokumentiert.

Im 1. Kap. wird allgemein die religiöse Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kirche und Staat umrissen. Die Rechte und die Pflichten der verschiedenen Träger werden, ausgehend von kirchenamtlichen Stellungnahmen sowie rechtlicher Erörterungen, prägnant angegeben. Das 2. Kap. ist um einen knappen historischen Überblick bemüht; in seinen drei Teilen werden die katechetische Unterweisung von der frühen Kirche bis zum Konzil von Trient, die religiöse Unterweisung im Rahmen der Pflichtschule sowie die kontroverse Situation des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik seit Mitte der sechziger Jahre behandelt; vorgelegt wird damit eine Bestandsaufnahme, an die die weiteren Erörterungen anknüpfen. Die nächsten vier Kap. sind der Interpretation kirchenamtlicher Verlautbarungen bzw. Rechtsverordnungen gewidmet. So werden im 3. Kap. die Bestimmungen des CIC 1917 zur religiösen Unterweisung dargelegt. Das 4. Kap. geht auf die für das Thema relevanten Dokumente des 2. Vatikanischen Konzils ein. Im 5. Kap. werden die wichtigsten nachkonziliaren Dokumente, die sich mit Religionsunterricht und Katechese befassen, vorgestellt. Das Allgemeine Katechetische Direktorium sowie die beiden Enzykliken „*Evangelii nuntiandi*“ und „*Catechesi tradendae*“. Das 6. Kap. geht auf die Bestimmungen des neueren CIC 1983 über die religiöse Unterweisung und das Schulwesen ein. Im 7. Kap. wird ein Überblick über die religionspädagogische Diskussion der letzten Jahrzehnte, konzentriert auf die Grundkonzeption des Religionsunterrichts, gegeben sowie über die Stellungnahmen der Deutschen Bischofskonferenz und den entsprechenden Beschluß auf der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

Die letzten drei Kap. der Studie befassen sich mit staatskirchenrechtlichen Aspekten: Die verfassungs- und kirchenvertragsrechtlichen Grundlagen des Religionsunterrichts (8. Kap.), der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der staatskirchenrechtlichen Literatur (9. Kap.) und die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften (10. Kap.). In abschließenden Thesen (302-306) wird der Gesamtertrag der Arbeit zusammengefaßt. Dabei stellt der Verf.

fest: „Zusammenfassend gelangt die Untersuchung zu dem Ergebnis, daß die im öffentlichen Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland bestehende Form des Religionsunterrichts als staatliches Unterrichtsfach, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der katholischen Kirche erteilt wird, mit den Bestimmungen des Codex Iuris Canonici von 1983 im Einklang steht. Zwischen den Aussagen des kirchlichen Gesetzbuches über den schulischen Religionsunterricht und den einschlägigen Bestimmungen der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland besteht keinerlei Widerspruch.“ (305) Die Frage sei nur, ob die Kirche die Kraft und den Mut besitze, den ihr gewährten Freiheitsraum und die Entfaltungsmöglichkeiten hinreichend wahrzunehmen. Man würde gerne wissen, wo der Verf. in dieser Hinsicht Versäumnisse sieht. Aber darauf gibt er keine Antwort mehr.

Der Studie ist zu bescheinigen, daß sie solide durchgeführt und daß sie in ihren Einzeldarstellungen zuverlässig und darum informativ ist. Insofern ist ihr Gebrauch hilfreich. Nicht zu übersehen ist allerdings, daß sie in einem Maße breit angelegt ist, das es schwer werden läßt, ein die Gesamtargumentation leitendes Interesse anzugeben. Die einzelnen Kapitel könnten auch weitgehend jeweils für sich stehen. Die verschiedenen angesprochenen Diskussionsstränge werden so gut wie nicht miteinander verknüpft. Insofern bleibt es insgesamt eher bei einer imponierenden Bestandsaufnahme, als daß innovative Impulse für die weitere Entwicklung - auch in rechtlicher Hinsicht - gegeben würden.

*Norbert Mette*

**Lothar Kuld**, Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensaktes, (Internationale Cardinal-Newman-Studien XIII. Folge) Regio-Verlag Glock und Lutz: Sigmaringendorf 1989, kart. 277 S. Das Anliegen seiner Arbeit, einer von der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg angenommenen Dissertation, umreißt der Verf. im Vorwort wie folgt: „Die vorliegende Studie unternimmt den Versuch, J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensaktes, wie sie zusammengefaßt in dem 'Essay in Aid of a Grammar of Assent' (1870) vorliegt, als eine Lerntheorie des Glaubens zu lesen und daran zu zeigen, was theologisch zu einer Betrachtung des Glaubens als Lernprozeß gesagt werden kann. Sie sucht mithin nach Elementen einer Lerntheorie, die jene unendliche Differenz zwischen dem, was am Glauben Ergebnis von Lernprozessen ist, und der Wirklichkeit des lebendigen Gottes, die der Gläubige im Akt der Glaubenszustimmung erfäßt, immerzu offenhält. Glaube wird also in keinem Fall einfach als das Resultat von Lernprozessen betrachtet, wohl aber als ein Geschehen, das notwendig mit Lernen und Lernenkönnen zu tun hat. Um die Darstellung dieser gleichsam menschlichen Seite des Glaubens geht es also in dieser Arbeit.“ (S.11) Daß sie gleichzeitig noch einen wichtigen Beitrag zur Newman-Forschung leistet, soll hier nur erwähnt werden.

Gegliedert ist die Arbeit in zwei Teile: Im 1. Teil wird unter instruktiver Einbeziehung des kultur- und geistesgeschichtlichen Kontextes Newmans Beschreibung des Glaubens als Lernprozeß systematisch so rekonstruiert, daß schließlich die darin angelegten Lernstufen des Glaubens bestimmt und entfaltet werden können. Im 2. Teil wird dann versucht, Newmans Beschreibung des Glaubens als Lernprozeß auf gegenwärtige religionspädagogische Theorieansätze und Praxismodelle zu beziehen und ihre heuristische Kraft zu erweisen.

In gediegener Weise faßt der Verf. den Ertrag des 1. Teils so zusammen, daß sich daraus vier Thesen ergeben: In der 1. These wird das Verhältnis von Glaube und Lernen nach Newman in der Weise bestimmt, daß der Geschenkcharakter des Glaubens ebenso gewahrt bleibt wie die Tatsache, daß von ihm durch die Begegnung mit konkreten

Gestalten und Zeugen Lernerfahrungen ausgehen. Die 2. These unterstreicht, daß das dogmatische Prinzip des Glaubens bei dem Bemühen, ihn in einem Umfeld divergierender Plausibilitäten zu vermitteln, gebührend Beachtung finden muß. Die 3. These postuliert, daß Glaubenlernen als wirklichkeitshaltiges Lernen zu konzipieren ist. Und schließlich hebt die 4. These auf das Gewissen als den bevorzugten Ort der Gotteserfahrung nach Newman ab.

Im 2. Teil werden die neueren kognitiven, psychodynamischen sowie erfahrungsbezogenen Ansätze des Glaubenlernens im Lichte von Newmans Theorie befragt. Dabei kommt der Verf. bei aller Würdigung von Einzelbefunden zu dem Ergebnis, daß es an einer integrativen Entwicklungstheorie, die den Ansprüchen einer theologischen Anthropologie genügt, insofern sie „den Glauben eines Menschen als Teil seiner Lebens- und Lerngeschichte begreift und religiöse Entwicklung als selbstverständlichen, ja notwendigen Teil der Persönlichkeitsentwicklung ausweist“ (197), noch mangelt.

