

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

33/1994

Kollmann, Brückenfunktion der Religionspädagogik

Simon, Katechese und Religionsunterricht

Zwergel, Emotionale Verankerung religiöser Lernprozesse

Ziebertz, Motivation und Interesse

Senft, Gleichgültigkeit und Gewissensbildung

Simon, Polen in Berlin

Paul, Bibliographie zur historischen Religionspädagogik

Mette/Gruen, Zur Situation der Katechese in Brasilien

Theis/Lames, Das Sakrament der Firmung

Orth, Praxisorientierung in der Ausbildung

Rezension

WZ

ZA

4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft

Evangelischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

2A 4253

✓ 2LD

Inhalt:

<i>Roland Kollmann</i> , Brückenfunktionen der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung	3
<i>Werner Simon</i> , Katechese und Religionsunterricht in Italien und Deutschland. 8. Deutsch-italienisches Religionspädagogisches Treffen in Benediktbeuern	28
<i>Herbert A. Zwergel</i> , Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse	40
<i>Hans-Georg Ziebertz</i> , Motivation und Interesse. Lernförderung am Beispiel ökologischen Lernens	61
<i>Josef Senft</i> , Gleichgültigkeit und Gewissensbildung	78
<i>Werner Simon</i> , Polen in Berlin. Probleme der kirchlichen Integration polnischsprachiger Katholiken in Berlin in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg	88
<i>Eugen Paul</i> , Bibliographie zur historischen Religionspädagogik – Weiterführung	105
<i>Norbert Mette</i> im Gespräch mit Pater <i>Wolfgang Gruen</i> , Zur Situation der Katechese in Brasilien	126
<i>Joachim Theis/Gundo Lames</i> , Das Sakrament der Firmung in Religionsunterricht und Gemeindekateche. Hochschuldidaktische Bemühungen am Beispiel religionspädagogischer Seminararbeit der Theologischen Fakultät Trier	139
<i>Peter Orth</i> , Praxisorientierung in der religionspädagogischen Ausbildung – Was ist das?	157
<i>Rezension:</i> Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn (<i>Gabriele Bußmann</i>)	162

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Roland Kollmann, Dortmund

Schriftleiter: Univ.-Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, D-34128 Kassel, Wegmannstr. 1D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jährl. 2 Hefte, Jahresabonnement : 30,-DM, Einzelheft 18,-DM, jeweils zuzügl. Versandkosten. Bezug über den Schriftleiter. Kündigungen bis zum Jahresende. Manuskripte an die Adresse des Schriftleiters. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemein

Druckvorl

gelöscht

iftleiter.
tadt.

N12<507652513-021

Vorwort

In den nicht thematisch ausgerichteten Heften der *Religionspädagogischen Beiträge* geben Autorinnen und Autoren einen Einblick in die Breite wissenschaftlicher religionspädagogischer Arbeit; so auch in diesem Heft. Es beginnt mit einer Bilanz zur Situation des Faches aus der Feder des Vorsitzenden der AKK *Roland Kollmann*. Vergleichbar bedeutsam ist der Bericht von *Werner Simon* über das 8. Deutsch-italienische Treffen in Benediktbeuern zum Thema Katechese und Religionsunterricht. Die beiden folgenden Beiträge befassen sich mit psychologischen Aspekten religionspädagogischer Arbeit im Horizont der kognitiven Wende der Psychologie. *Mein* Beitrag zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse ist dabei meinem ersten akademischen Lehrer Herrn Univ.Prof. em. Dr. Johannes G. Deninger gewidmet. *Hans-Georg Ziebertz* expliziert seine Überlegungen zu Motivation und Interesse am ökologischen Lernen. Unter dem Thema Gleichgültigkeit und Gewissensbildung trägt *Josef Senft* ethische Überlegungen zur Aggressionsbewältigung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung vor. Es ist dem Schriftleiter eine Freude, wieder Themen zur historischen Religionspädagogik vorlegen zu dürfen: Dabei gibt die Untersuchung von *Werner Simon* über Polen in Berlin einen überraschenden Einblick in die Lebendigkeit und auch die Schwierigkeiten des Lebens dieser Gruppe von Menschen, welche uns vielleicht ahnen läßt, wie groß die Probleme, aber auch Bedürfnisse nach kultureller Identität heutiger Migranten sein müssen. *Eugen Paul* setzt die Veröffentlichung seiner Bibliographie zur historischen Religionspädagogik fort – eine wichtige Arbeit und unentbehrliches Hilfsmittel für historische Fragestellungen in unserem Fach. Es gehört schon zur Tradition der RpB, einen Blick nach Lateinamerika zu werfen, diesmal mit den Augen von *Wolfgang Gruen*, mit dem *Norbert Mette* sprach. Schließlich und endlich – aber nicht am Schluß, weil es weniger wichtig wäre, sondern weil am Schluß einer Zeitschrift die nun auch hier in Gang kommende Diskussion zu interessierenden Themen steht – zwei Beiträge zu Hochschuldidaktik und Praxisorientierung, mit Einblick in die entsprechende Arbeit an der Theologischen Fakultät in Trier von *Joachim Theis* und *Gundo Lames* sowie mit der Möglichkeit der Überprüfung eigener Praxis mittels eines Fragebogens von *Peter Orth*. Eine Rezension und ein Hinweis auf Themenhefte der Katechetischen Blätter beschließen dieses Heft.