Daran anschließend werden noch einige praktische Folgerungen aus Newmans Überlegungen gezogen: Vorbildlernen, biographisch vom Glauben sprechen, Symbollernen. Der Verf. geht dabei so vor, daß er einerseits vorliegende Konzeptentwürfe in der Perspektive von Newmans Ansatz kritisch würdigt, andererseits - teilweise selbst erprobte - Praxiselemente vorlegt.

Als besondere Leistung dieser Arbeit ist hervorzuheben, daß sie Newmans Bedeutung für die Religionspädagogik nochmals unterstreicht und für eine zentrale Fragestellung exemplarisch herausarbeitet. Der 2. Teil schließt in origineller Weise daran an. Aber hier hätte sowohl materialiter als auch formaliter noch stringenter der Bezug zu Newmans Ansatz durchgehalten werden müssen. Dennoch werden wichtige religionspädagogische Desiderate offengelegt und weiterführende Ansätze aufgezeigt.

*Norbert Mette*

**Klaus Langer**, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gerd Mohn: Gütersloh 1989, 359 S., DM 98,-.

„Der Religionslehrer in der Großstadt und seine Kirche“ lautete der ursprüngliche Titel dieser Untersuchung, einer vom Fb Evang. Theologie an der Universität Hamburg angenommenen Dissertation. Mit seiner Meldung u.a. von atheistischen Religionslehrern sorgte der SPIEGEL (Nr. 30/1989) bereits im Vorfeld ihrer Publikation für einige Aufregung. Der Religionsunterricht koppelt sich immer mehr von der Kirche ab, so ergibt der empirische Befund. Warum dann also noch Religionsunterricht?

Doch bevor die Diskussion auf diese generelle Ebene gehoben wird, muß die Frage gestellt werden, ob und inwiefern die vorliegende Studie zu einer solchen weitreichenden Problematisierung Anhaltspunkte liefert. Sein eigenes Untersuchungsinteresse umreißt der Verf. in folgenden drei Leitfragen:

„Wie stellt sich das Kirchenverständnis des Religionslehrers im Rahmen seiner religiösen Orientierung dar?

- Welche Bedeutung hat im Vergleich zu anderen Bestimmungsfaktoren die Kirche für das berufliche Selbstverständnis des Religionslehrers?

- Welchen Stellenwert hat das Thema Kirche im Spektrum der vermittelten Inhalte, und welches Kirchenverständnis wird in den unterrichtlichen Entscheidungen sichtbar?“

(15)

Die Auswertung basiert auf den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung von 144 Religionslehrern und Religionslehrerinnen an der gymnasialen Oberstufe von Hamburger Schulen; das sind etwa 60% der in Frage kommenden Gesamtpopulation. Insofern ist diese Umfrage für die Hamburger Verhältnisse aussagekräftig. Darüber hinaus können ihr einige Trends für (groß-)städtische Verhältnisse in der BRD insgesamt

entnommen werden, wenngleich Hamburger Specifica (z.B. keine Vokation) das nur bedingt zulassen. Hervorzuheben ist auch, daß so gut wie ausschließlich die Situation des evangelischen Religionsunterrichts untersucht worden ist.

Die zu den drei Leitfragen gewonnenen Befunde können grob vereinfacht wie folgt zusammengefaßt werden:

- Unter der Religionslehrerschaft überwiegt eine Haltung der inneren Distanz oder - in wenigen Fällen - des ausdrücklichen Bruchs zur Kirche; 45% bekunden eine positive Verbundenheit.

- Die Kirche rangiert unter den Bedingungsfaktoren für das berufliche Selbstverständnis des Religionslehrers unter „ferner liefen“; im Vordergrund stehen die Orientierung am Schüler, an der wissenschaftlichen Ausbildung sowie die Berufung auf die eigene Überzeugung.

- Für die Mehrheit der befragten Religionslehrerschaft ist „Kirche“ ein entbehrliches Thema des Religionsunterrichts; wo sich allerdings die Beschäftigung damit aufdrängt, wird es nicht ausgeklammert.

Zunächst einmal wird man sagen dürfen, daß solche Ergebnisse so überraschend nicht sind, wenn man vorher zwei andere empirische Untersuchungen zur evangelischen Religionslehrerschaft in Niedersachsen zur Kenntnis genommen hat (K. Kürten, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion, Neukirchen-Vluyn 1987; A. Feige, Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkskirchliche Strukturen, in: ders./K.E. Nipkow, Religionslehrer sein heute, Münster 1988, 5-61). Bevor daraus jedoch möglicherweise vorilige Schlüsse gezogen werden, sollten auch die Befunde ernstgenommen werden, auf die Langer ebenfalls gestoßen ist. Erwähnenswert sind besonders folgende:

„Für die große Mehrheit der Religionslehrer (71%) soll auch die zukünftige Kirche eine offene und plurale Angebotskirche sein. Aber die Religionslehrer plädieren damit nicht einfach für eine Fortschreibung der Volkskirche, wie ich es vermutet habe. Ihre Vorstellungen von einer glaubwürdigen, parteiischen, sinnstiftenden und Gemeinschaft ermöglichenden Kirche zielen offenbar auf eine grundlegende Veränderung - sowohl hinsichtlich der Ausrichtung als auch hinsichtlich der Sozial- und Teiligungsformen.“ (276)

„Die Bereitschaft der Religionslehrer, auf die Kirche zuzugehen, ist größer, als nach den Vorgesprächen mit den Religionslehrern zu vermuten war. Doch gilt diese Bereitschaft nur insoweit, als von seiten der Kirche ein partnerschaftliches Verhältnis angestrebt wird und die vorhandenen Freiräume des Religionslehrers unberührt bleiben.“ (279)

Langer gibt entsprechende Empfehlungen für eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Kirche und Religionslehrerschaft. Aber - so fragt man sich bei der Lektüre der Arbeit immer wieder - wer wird hier eigentlich unter „Kirche“ verstanden? Wenn die Religionslehrerschaft dermaßen stark der „Kirche“ gegenübergestellt wird, wie es dieses theoretische Konzept tut und wie es wohl auch die überwiegende praktische Erfahrung von Religionslehrern ausmacht, kann es nicht verwundern, daß bei ihnen Distanzgefühle „dieser Kirche“ gegenüber überwiegen. Ohne nun umgekehrt jeden Religionslehrer kirchlich vereinnahmen zu wollen, erweist diese Untersuchung ein Kirchenverständnis, das auch dem Selbstverständnis solcher Gruppen wie Religionslehrer etc. in Theorie und Praxis angemessen Raum gibt, als ein verhängnisvolles Desiderat. Sie beläßt es jedoch bei dessen Feststellung. Für seine theologische und religionspädagogische Aufarbeitung gibt sie bestenfalls Hinweise.

Warum noch Religionsunterricht? „Der Religionslehrer in der Großstadt will ohne Zweifel Einfluß auf die Lebensorientierung, auf den politisch-gesellschaftlichen Weg seiner Schüler/innen nehmen... Auch die Richtung der angestrebten Einflußnahme ist klar: es geht dem größten Teil der Religionslehrer (68%) darum, die Jugendlichen dafür zu gewinnen, Verhältnisse zu ändern, daß mehr Menschlichkeit und Gerechtigkeit möglich sind.“ (281) Hat das mit Kirche nichts zu tun?