In der Hoffnung, daß auf der Portoseite der Kosten bei der Post nun etwas Ruhe eingekehrt ist, hofft die Schriftleitung bei weiterhin wirtschaftlicher Kalkulation den mit diesem Jahr etwas angehobenen Abonnementspreis von nunmehr 30,- DM für drei Jahre halten zu können. Der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) sei an dieser Stelle für die Übernahme der Druckkosten des Registers II gedankt, welches mit dem letzten Heft von RpB zur Auslieferung gekommen ist.

Kassel, 10. März 1994

Herbert A. Zwergel



Adressen der Autorin und der Autoren:

Dr. Gabriele Bußmann, Soesterstr. 23, 48155 Münster

P. Wolfgang Gruen, C.P. 1178, 30 161-970 Belo Horizonte MG, Brasil

Univ.Prof. Dr. Roland Kollmann, Könzgenstr. 27, 48249 Dülmen

Gundo Lames, Im Brühl 2, 54426 Büdlich

Univ.Prof. Dr. Norbert Mette, Liebigweg 11a, 48165 Münster

Peter Orth, An den Frankengräbern 6, 55129 Mainz

Univ.Prof. Dr. Eugen Paul, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

PD Dr. Josef Senft, Oberer Lindweg 38, 53129 Bonn

Univ.Prof. Dr. Werner Simon, Fichtenweg 47, 55294 Bodenheim

Dr. Joachim Theis, In der Kerz 4, 54318 Mertersdorf

Doz. Dr.Dr. habil. Hans-Georg Ziebertz, Niersstr. 8, 47533 Kleve

Univ.Prof. Dr. Herbert A. Zwergel, Wegmannstr. 1D, 34128 Kassel

2A 4253

Roland Kollmann

Brückenfunktionen der Religionspädagogik.

Versuch einer Standortbestimmung¹

I. Zwischen Lebenswelt und göttlichem Geheimnis

1. Funktion einer Brücke

Stellt man sich die Religionspädagogik als Brücke vor, so geht es auch bei ihr – genau gesehen – nicht allein um die Konstruktion eines stabilen und schönen Bauwerks, sondern mehr noch um die Verbindung zweier wichtiger Punkte auf zwei getrennten Seiten etwa eines Tales oder eines Abgrundes. Die sollen durch den Bau der Brücke verbunden werden. Auf die Verbindung der getrennten Punkte bzw. Seiten kommt es also an, die unverbunden weniger Wert hätten oder ihre Bedeutung verlieren würden. Wegen dieser vermittelnden Funktion ist die Brücke erst wichtig. In der Religionspädagogik sind die Brückenfunktionen allerdings *personal* vorzustellen. Religionspädagogen sind also selber „Brücke“ oder Brückenbauer, wenn sie die persönlich verbindende Funktion der Religionspädagogik ausüben oder fördern.