*Norbert Mette*

**Anton A. Bucher/K. Helmut Reich (Hg.)**, Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendungen, Freiburg/Schweiz 1989, 274 S., 33,- sFr. Das Buch ist die überarbeitete Dokumentation eines interdisziplinären Symposiums, das unter dem Titel: „Stufen religiöser Entwicklung - Fakten oder Fiktionen?“ vom 13. bis 16 März 1988 im Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz stattfand und dessen Aufgabe es war, die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils, wie sie vor allem Fritz Oser und Paul Gmünder entwickelt haben, kritisch zu befragen, zu korrigieren und Alternativen aufzuzeigen. Die ausführliche Einleitung der Herausgeber stellt zuerst Osers und Gmünders Bemühen dar, Jean Piagets strukturgenetisch-kognitionspsychologischen Ansatz auf das Phänomen der religiösen Entwicklung anzuwenden, und orientiert sodann vorzüglich über die einzelnen Beiträge des Buches. Für Nichtfachleute ergibt sich so eine Einführung in die strukturgenetische Religionspsychologie. Das Buch vereint theoretische und empirische Beiträge. Vom philosophischen Standpunkt aus hält *A. Müller* den von Oser und Mitarbeitern zugrundegelegten funktionalen Religionsbegriff, der an *H. Lübbes* Verständnis der Religion als Kontingenzbewältigungspraxis anknüpft, für kritikwürdig. Die in Osers Definition von Religion erwähnte Beziehung eines jeden Menschen zu einem Ultimativen ist nach Müller so problematisch, daß damit „der Theorie der Stufen des religiösen Bewußtseins nach Oser oder Gmünder der Boden entzogen wird“ (36). Nicht ganz soweit geht *H. Zwergel* in seinen kritischen Rückfragen. Für ihn haben die Stufen der religiösen Entwicklung „ein Fundament in der Realität“ (62). Er sieht aber konzeptuelle Schwächen, vor allem in der Übernahme piagetischer Vorstellungen und in der Einführung einiger tragender Begriffe wie der „religiösen Fundamentaldimensionen“, der „religiösen Mutterstruktur“ u.a. sowie der Überschätzung der Reichweite der Theorie. In dem letztgenannten Kritikpunkt treffen sich viele Beiträge des Buches. Schon die Herausgeber fragten, ob Oser statt der Entwicklung von Religiosität vielleicht eher „Stufen eines Kontingenzbewältigungsurteils“ meine. Der Psychologe *P. Burgard* spitzt die Kritik noch zu. Die Entwicklungspsychologen *T.B. Seiler* und *S. Hoppe-Graff* betonen die Bedeutung der soziokulturellen Umwelt für die strukturgenetische Entwicklung. Sie heben damit einen Aspekt hervor, den Oser bewußt ausblendet. Religiosität ist für sie ein eigenständiger kognitiver Bereich, der aufgrund von Umwelteinflüssen konstruiert wird. Religiosität - auch die Struktur religiösen Verstehens - ist nicht angeboren, sondern erworben (vgl. 99) In die Richtung einer Akzentuierung der religiösen Sozialisation weisen naturgemäß auch die Beiträge der Soziologen *W.-D. Bukow*, *A. Feige* und *L. Krappmann*. Gerade die stärker empirisch ausgelegten Abhandlungen der israelischen Psychologin *R. Rosenberg* über die Entwicklung von Gebetskonzepten und der niederländischen Religionspädagogen *J.A. van der Ven* und *H.J.M.E. Vossen* über die Entwicklung religiöser Leidensdeutungen weisen die Abhängigkeit höherer und komplexerer Stufen von der religiösen Sozialisation nach. Damit dürfte auch die von Oser geforderte Unterscheidung zwischen Struktur und Inhalt des religiösen Urteils hinfallen. Es ließen sich nämlich „deutliche Zusammenhänge sowohl zwischen religiöser Sozialisation und Kirchlichkeit als auch zwischen diesen Faktoren und den bevorzugten

Sichtweisen religiöser Sinngebung des Leidens nachweisen“ (Ven/Vossen 210). Auch *K.H. Reich*, *R.L. Fetz* und *P. Valentin* kommen in ihrer Darstellung einer empirischen Untersuchung über die Beziehung von Weltbild, Gottesvorstellung und religiösem Urteil zu dem Schluß, daß das „Postulat einer völligen Unabhängigkeit der Stufenstruktur des religiösen Urteils vom Weltbild ... nicht aufrecht zu halten“ ist (154). Einem besonderen Problem wenden sich *F. Schweitzer* und *A.A. Bucher* zu. Die Analyse verschiedener Schülerbefragungen und autobiographischer Veröffentlichungen zeigt die Notwendigkeit, neben einer Stufenfolge für das religiöse Urteil eine weitere für ein sich nicht religiös verstehendes Urteil zu entwickeln. Auch der sich selbst atheistisch verstehende Mensch unterliegt ja einer Entwicklung seiner Kontingenzbewältigungsstrategien. Dieser letzten Aufgabenstellung stimmt *Fritz Oser* in dem Gespräch, das den Abschluß des Buches bildet, ausdrücklich zu. Ansonsten versucht er allerdings, durch kleinere Zugeständnisse und Präzisierungen seinen Entwurf zu retten. Ob er damit angesichts der massiven Anfragen in der Diskussion bestehen kann, bleibt zumindest zweifelhaft. Angemessener wäre es, seinen ersten Entwurf als eine Arbeitshypothese, die ja eine gewaltige Innovationskraft gezeigt hat, hinter sich zu lassen und zu einem umfassenden Neuentwurf voranzuschreiten.

Insgesamt ist das Buch eine gute Einführung in einen Zweig heutiger religionspsychologischer Forschung, der für Religionspädagogik, Praktische und Systematische Theologie von großer Bedeutung ist. Die Herausgeber sind sich bewußt, daß es weitreichende theologische Konsequenzen hat, wenn sich die Theorie als valide erweist. Sie reden sogar von einer „genetischen Wende der Theologie“ (8). Da irritiert es den Leser dann allerdings, daß in dem Buch bei aller Interdisziplinarität kein grundsätzlicher theologischer Beitrag aufgenommen worden ist. Erwartet man von dieser Seite keinen bedeutenden Erkenntniszuwachs? Dabei waren es die Briefe des Offenbarungstheologen Dietrich Bonhoeffer, die bereits vor 45 Jahren von der Notwendigkeit sprachen, glauben zu lernen, und dabei aus Gründen biblischer Theologie und im Hinblick auf die Katechese „Stufen der Erkenntnis und der Bedeutsamkeit“ postulierten (vgl. die Briefe vom 5.5 und 21.7.44 in „Widerstand und Ergebung“). Dem Buch sind ausführliche Register beigegeben. Einige Druckfehler stören. (Ich notiere: 0.20.37.62.169.170 [lt. Zeile fehlt].177.202[4x].204.209[2x].211.)

*H.-J. Abromeit, Münster*

**Claus Günzler u.a.**, Ethik und Erziehung, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 1988, 208 S., DM 39,80.

Der Sammelband beschäftigt sich mit der ethischen Reflexion als einer „Dimension des pädagogischen Denkens“ (9) und untersucht das Gewicht der ethischen Perspektive im Kontext der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Orientierung des schulischen Unterrichts. Es geht nicht um die Umsetzung von Ethik in Erziehung, die sechs Beiträge thematisieren vielmehr bedeutsame Aspekte intentionaler Erziehung aus ethischer Perspektive.

In der Frage ethischer Leitorientierung konstatiert *Claus Günzler* zunächst eine allgemeine Desorientierung, die er als Ergebnis des Konflikts zwischen Szientisten und Anti-Szientisten herleitet (13). Aufgrund der Akzeptanzkrise der technisch-industriellen Zivilisation wird das Problem der rationalen Begründung von Zielen und Normen auf neue Weise dringlich. Der Blick der Pädagogik auf die Alltagserfahrung und die Lebenswelt ließ die zentrale Bedeutung von ethischen Fragen erkennen (17). Eine Neuformung des Wertgefüges hat sowohl klare Prinzipien aufzuweisen als auch das pädagogische Handeln selbst angemessen zu interpretieren. Als ethisch plausible und erzieherisch akzeptable Leitorientierung stellt Günzler „die Ermütigung zur Le-

bens- und Weltbejahung“ (31) heraus, die sich in der Personalität des Menschen und in der „Synthese von wissenschaftlicher Bildung und alltagsweltlicher Orientierung“ festmacht; Goethes Konzeption der Wirklichkeitserkenntnis gibt „ein erziehungstheoretisches Modell“ (36) ab, das die wissenschaftliche Erkenntnis „in eine Gesamtdeutung der Wirklichkeit einzufügen“ vermag (35). Von daher muß jedes Schulfach „seinen Lebens- und Weltbezug zurückgewinnen“ (37).

Von der Frage nach ethischen Normen ist auch der Beitrag von *Hans Joachim Werner* zum Einfluß der dialogischen Philosophie Martin Bubers auf die moralische Erziehung bestimmt. Die interessante Übersicht über das pädagogische Denken Bubers im Kontext heutiger Fragen läßt deutlich werden, daß der eigentliche Streit nicht um Normen geht, sondern um ihre Auslegung. Dementsprechend muß die Erziehung auch „von der offenen Hinwendung und nicht durch Zielfixierungen bestimmt sein“ (61). Die dialogische Beziehung ist dabei Ziel und Weg zugleich; sie erfüllt sich in der tiefen Bereitschaft zur Verantwortung. Gegen eine anthropozentrische Engführung der Ethik stellt Buber die Beziehung zur Natur, zum Mitmenschen und zur Kultur als Bereiche der Erziehung heraus. Der Schöpfungsglaube ermöglicht über alle Zweck-Mittel-Relation hinaus eine lebendige Beziehung zur Natur, die den Schöpfungssinn in allen Dingen erspüren läßt; sie geht aus ursprünglichen Lebenserfahrungen hervor. Die Erfahrung des dialogischen Austauschs, der Widerständigkeit des Anderen und der wesentlichen Offenheit menschlicher Existenz ist heute eine notwendige Gegenbewegung zur Fiktivgesinnung, die Technik und Bildung hervorbringen. Bubers Ethik verzichtet auf allgemeine Normen, aber die Einbeziehung Gottes und sein Verständnis von „Realphantasie“ beanspruchen die menschliche Verantwortung in höherem Maße als alle Erziehungsnormen. - Werners Ausführungen machen sehr gut deutlich, wie eine am Dialogischen orientierte Erziehung den Menschen freisetzt für die verantwortliche Gestaltung der konkreten Wirklichkeit, ohne in Beliebigkeit auszuarten.

*Otto Pöggeler* entdeckt, daß trotz zahlreicher Ansätze zu einer Wertpädagogik Ethos und Ethik des Lehrers noch wenig bedacht wurden. Anhand einiger Probleme (ethischer Pluralismus, Moralpädagogik in der Schule, Altruismus, Macht und Kompetenz, Glaubwürdigkeit u.a.) macht er auf die Wirkung der Lehrer-Schüler-Beziehung aufmerksam, die ein größeres Gewicht hat als die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten: die Wärme, Sympathie und die Liebe zum Guten. Die eigentlichen Probleme seiner Darlegung ergeben sich freilich erst im konkreten pädagogischen Geschehen.

*Ludwig Kerstiens* untersucht die ethischen Aspekte der Lehr-Lern-Interaktion, der es um Förderung der Persönlichkeit anderer und um die eigenen Lernprozesse geht. Die ethischen Aspekte der Erziehung beziehen sich auf die ethische Normierung des Handelns, auf das Belehren über ethische Phänomene und Probleme, auf das ethisch HandeInlernen und auf die ethischen Aspekte der Institution Schule. Alle relevanten Dimensionen der Pädagogik sind am „Wesensbegriff humaner Personalität“ (116) zu prüfen. Aus der Auseinandersetzung mit Kohlberg erwächst für Kerstiens die Bedeutung des induktiven Vorgehens, das auf den gemeinsamen Lebensvollzug in konkreten Situationen reflektiert. Gewissensbildung bedarf der konkreten Sachkenntnis, des Vergleichs mit Kontrasten, der Wahrnehmung des eigenen und fremden Leides und der Aufmerksamkeit für Bedrohungen. In der wechselseitigen Erschließung von Wirklichkeit und Mensch (W. Klafki), die die Struktur des Guten und die Zugehörigkeit des Menschen zur Wirklichkeit sichtbar macht, spielt sich auch die Gewissenserziehung ab. - Kerstiens' Überlegungen führen direkt an die konkrete Erziehungspraxis. Er bleibt aber noch bei Erwartungen an die Praxis, die nicht genügend von den Schwierigkeiten der alltäglichen Erziehungsarbeit durchmischt sind und kein Spektrum für konkrete Möglichkeiten entwerfen. Das Wahrnehmen der Wirklichkeit von Erziehung selbst muß

in jeden Fragekreis ethischer Erziehung einbezogen werden, um adäquate Konzepte entwickeln zu können.

Bei der Durchsicht angloamerikanischer Erziehungskonzepte geht es *Lutz Mauermann* darum zu untersuchen, „welche anthropologischen und sozialen Grundannahmen, welche Idealbilder vom Menschen in Erziehungskonzepten implizit oder explizit enthalten sind“ (141). Die Diskussion des Bildungsbegriffs hat in Deutschland die einseitige Sicht der moralisch autonomen Person, wie sie in diesen Konzepten zu beobachten ist, zugunsten ganzheitlicher Zielsetzungen verhindert. Die Kenntnisaufnahme dieser Konzepte hat jedoch die deutsche Diskussion vor restaurativen Tendenzen bewahrt. Ihre Schwächen in einzelnen Bereichen tun der aufklärerischen Zielsetzung keinen Abbruch.

Die Unklarheit über ein Konzept von Umwelterziehung veranlaßt *Claus Günzler* dazu, die gängigen Leitbegriffe zu diskutieren und die mögliche Fruchtbarkeit der Ethik Albert Schweitzers für die Umwelterziehung zu prüfen. Prinzipien sittlichen Handelns können nur in einem Denken, das „durch die Wirklichkeit hindurch muß“, begründet werden. Tatsachenwahrheiten müssen in einen lebensweltlichen Deutezusammenhang gebracht werden, um Wissen und Verantwortung verknüpfen zu können. „Ehrfurcht vor dem Leben“ ist für Schweitzer letztlich das „Ergriffensein von dem unendlichen, unergründlichen, vorwärtstreibenden Willen, in dem alles Sein gegründet ist“ (190). Dem Problem der Konkurrenz von Lebensansprüchen können wir nur entgehen, indem wir die sittliche Reichweite der eigenen Kraft ernsthaft erproben, statt vorschnell Kompromisse zu schließen. Schweitzers Ehrfurchtsethik bietet eine Leitorientierung für die Umwelterziehung aller Fächer, die den Wandel unserer Beziehung zur Mit- und Umwelt intendiert. Wegen des weiten Lebensbegriffs eignet sich seine Ethik dazu, die fachlichen Perspektiven auf die Integration von Wissen und Handeln hinzuzufügen.