2. Personale Brückenfunktion

An Ralph Sauers religionspädagogischem Hauptinteresse kann die Brückenfunktion der Religionspädagogik gut veranschaulicht werden. Seine Veröffentlichungen, aber auch seine Aktivitäten und Wortmeldungen in religionspädagogischen Gremien zeigen ihn als Brückenbauer in zweifacher Hinsicht: Er vermittelt zwischen Menschen, ihrer „Lebenswelt und göttlichem Geheimnis“ – wie er selber formuliert hat – sowie zwischen künftigen Brückenbauern, StudentInnen, LehrerInnen, KollegInnen. Zudem verknüpft er gern die regionale religionspädagogische Arbeit in Familie, Kindergarten, Schule und Hochschule mit überregionalen, nationalen und internationalen Kontakten.

Auf dem letzten Vertretertag des DKV meldete er sich in der hochaktuellen und brisanten Diskussion um die Konfessionalität des Religionsunterrichts zu Wort und gab mit Nachdruck zu bedenken, man möge dieses Randthema nicht zum Hauptthema machen; Hauptthema müßten die Probleme sein, die Kindern und Jugendlichen heute wichtig sind.

Er will Religionsphilosophie, kirchliche Tradition und Theologie vermitteln und von hier aus eine praktisch begehbbare Brücke zur Welt des Kindes schlagen; dies ist ihm in der Liturgie für Kinder hervorragend gelungen. Aber auch in seiner elementaren Leidtheologie, von der er sagt: „Für mich zählt das Reden von Gott angesichts des Leids zur Nagelprobe einer verantwortlichen Theologie und Religionspädagogik.“² Sein „Plädoyer für die katecheti-

¹ Überarbeiteter Vortrag für Ralph Sauer zur Vollendung seines 65. Lebensjahres.

² R. Sauer, Die Not der Gottesrede und -anrede, in: R. Lachmann/H.F. Rupp (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Band 2, Weinheim 1989, 277-296, 290.

sche und handlungsorientierte Dimension des Religionsunterrichts“ zeigt, wie wichtig ihm die Vermittlung zwischen schulischem Unterricht und religiösem Vollzug ist.³

Zuletzt hat er sich der religiösen Erlebniswelt Jugendlicher zugewandt. Ralph Sauer, ein lebendiges Beispiel für die Brückenfunktion, die die Religionspädagogik insgesamt kennzeichnen sollte. Wie aber sieht es damit aus?

3. Religionspädagogische Brückenfunktion heute

Bei einer *Standortbeschreibung* der Religionspädagogik fällt auf, daß sie – sitzend zwischen vielen Stühlen⁴ – sich eher hin- und hergerissen als emporgehoben vorkommt. Eine gewisse, durch vielleicht zu viele Herausforderungen verursachte Lethargie prägt ihr Selbstverständnis. Fühlt sie sich überfordert?

„Es ist Windstille“, so beschreibt Gabriele Miller die religionspädagogische Situation von 1986. Inzwischen ist zwar der Religionsunterricht als Schulfach wieder neu und grundsätzlich in die Diskussion gekommen; dies aber wegen der Wende seit 1990 unter vorrangig rechtlichen, weniger unter inhaltlichen Aspekten.⁵ Konkret abzulesen ist eine auffallende Ratlosigkeit an den sich widersprechenden Forderungen etwa hinsichtlich der Konfessionalität des Religionsunterrichts.⁶

Eine Klärung ihres Selbstverständnisses als Wissenschaft ist andererseits notwendig, weil sie sich in ihrem Verhältnis zu ihren praktisch-theologischen Nachbardisziplinen (Pastoraltheologie, Liturgiewissenschaft, Homiletik, Missionswissenschaft, Caritaswissenschaft, Katechetik und Kirchenrecht) inhaltlich und methodisch in abgrenzender und ergänzender Hinsicht definieren und legitimieren (können) muß. Als spezielle Disziplin steht sie vor der Grundaporie „verbindliche Lebensrelevanz des Christlichen“ und „unverbindliches Angebot zur Lebensgestaltung“, einer dialektisch-religionspädagogischen Herausforderung, die ihr keine andere Disziplin abnehmen kann.⁷

³ Vgl. R. Sauer, Ist der Glaube nur ein Objekt des Religionsunterrichts? Ein Plädoyer für die katechetische und handlungsorientierte Dimension des Religionsunterrichts, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 94-107, 107: „Ein Religionsunterricht, der sich als handlungsorientiertes Fach versteht, wird sich nicht mit dem Erreichen kognitiver Ziele zufrieden geben, er wird auch emotionale und pragmatische Ziele anstreben. Im Rahmen seiner Möglichkeiten wird er versuchen, die Schüler in den religiösen Vollzug mit hineinzunehmen.“

⁴ T. Henke, Ein Fach zwischen den Stühlen. Wo steht heute die Pastoraltheologie?, in: HK 4/1993, 197-203.