Die Diskussion von Grundsatzproblemen hat es an sich, daß die konkrete Problemlage in ihrer Differenziertheit - trotz einiger Beispiele - an die Peripherie der Fragestellung rutscht. Der Sammelband arbeitet die vielfältige Vernetzung von Ethik und Erziehung im Fragehorizont ethischer Normativität durch und liefert hier interessante Einsichten. Wenn aber weder konkrete Inhaltsprobleme diskutiert noch die Schwierigkeiten vor Ort gründlich bedacht werden, bleiben Prinzipien und Leitbegriffe, deren Bedeutung sich erst vom Handlungszusammenhang her, in dem sie gebraucht werden, bestimmen läßt, blaß. Der produktive Ansatz von Martin Buber fordert zu neuem Nachdenken über die Notwendigkeit einer verbindlichen Ethik auf. Die Orientierungsproblematik der Jugendlichen wirft zudem völlig neue Fragen auf, in der die Einflüsse von Sozialisation auf das Erziehungsgeschehen gerade nicht ausgeklammert werden dürfen. Wenn man die Konflikte im sozialen Umfeld ausblendet, kann die Idealität von Leitideen weder auf konkrete Handlungsformen ausgelegt noch in feinere Kriterien differenziert werden. Und wenn pädagogisches Handeln kritisch betrachtet wird, dürfte es billig sein, die Handlungsorientierung in der Entwicklung von Konzepten deutlicher zu veranschlagen, als das hier geschieht. Desgleichen dürfte es notwendig sein, die ethische Thematik auch mit anderen Dimensionen von Erfahrung (z.B. der ästhetischen) sowie mit soziologischen und psychologischen Erkenntnissen zu verknüpfen. - Der Sammelband markiert den Anfangspunkt einer notwendigen Diskussion, für die er gewichtige Argumentationszusammenhänge darlegt, die in der (leider schon zu lange ausgesetzten!) öffentlichen Debatte über Bildung zu beachten sind.

*Rudi Ott, Mainz*

**Hubert Windisch (Hg.)**, Mut zum Gewissen. Einladung zu einer riskanten Seelsorge, Verlag Friedrich Pustet: Regensburg 1987, 184 S.

Profis sind die Adressaten dieser Veröffentlichung: Pfarrer, Katechetinnen und Katecheten, Diakone, Bischöfe und LehrerInnen. Ihnen soll für ihre Praxis und für die Ermutigung der Praxis ihrer Adressaten das Gewissen als Entscheidungsinstanz zu eigenverantwortlichem Handeln neu erschlossen werden.

Die Publikation ist das Ergebnis mehrerer Kolloquien der Doktoranden und Habilitanden von Konrad Baumgartner am Lehrstuhl für Pastoraltheologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

Nicht eigens thematisiert wird die Frage, warum denn eigentlich den Mitarbeitern in der Seelsorge 1987 Mut zum Gewissen gemacht werden muß, findet aber in den einzelnen Beiträgen seinen diagnostischen Niederschlag: Individual- und gesellschaftskritisch werden die „Außenlenkung des Menschen durch den Trend und die Mode der öffentlichen Meinung“ (16), der Hang zu „Konformismus“ und „Totalitarismus“ (28), die „Eigendynamik von Gruppen“ (46), Entleerung der Sprache (vgl. 145) oder auch nur „bewußtlose Routine“ (164) als Symptome herausgestellt. Gefährdungen werden aber richtigerweise auch im Binnenraum der Kirche aufgezeigt: So die „Tendenz in manchen kirchlichen Verlautbarungen“ zu „blindem Gehorsam“ und „ausschließlicher Orientierung an Normen und Gesetzen“ (21) oder auch die Forderung des II. Vat. an die Priester, „gehorsamer Befolger der gesetzlichen Autorität“ (81f) zu sein. Die sich hier ergebende Spannung zu der dem Menschen von Gott garantierten Freiheit ist evident und macht das Anliegen der Autoren in unserer zum Teil höchst konträren Wertwirklichkeit zu einem eminent wichtigen Ansinnen.

Mit grundlegenden Aspekten von Gewissen, das in seiner Komplexität nicht eindeutig zu fassen ist, beschäftigt sich *Hubert Windisch* in zwei Beiträgen zum Begriff und zu den „moraltheologischen Perspektiven“ von Gewissen. Die existentielle Erfahrung und die geschichtlichen Rückblicke legen dabei die Schlußfolgerung nahe: „Im Gewissen geht es um mich! Das Gewissen - das bin ich!“ (20) Um aber nicht individualistischer Beliebigkeit zu verfallen, muß die Perspektive Gottes integriert werden. Denn Gott ist der Garant von Wahrheit und Freiheit. Um beides aber geht es bei der Verwirklichung konkreter Sittlichkeit in der je einmaligen Situation. Diese Wirklichkeit leuchtet im Gewissen auf und ist beispielhaft konkretisiert in der Person Jesus Christus. Mut zum Gewissen heißt demnach Mut zu einer befreienden Praxis in der Nachfolge Jesu.

*Heinz Brunner* stellt aus der Sicht psychologischer Erkenntnisse Anfragen an die Seelsorge. Schwerpunktmäßig stützt er sich dabei auf die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Dieses ist ein wohl zukunftsweisendes Bemühen. Denn die Arbeiten Piagets untermauern, ja begründen aus entwicklungspsychologischer Sicht die absolute Einmaligkeit jedes Menschen und die Offenheit seiner zukünftigen Entwicklung - übrigens ein theologisches Proprium, das immer behauptet, aber in der Praxis noch seltener als in der Theorie auch tatsächlich eingeholt wird. Durch diese konstitutive Offenheit wird die Einmaligkeit jeder situativ individuellen Gewissensentscheidung untermauert - Mut zum Gewissen wäre also gefordert. Eine unpräzise Terminologie (Begriffe anderer psychologischer Theorien werden unabgegrenzt eingebracht; der Gewissensbegriff bleibt unklar) und sachliche Ungenauigkeiten (der Mensch entwickelt sich nach Piaget *nicht* in Sprüngen [62]; die Wahrnehmung ist *nicht* so organisiert, daß sie Ganzheiten zu erfassen sucht [60] u.a.) schmälern das positive Anliegen diese Beiträge beträchtlich.

Eine erfreulich ermunternde und freisetzende Tendenz weisen die Ausführungen von *Konrad Baumgartner* auf. Er fordert insbesondere die Priester auf, die eigene Gewissensbildung in der Perspektive der „befreienden Begegnung mit Jesus Christus“ (88)

voranzutreiben und aus der hieraus resultierenden Gelassenheit Seelsorger, d.h. „Befähiger und Ermutiger des Gewissens“ (80) anderer zu sein.

Mit der Gewissensbildung bei Jugendlichen angesichts der Überlebensfrage der Menschheit beschäftigt sich *Günter Tischler*. Basierend auf einer im theologisch-abendländischen Denken fest verankerten Anthropologie, die den Menschen als „Abbild Gottes“ und damit als „grundsätzlich freies, selbstbestimmtes und verantwortliches Geschöpf“ (102) versteht, das „Person-Prinzip“ (103) somit zur zentralen Bestimmung erhebt, zielt er die „Entfaltung der Orientierungskompetenz“ (110) Jugendlicher an und möchte Gewissensbildung in der kirchlichen Jugendarbeit verstanden wissen als Hilfe „bei der Realisierung praktisch gelebter Überzeugungen“ (113). Wenn er dann allerdings dazu übergeht, ein reifes, normatives Zieleθος zu entwickeln, wird m.E. zu schnell die Chance vertan, auch theologisch das begründete Vertrauen in die, wenn auch entwicklungs offene, so doch zutiefst selbstverantwortete Entscheidungskompetenz Jugendlicher zu untermauern.

*Franz Gasteiger* möchte zu einem unvoreingenommenen Umgang mit zeitgenössischer Literatur im Sinne eines „Dialogs mit der ‚Welt von heute‘“ (139) einladen. Denn durch „jene heilige Unberechenbarkeit“ (K. Marti; 144), die theologischer Sprache abhandengekommen ist, durch die Ansprache der Tiefenschichten (146) und durch die Weckung subjektiver Interessen und Interpretationen wirkt Dichtung performativ (147f) und in gewisser Weise „prophetisch“ (140 u.ö.). Insofern Dichter „eigentlich immer auf der Entdeckungsreise nach dem ‚Mehr‘ an Leben für die Welt“ (151) sind, wird dem Leser das Bewußtsein vermittelt oder verstärkt, daß neue Situationen auch neue Entscheidungen, neue Normen und damit eigene Initiative erfordern (157). So gesehen kann Literatur Mut zur eigenen Gewissensentscheidung initiieren oder vertiefen. Ein insbesondere hinsichtlich der zahlreichen literarischen Beispiele informativer und lesenswerter Beitrag.

An die Forderung des II. Vat. nach Öffnung auf die Welt und den Menschen hin erinnert *Erich Garhammer* und fordert die Seelsorger auf, in ihrem Bemühen bei der Identitätsfindung des einzelnen anzusetzen. Als Maßstab des seelsorglichen Handelns sollte die Praxis Jesu gelten. Diese muß allerdings in einer zeitgemäßen Neuinterpretation der biblischen Texte zu neuer Fruchtbarkeit gebracht werden, damit die Beispiele tatsächlich den einzelnen dahin führen können, die in der Erziehung aufgerichteten Grenzen seiner Persönlichkeit immer wieder zu überschreiten. Die angeführten Beispiele (Lk 7, 36-39; Lk 24, 13-16; Joh 8, 4-6 u.a.) sind erfrischend und dürften auf dem Weg „zu einer riskanteren Praxis“ (163) durchaus ermunternd wirken.

*Erhard Wolf, Nürnberg*

**Hans-Ferdinand Angel**, Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht, Verlag Peter Lang: Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1988 (Regensburger Studien zur Theologie Band 37).

Hans-Ferdinand Angel kommt das Verdienst zu, sich mit seiner theologischen Doktorarbeit an ein Thema gewagt zu haben, das eine religionspädagogische Generation lang brach lag, nachdem Dieter Emeis 1972 mit seiner Untersuchung „Wegzeichen des Glaubens. Über die Aufgabe der Katechese angesichts einer von Science und Technik geprägten Mentalität“ einen guten Einstieg markiert hatte. Angel fragt: Welche religionspädagogischen Probleme ergeben sich, falls man Themen aus dem Bereich Naturwissenschaft und Technik zum Gegenstand des Religionsunterrichts machen will? Der Autor reflektiert also auf einer Metaebene und beabsichtigt nicht, wie vielleicht der Buchtitel suggeriert, eine didaktische Aufarbeitung von Lerngegenständen aus dem Bereich Naturwissenschaft und Technik für den RU.

Angel beginnt seine Untersuchung mit einer kurzen Bestandsaufnahme aus Theologie und Religionspädagogik. Themen aus Naturwissenschaft und Technik werden in einzelnen theologischen Disziplinen (z.B. Fundamentaltheologie: Glauben-Wissen, Offenbarung, Wunder; Dogmatik: Anthropologie, Schöpfungslehre; Moralthologie: sittliche Konfliktfelder Ökologie, Gentechnologie usw.) zwar sporadisch angesprochen, aber ein theologisches Interesse an den virulenten naturwissenschaftlich-technischen Vorgängen ist nicht auszumachen. In den bestehenden Curricula für den RU wird Naturwissenschaft häufig auf Biologie und diese auf Evolutionslehre reduziert. Unbefriedigend, so Angel, ist die gegenwärtige religionspädagogische Praxis, weil ein korrelativ ansetzender RU die Lebenswelt nicht erschließen kann, wenn er sie nicht als eine von Naturwissenschaft und Technik dominierte Welt wahrnimmt.

Im Hauptteil seiner Arbeit entfaltet Angel Grundzüge einer Neuorientierung religionspädagogischer Reflexion über Naturwissenschaft und Technik. Dabei schlägt er zwei Richtungen ein: Wenn einerseits gilt, daß die Aufgabe des RU in der Ermöglichung und Förderung von Religiosität zu sehen ist, wie Angel in Anlehnung an Hemel postuliert, dann muß die Auswahl von Inhalten aus dem naturwissenschaftlich-technischen Problemereich im Hinblick auf die Förderung der Religiosität der Schüler getroffen werden. Andererseits bedingt dieser Ansatz eine vertiefte Reflexion der sachlogischen Seite. Es reicht nicht, ein spezifisches naturwissenschaftlich-technisches Wissen religionspädagogisch zu durchdenken. Der Autor will vielmehr die gesellschaftlichen Bedingungen bedenken, unter denen Naturwissenschaft und Technik stattfinden, um von daher genauer fassen zu können, welche Interdependenzen zur Religiosität bestehen. Angel untersucht ausführlich die technologische, ökonomische und soziale Relevanz und die Organisationsstrukturen naturwissenschaftlicher Forschung. Er spricht die Bedeutung des Naturwissenschaftlers und des Paradigmas „Fortschritt“ für die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung an, um dann abschließend deren Zielkategorie „Zukunft“ zu umreißen. Angel schreibt: „Die Frage nach Fortschritt und damit letztlich nach Zukunft überhaupt erweist sich als eine Schlüsselkategorie für das Verständnis der Verflechtung von Naturwissenschaft und Gesellschaft.“ (408) Wobei er dann noch genauer resümiert: Fortschritt läßt sich herstellen durch eine Erweiterung von Wissen, welches mittels technischer Anwendung in Massenproduktion überführt werden kann. Damit formuliert Angel das Grundaxiom der modernen Industriegesellschaft. In diesem Kontext von Fortschritt und Zukunft sieht er aber auch die theologische Relevanz der naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung. Angel verweist somit die Religionspädagogik auf eine Reflexion des Herzstücks der „Risikogesellschaft“ (U. Beck).

Im abschließenden dritten Teil seiner Ausführungen formuliert Angel Desiderate einer Theorie der Auswahl und Begründung naturwissenschaftlich-technischer Sachverhalte für den RU. Thematische Festlegungen für den RU hält er derzeit für nicht möglich, weil zumindest drei inhaltliche Vorarbeiten noch geleistet werden müssen: 1. Die Religionspädagogik muß über eine Theorie naturwissenschaftlich-technischer Inhalte im RU nachdenken. Das sei keine leichte Aufgabe, meint Angel, da bereits eine grundlegende pädagogische Theorie der Inhalte fehle. Das leitende Kriterium einer Auswahl von naturwissenschaftlich-technischen Problemereichen für den RU sieht der Autor gegeben in der Förderung christlich geprägter Religiosität. Im weiteren religionspädagogischen Nachdenken wird also das Augenmerk gelegt werden müssen auf eine Erforschung von religiöser Sensibilität, religiösem Ausdrucksverhalten, religiöser Handlungsmotivation usw. im Kontext naturwissenschaftlich-technischer Gestaltungsprozesse. 2. Die gesellschaftswissenschaftliche Reflexion von Naturwissenschaft und Technik muß weiter intensiviert werden. 3. Angel fordert eine systematische

theologische Aufarbeitung des Verständnisses von Natur. Sein Vorschlag läuft auf eine theologische Rezeption der Naturphilosophie Whiteheads hinaus.