⁵ Vgl. G. Miller, Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt, in: Vierhundert Jahre Kösel-Verlag (FS), München 1993, 108-129, 108, 119.

⁶ Vgl. J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 4), Weinheim 1992; das Themenheft der Katechetischen Blätter 118 (1993), H. 12 heißt: „Konfessioneller Religionsunterricht – wohin?“

⁷ Vgl. dazu J. Werbick, Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, in: Arbeitshilfen 111 (hg. v. Sekretariat der DBK): Religionsunterricht 20 Jahre

Eingestürzte Brücken müßten wieder aufgebaut werden, insbesondere in theologischen Fakultäten, an denen von den Studierenden die Religionspädagogik zugunsten anderer Fächer abgewählt und damit aus der künftigen Praxis ausgeblendet werden kann. Es ist bedrückend, wenn die in der Theorie als wichtig erkannte Lebensbedeutsamkeit religiöser Erziehung und Bildung faktisch in den theologischen Ausbildungsgängen bisher wenig Akzeptanz gefunden hat. Es ist ein schlimmer Zustand, wenn in einigen Fakultäten gegen die Ansprüche der biblisch-historischen und der systematischen Disziplinen die wissenschaftliche Reputanz der Religionspädagogik erstritten werden muß. Umso stärker sollte sie ihr Erbe aus den Zeiten der Pädagogischen Hochschule nachdrücklich zur Geltung bringen.

Man muß das Problem der Akzeptanz der Religionspädagogik heute sehr nüchtern sehen: Die Religionspädagogik als selbständige Wissenschaft spielt weder in der gesellschaftlichen und kirchlichen, noch in der theologisch-fachlichen Öffentlichkeit eine nennenswerte Rolle. Dies läßt sich leicht belegen: Der Europäische Katechetische Kongreß im Mai 1993 in Freising,⁸ an dem u. a. eine Reihe wissenschaftlich arbeitender Religionspädagogen beteiligt war, hat mit dem Thema Katechese und Religionsunterricht in Europa beispielsweise in den öffentlichen Medien kaum ein hörbares Echo auslösen können, obwohl dort die neue plurikulturelle und plurireligiöse Situation Europas zur Diskussion stand. Man muß schlicht feststellen: Die Gesellschaft zeigt für Katechese, Religionsunterricht und Religionspädagogik kaum bis kein Interesse. Das Thema „Katechese“ hat sich gegenwärtig – durch was auch immer bedingt – zu einem innerkirchlichen Phänomen und zu einer religionspädagogischen Insider-Thematik entwickelt, die auch in kirchlichen und theologischen Institutionen wiederum nur die Insider erreicht.

II. Verschiedene Brückenfunktionen der Religionspädagogik

Im folgenden sollen einige mir wichtig erscheinende Funktionen beschrieben werden: Zwischen Gesellschaft und christlicher Lebensgestaltung, zwischen Jugend und Kirche, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Konzeption, zwischen Institution und Konzeption sowie zwischen Sonderpädagogik und dem Anspruch der Religionspädagogik.

nach dem Synodenbeschluß, Bonn 1993, 35-72, der diese pädagogische und religionspädagogische Grundaporie der Religionspädagogik beschreibt. Statt nur der „Glaubens-Weitergabe“ zu „dienen“ (Diakonie), geht es in einer „uneigennütigen Religionspädagogik“ (46f) um „authentische Vermittlung“, die in speziellen Arbeitsgebieten (Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik) nur dann sinnvoll behandelt werden kann, wenn auch der Rezipient der Vermittlung mit seinen Ansprüchen in die Konzeption einbezogen wird, eine speziell pädagogische Aufgabe. W. Nastainczyk, Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht, in: Arbeitshilfe 111, 13-28, 24f., bezeichnet deshalb den Synodenbeschluß als „ein Dokument der Zukunft“.

⁸ Vgl. G. Lange, Europäischer Katechetischer Kongreß 1993 in Freising, in: KatBl. 118 (1993), 526-532.