Angel hat der Religionspädagogik einen großen Dienst erwiesen, indem er in seiner Dissertation den Blick eröffnet hat auf die Bereiche Naturwissenschaft, Technik, Wirtschaft, Gesellschaft und daraus Fragestellungen gewinnt, die die korrelative Didaktik des RU befruchten und die gegenwärtige religionspädagogische Introspektive überwinden helfen können. Allerdings hätte man der Darstellung eine größere Stringenz und Präzision gewünscht. Mag sein, daß der Problemstau bereits so groß und deshalb auch der Erwartungsdruck auf derartige Publikationen so stark angewachsen ist, aber der Eindruck scheint nicht zu trügen, daß die kenntnisreichen Ausführungen Angels nicht zur eigentlichen Sache der Religionspädagogik vordringen, nämlich zum Nachdenken über die Frage: Wie können junge Menschen unter den Bedingungen einer naturwissenschaftlich-technischen Lebenswelt zur Identitätsstiftung und zur Wahrnehmungsfähigkeit aus der Kraft des Evangeliums geführt werden? Drei konkrete Kritikpunkte sollen diese Besprechung abschließen: 1. Die Schüler kommen in Angels Überlegungen nicht vor. Unausgesprochen scheint seine Zielgruppe die künftigen Forscher und Ingenieure zu sein - und was ist mit den zukünftigen „Verlierern“ der Technik? 2. Unverständlich ist, daß Angel Habermas' technologiekritische Reflexionen nicht für bedenkenswert hält (vgl. 298). Das von Habermas analysierte „technokratische Bewußtsein“ hat aber eine hohe religionspädagogische Relevanz. 3. Ein vorsichtiger theologischer Umgang mit Whiteheads Prozeßphilosophie ist dringend zu empfehlen. „Schöpfung“ meint nämlich kein Werden von Natur in Geschichte, sondern Gottes Setzen eines Anfangs, also die Bedingung der Möglichkeit allen Werdens.

*Benno Haunhorst, Lehrte*

**Manfred Spieker**, *Flucht aus dem Alltag? Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Schulbüchern des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts*, Deutscher Instituts-Verlag: Köln 1989, 414 S.

Spieker, Professor für Christliche Sozialwissenschaften an der Universität Osnabrück, will Religionsbücher daraufhin untersuchen, inwieweit ihre Aussagen zu Arbeit, Wirtschaft und Technik den Grundlagen der Katholischen Soziallehre entsprechen. 100 Bücher für den katholischen bzw. evangelischen RU in den Klassen 5-13 und der Berufsschule sowie die dazugehörigen Richtlinien hat er einer „qualitativen Inhaltsanalyse“, die 160 Fragen umfaßt, unterzogen. Zunächst legt er sein Verständnis von Katholischer Soziallehre offen. Er postuliert Ordnungsprinzipien (Solidaritäts-, Subsidiaritäts-, Gemeinwohlprinzip), die die naturrechtliche Verfassung sozialer Systeme definieren. Dabei arbeitet Spieker unter Berufung auf die klassischen Sozialenzykliken sein Verständnis von Arbeit, Wirtschaft, Technik, Eigentum, Unternehmer, Mitbestimmung, Wettbewerb, Marktwirtschaft und Entwicklungshilfe heraus. Spieker bekennt sich zu einer „zum Teil totalen konzeptionellen Übereinstimmung zwischen der katholischen Soziallehre und dem Neoliberalismus“ (45). Diese Charakterisierung wird zwar von einem bestimmten Teil der deutschsprachigen Sozialethiker geteilt, muß aber doch die Frage nach dem wissenschaftspolitischen Ort des Verfassers erlauben. Spieker, bislang als Anhänger der Lehre vom gerechten Krieg und als vehementer Gegner der Befreiungstheologie hervorgetreten, präsentiert hier nicht einfach eine objektiv gültige Soziallehre. Nur ein Beispiel kann hier dazu genannt werden. An einigen Religionsbüchern kritisiert er: „Der Leser dieser Bücher hat Mühe zu erkennen, daß die Wirtschaft nicht nur eine profitorientierte ökonomische, sondern eine personen- und gemeinwohlorientierte kulturelle Veranstaltung ist...“ (376) Hier verwechselt Spieker

Sein und Sollen; denn „personen- und gemeinwohlorientiert“ ist eine sittliche Qualifikation, d.h. dies „soll“ die Wirtschaft sein. Spieker formuliert dagegen affirmativ.

Auch wenn der Verfasser sein strenges Maß anlegt, so fallen seine Einzeluntersuchungen gar nicht so schlecht aus. Sein eigenes Fazit - „In zahlreichen Büchern lassen sich bedenkliche Trends und Defizite feststellen.“ (374) - ist quantitativ und ideologisch überzogen. Spieker untermauert sein Urteil mit einer Auflistung von ihm festgestellter „Fluchtanleitungen aus dem Alltag“ (vgl. 378-380): Negative Sicht des Leistungsprinzips, der Unternehmer, des Eigentums; Arbeitswelt nur als Bereich der Entfremdung des Menschen; Rationalisierung als Jobkiller; technischer Fortschritt als lebensbedrohend. Spieker wehrt sich dagegen, „wenn die Not der Dritten Welt als Folge des Wohlstands der Industrieländer präsentiert wird“ (379) und wenn „der chemischen Industrie alle Verantwortung für die Vergiftung der Gewässer, die Verschmutzung der Luft, die Verseuchung der Böden und das Sterben der Wälder aufgeladen und den Grünen verantwortliches Denken und Handeln attestiert wird.“ (380) Er richtet massive Beschuldigungen gegen einige angesehene Lehrwerke für den katholischen RU. „Zielfelder“ fördere eine „gesellschaftskritische Indoktrination“ (166), das Heft 9 des „Theologischen Forum“ beweiße die „Ignoranz der politischen Theologie“ (204), „Konzepte 10“ unterliege einer ausschließlich „neomarxistischen Sicht“ (209) und Heft 9 der Reihe „Alternativen“ sei „vom emanzipatorischen Zeitgeist geprägt“ (210). Spieker hat ein klares Feindbild. Das treibt ihn dazu, über den Lehrplan für die Oberstufe in Niedersachsen folgendes zu schreiben: „Die niedersächsischen Richtlinien sind mit den die katholische Soziallehre ebenfalls nicht einmal erwähnenden Richtlinien in Schleswig-Holstein in sozialetischer Hinsicht die am wenigsten befriedigenden in der Bundesrepublik Deutschland. Während die politische Theologie in den Richtlinien Nordrhein-Westfalens zwar deutlich Spuren hinterlassen hat, aber durch andere Einflüsse zugunsten der katholischen Soziallehre wieder etwas relativiert wird, während sie in den Richtlinien Bayerns nur als Gegenstand kritischer Betrachtung vorkommt, hat sie sich in den Richtlinien Niedersachsens voll durchgesetzt und die katholische Soziallehre als doctrina non grata völlig verdrängt.“ (191f.) Derartige Bewertungen erscheinen völlig überzogen, zumal dann, wenn man bedenkt, daß alle von Spieker inkriminierten Publikationen kirchliche Druckerlaubnisse besitzen und sich unter ihren Verfassern Prälaten und Ministerialräte befinden.