1. Zwischen Gesellschaft und christlicher Lebensgestaltung

Religionspädagogik Denken muß davon ausgehen, daß die Universalkategorie für die Lebensorientierung aller Menschen gegenwärtig die *pluralistische Gesellschaft* selbst ist.⁹ Sie setzt – wie die Soziologen sagen – für alles – also auch für das religiöse Leben, Lernen und Lehren – die bestimmenden Maßstäbe. Auch die Religionspädagogik kann sich grundsätzlich diesen gesellschaftlichen Bedingungsstrukturen nicht entziehen; ihr Angebot einer christlichen Lebensgestaltung an Kinder und Jugendliche, SchülerInnen, junge und alte Erwachsene muß gesellschaftlich situativ und kritisch vermittelt sein. Bereits hier scheiden sich die Geister: Unter Religionspädagogen ist umstritten, wie auf diese gesellschaftliche Bestimmungsmacht zu reagieren ist. Soll zu ihr überhaupt eine Brücke gebaut werden?

Wenn nicht, ist dennoch klar, daß ein Rückzug auf religiöse, von der Gesellschaft abgeschirmte Positionen auch eine Reaktion auf die Gesellschaft ist. Wenn aber doch Brücken gebaut werden sollen: was kann die beiden Pfeiler Gesellschaft und christliches Lebensangebot dann verbinden? Wo sind die Pfeiler zu verankern, die der Brücke ihren Halt geben? Durch welche Konstruktion kann die kulturgeschichtliche Differenz zwischen den damaligen und heutigen religiösen Erfahrungen überbrückt werden? Welche Brückenprojekte tragen und welche sind ungeeignet?

Wird diese Differenz richtig gesehen, wenn unterstellt wird, die heutige Gesellschaft sei völlig religionslos und durch Mangel an religiöser Erfahrung sowie durch voranschreitende Säkularisierung, also Entsakralisierung, gekennzeichnet? Ist es richtig, wenn die Erschließung heutiger religiöser Erfahrung daran gemessen wird, ob sie den angeblich als ideal und gelungen vorgestellten Erschließungen in den christlichen Urgemeinden entspricht? Wegen dieser geschichtlichen und gesellschaftlichen Differenzen sind die mit Korrelation umschriebenen Grundlagenprobleme der Religionspädagogik immer noch völlig offen und ungeklärt.

Die Religionspädagogik entdeckte erst in den 70er Jahren und nur sehr zaghaft ihre Funktion in der Gesellschaft und für die Gesellschaft.¹⁰ Hinzu kommt, daß die gesellschaftlichen Entwicklungen seit der Wende von 1989/90 und besonders die Situation in den neuen Bundesländern diese Frage immer dringlicher erscheinen lassen.

⁹ Vgl. H.A. Zwergel, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: Paul/Stock 1987, 128-145, 128.

¹⁰ Vgl. dazu W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilkraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich/Einsiedeln/Köln 1986, der betont, daß in soziologischer Sicht die Praktische Theologie auf rapide gesellschaftliche, politische und kulturelle Veränderungen (vgl. Studentenrevolte, 'Prager Frühling' u.a.) reagieren und „die Beziehung der Wissenschaft auf die gesellschaftliche Wirklichkeit zum akuten Thema machen“ mußte (342f). Vgl. auch Werbick 1993, 41ff.

2. Zwischen Jugend und Kirche

Die Religionspädagogik kann sich als Brücke zwischen Jugend und Kirche verstehen. Es geht nicht vordergründig um die „antiinstitutionelle“ und „antikirchliche“ Einstellung der gegenwärtigen Jugend, sondern um die u.a. darin zum Ausdruck kommende Skepsis gegenüber Wert- und Sinnorientierungen, von denen die Jugend sich abzulösen beginnt bzw. bereits abgesetzt hat; die Kirche gilt lediglich als deren Repräsentant.¹¹

Angesagt ist das gemeinsame Ringen um sinnstiftende Lebensperspektiven und um eine zeitgemäße Erschließung des Evangeliums, bei dem bewahrende Kräfte genauso zum Tragen kommen wie die Erneuerungskraft der Jugend. Religionspädagogisch ist *ein neues Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler* zu fordern, deren „hohe Sensibilität angesichts einer gefährdeten Zukunft... in ganz neuer Weise an tragende Erfahrungen und Inhalte jüdisch-christlicher Tradition heranführen (kann). Wenn sich dabei Selbstakzeptanz und autoritär erfahrene Kirche nicht miteinander vertragen, spricht dies nicht gegen die Jugendlichen.“¹²

3. Zwischen Theorie und Praxis

Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis war in den mittleren 70er Jahren Anliegen der großangelegten Strukturreform des Theologiestudiums durch den Westdeutschen Fakultätentag.¹³

¹¹ Vgl. N. Mette, Jugend ohne Sinn? Handlungstheoretische Überlegungen zu einer Religionspädagogik des Jugendalters, in: U. v. Brachel/N. Mette (Hg.), Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaft, Freiburg/Münster 1985, 214-230, 226, der darauf hinweist, daß die Religionspädagogik deshalb die Sinn- und Systemkrise selbst thematisieren müsse und eine „schmerzliche Überprüfung des bisherigen Selbstverständnisses und der bisherigen Handlungsorientierungen (Peukert)“ (Mette, 227) bei allen Beteiligten nicht scheuen dürfe. Da die Sinnorientierungen, die junge und ältere Menschen suchen oder vertreten, als konkurrierende Wertsysteme auftreten, sollte – systematisch gesehen – die propädeutische Argumentation wieder ernster genommen werden. Die Konkurrenzsituation ist als solche zu akzeptieren. Daraus folgt, daß – methodisch gesehen – „die Gehalte der christlichen Überlieferung nicht in dogmatisch kodifizierter Form dargeboten werden (dürfen)“ (ebd. 228), so als gingen Kirchenleitung und Jugend von einer gemeinsam geteilten Grundüberzeugung aus. Vgl. auch Werbick, der vom Dienst an allen jungen Menschen spricht; von Ottmar Fuchs und ebenso aus „Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des DKV, in: KatBl. 117 (1992), 611-627, übernimmt er die Forderung eines „uneigennütigen Dienstes“ der Kirche an den jungen Menschen und an der multikulturellen Gesellschaft. Als Einbahnkommunikation wäre dieser Dienst mißverstanden; was dem Hilfsbedürftigen hilft und was nicht, sei ernstzunehmen.

¹² H.A. Zwergel, Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschungen, in: RpB 25/1990, 68-91, 90.

¹³ Im Auftrag des KThFt erarbeitete der Religionspädagoge Erich Feifel in Zusammenarbeit mit einem Theologenteam Reformvorschläge für das gesamte Theologiestudium, die vor allem durch die Einbeziehung der Studiengänge für die Ausbildung von Religionslehrern gekennzeichnet waren; vgl. E. Feifel, (Hg. für die Kommission 'Curricula in Theologie' des Westdeutschen Fakultätentages), Studium Katholische Theologie. Berichte, Analysen, Vorschläge, Band 1 – 6, Zürich/Einsiedeln/Köln 1973 bis 1980.

Hier erhielt die Religionspädagogik Gelegenheit, ihre bereits hoch reflektierte Praxistheorie auch für die Gestaltung der theologischen Ausbildungsgänge über die Religionslehrausbildung hinaus zur Geltung zu bringen. Ihr Spezialanliegen des religiösen Lernens und Lehrens, ihre Erfahrungen aus der Religionslehrausbildung konnten sich nun auswirken auf die Lehr- und Lernprozesse des gesamten Theologiestudiums.

Es ging um die Brückenfunktion der Religionspädagogik i.e.S., um den „*Lerntransfer*“ zwischen Lernsituation Universität und Lebenssituation Praxis, der u. a. auch der stärkeren Profilierung des „Religionsdidaktikers“ dienen sollte: „Zwischen diesen beiden Bereichen, dem Bereich des Lernens an der Universität oder an der Schule und dem Leben mit seinen Situationen, für die man qualifiziert sein soll, gibt es eine Brücke, die wissenschaftlich noch gar nicht ausreichend erforscht ist. Sie heißt: 'Transfer'.“¹⁴ Dahinter steht die Reformidee Karl Rahners, der der Praktischen Theologie eine „kritische Funktion“ gegenüber den anderen theologischen Disziplinen zusprach, insofern sie zu überprüfen habe, „ob die anderen theologischen Disziplinen zur Selbstverwirklichung der Kirche“¹⁵ und – wie Stachel ergänzt – zur Selbstverwirklichung der Gesellschaft von heute und der Christen in der Gesellschaft beitragen.