Seinen Urteilen merkt man an, daß Spieker nichts von Didaktik versteht. So kritisiert er durchgehend, daß kein Religionsbuch z.B. auf das Betriebsverfassungsgesetz und das Tarifrecht hinweist, wobei das nachweislich Gegenstand eines rechts- oder sozialkundlichen Unterrichts zu sein hat. Oder er ordnet das „Neue Glaubensbuch“ und den „Evangelischen Erwachsenen Katechismus“ als Schulbuch ein. Sein enger Beurteilungsrahmen verhindert es zudem gelegentlich, daß Spieker überhaupt fündig wird. In den von ihm verurteilten niedersächsischen Richtlinien finden sich mindestens ein halbes Dutzend Themen, die dem Fundus der traditionellen Soziallehre entstammen. Nur stehen sie nicht unter einer Rubrik „Arbeit und Wirtschaft“ zusammen. Spieker sollte bedenken, ob es vielleicht eher ein Problem seiner Art von Soziallehre ist - und nicht der Religionspädagogik -, daß sie in Religionsbüchern nicht zuvorderst anzutreffen ist. Noch etwas zum Schluß: Man wird schon neidisch, wenn man in Spiekers Vorwort erfährt, daß er seine Studie mit Hilfe von 10 wissenschaftlichen Mitarbeitern, Hilfs- und Schreibkräften und dem Institut der deutschen Wirtschaft erstellen konnte. Die meisten Religionspädagogen müssen sich allein auf ihre eigene Arbeitskraft und auf die Funktionsfähigkeit ihres Schreibcomputers stützen. Aber vielleicht ist das ganz vorteilhaft, weil einem dadurch die Wertschätzung von Arbeit, Wirtschaftlichkeit und Technik erhalten bleibt.

*Benno Hahnhorst*

**Rainer Lachmann/Horst F. Rupp (Hg.),** Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, 2 Bde., Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1989, 372 u. 374 S., zus. DM 68,-.

„Vor die Aufgabe gestellt, Religionspädagogik autobiographisch zu bedenken und darzustellen, zögere ich, wie es sich gehört, zwischen Reiz und Besorgnis.“ (2, 297) So oder ähnlich - wie in diesem Falle H. Schröer - beginnen viele Autoren und Autorinnen ihre Beiträge, die in diesen beiden Bänden gesammelt sind. Eingeladen waren sie von den beiden Herausgebern, eine lebensgeschichtlich orientierte Annäherung an das Feld der religiösen Erziehung und Bildung zu verfassen. Zustandekommen ist auf diese Weise in der Tat das, was sich die Herausgeber erhofft hatten: ein Kompendium der Erfahrungen und Konzeptionen religiöser Bildung und Erziehung in unserem Jahrhundert, wie sie sich in den Lebensberichten der Verfasser und Verfasserinnen spiegeln: „einerseits die in sich wiederum vielfältigen Einflüsse und Konzeptionen auf seiten der Erzieher(innen) und Lehrer(innen), wie sie die Autor(inn)en in ihrer eigenen Erziehung und Ausbildung kennengelernt und erfahren haben, andererseits ihre eigenen Konzeptionen, einschließlich aller Facetten der Entstehung dieser Entwürfe“ (1, 7). Interessant ist auch festzustellen, in wie unterschiedlicher Weise die Religionspädagogen die ihnen gestellte Aufgabe gelöst haben; die Bandbreite reicht von narrativen Darstellungen bis hin zu stärker systematisch konzipierten Erörterungen mitsamt den Mischformen, die zwischen diesen beiden Polen liegen. Auch das ist nicht unwichtig für das Verständnis des jeweiligen religionspädagogischen Ansatzes.

Insgesamt enthalten die beiden Bände 32 Autobiographien. Sie sind geburtschronologisch angeordnet, wobei der Schnitt zwischen beiden Bänden innerhalb des Geburtsjahrganges 1928 gesetzt worden ist. Evangelische und katholische Vertreter und Vertreterinnen des Faches aus dem gesamten deutschsprachigen Raum sind zu finden. Im einzelnen schreiben im 1. Band: Chr. Bäumler, H.-K. Beckmann, E. Bochinger, E. Feifel, J. Hofmeier, E.J. Korherr, A. Läßle, G. Miller, W. Neidhart, G. Otto, F. Pöggeler, G. Stachel, D. Stoodt, M. Veit, S. Vierzig; im 2. Band: I. Baldermann, P. Biehl, G. Biemer, P.C. Bloth, K. Dienst, R. Dross, J. Henkys, M. Kassel, G. Lange, W. Nastainczyk, K.E. Nipkow, E. Paul, H. Pissarek-Hudelist, D. Reiher, R. Sauer, H. Schröer, K. Wegenast.

Der Rezensent möchte darauf verzichten, auf einzelne Beiträge näher einzugehen, weil er sich dabei unweigerlich von persönlichen Vorlieben leiten lassen müßte. Er kann aber nicht verhehlen, daß er die beiden Bände mit großer Spannung gelesen hat, wozu nicht zuletzt auch die eigene Neugier motiviert hat. Manche Autoren und Autorinnen waren ihm so persönlich noch nicht bekannt; und er lernte dadurch, auch ihre Positionen besser zu verstehen.

Mit dieser Sammlung autobiographischer Beiträge haben die Herausgeber übrigens eine (religions-)pädagogische Tradition fortgesetzt. In ihrer Einführung verweisen sie auf Vorbilder aus dem vergangenen und diesem Jahrhundert. Daran anknüpfend verfolgen sie auch ein konzeptionelles Interesse, nämlich eine „religionspädagogische Biographieforschung“ zu entwickeln. Ihr „geht es sicher“, so erläutern sie diesen Ansatz, „zunächst einmal darum, religionspädagogische Entwicklungen und Positionen der einzelnen Wissenschaftler besser (im Sinne von umfassender) zu verstehen... Daß dabei eine Fülle forschungsrelevanter Einzelfragen und Problemkomplexe besonders im Bereich religiöser Erziehung und Bildung freigesetzt und angestoßen wird, liegt auf der Hand und ermuntert zu vergleichender religionspädagogischer Autobiographieforschung unter spezifischen Fragestellungen. Hier ist es etwa frappant zu beobachten und wäre lohnend, eingehend untersucht zu werden, wie sich jeweils 'Elementaria' der primären und sekundären Sozialisation durchhalten bis ins Alter und die Ausprägung

der jeweiligen Position und Berufswahrnehmung lebenslang mitbestimmen.“ (1, 26) Eine Quellenbasis für eine solche vergleichende Autobiographieforschung ist mit diesen beiden Bänden gegeben. Sie nun daraufhin auszuwerten, könnte zum Schwerpunkt eines dritten Bandes werden, den aber wohl jeder Leser und jede Leserin aufgrund seiner bzw. ihrer speziellen Interessen wird selbst schreiben müssen.

*Norbert Mette*

Um den Heftumfang nicht zu sprengen, folgen weitere, bereits vorliegende Rezensionen in Heft 27/1991. Da alle bisher zur Rezension eingegangenen Bücher bereits an Rezensenten vergeben sind, unterbleibt aus Kostengründen auch der Hinweis auf der dritten Umschlagseite. Die Schriftleitung bittet dafür um Verständnis.