Aus der Distanz von heute muß man kritisch feststellen, daß das beachtliche Reformwerk eine angemessene Umsetzung in die Realität der theologischen Ausbildung leider noch lange nicht gefunden hat.¹⁶

4. Zwischen Wissenschaft und Konzeption

Ihre Vertreter nennen die praktisch-theologischen Disziplinen „Fächer zwischen den Stühlen“ (Henke), „Kontextwissenschaft“ (Nipkow) und „Verbundwissenschaft“ (Rothbucher). Nach ihrer Meinung steht die Religionspädagogik in Verbindung zu anderen Disziplinen, um deren unterschiedlichste Dienste in Anspruch zu nehmen und ihnen ihre Dienste anzubieten. Dabei ist

¹⁴ G. Stachel, Wie konstruiert man 'Curricula in Theologie'? In: Feifel 1973 (Band 1), 52-72, 61.

¹⁵ Ebd. 68.

¹⁶ Vgl. Fürst, 371, der weitere Ansätze der praktischen Theologie beschreibt, die an Theorie-Praxis-Vermittlung besonders interessiert sind und dabei die Religionspädagogik nicht übersehen: Zu nennen ist Norbert Mette, der in seiner Grundlegung der Praktischen Theologie vermitteln will zwischen einer allgemeinen Theorie kommunikativen Handelns und einer expliziten theologischen Theorie kommunikativen Handelns, die das Subjekt-Objekt-Schema im pastoralen Handeln der Kirche zu überwinden sucht. Fürst selbst dringt auf eine vertiefte Reflexion des Methodenproblems und zwar nicht mehr nur im Blick auf das neue Verständnis von Praxis und Theorie als kritischem Wechselverhältnis, sondern zugleich auch in Bezug auf die Spannung von Empirie und Transzendentalität, die beide Pole gleichermaßen bestimmt (vgl. Fürst, 343). Das Evangelium soll Praxis werden in der Gesellschaft durch die Kirche, zwischen Politik und Religion. Dahinter steht eine Auffassung von Praxis, „welche die Inkarnation zum Modell nimmt“. Kritisch gesehen liegt auch der Verdacht nahe, das Evangelium habe sich den Erwartungen der Gesellschaft anzupassen, so daß „das funktionierende System zum Symbol des Heils (wird)“ (Fürst, 360).

sie den Gefahren der Fremdbestimmtheit durch andere Wissenschaften ausgesetzt und zur Bestimmung des Grades eigener Selbständigkeit gezwungen.

Wie eigenständig ist sie? Wird sie von den anderen Disziplinen anerkannt? Hat sie eine eigenständige wissenschaftstheoretische Position? Wie lauten die Leitfragen der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik heute? Die Antworten darauf variieren je nach der Brückenfunktion, die man dieser Disziplin zuspricht; deshalb muß nach ihrer konzeptionellen Funktion weitergefragt werden. Wie versteht sie ihre *konzeptionelle Funktion*? Hat sie eine wissenschaftlich begründete Konzeption?

Ich glaube, gegenwärtig fehlt ihr eine Konzeption, die zugleich öffnet und verbindet, die die Funktionen der Differenzierung und der Bündelung gleichzeitig wahrnimmt. Eine solche Konzeption könnte dem einzelnen Religionspädagogen Rückendeckung für die orts-, zeit- und situationsangemessene Konzeptionierung seiner Arbeit geben.

Heute dominiert die Spannung zwischen Universalisierungsansprüchen theoretischer Konzeptionierungen und der Verliebtheit in die eigene Überspezialisierung; die damit verbundenen Probleme sind auch in unserem Fachgebiet noch wenig aufgearbeitet und teilweise unerträglich; vielleicht typische Kennzeichen für die Übergangsphase, in der die deutsche Religionspädagogik sich augenblicklich befindet.

Es werden in großer Fülle anspruchsvolle religionspädagogische sowie religionsdidaktische Spezialitäten gepflegt, die vom jeweiligen Spezialisten natürlich als das Wichtigste des Faches eingestuft werden. Es drängt sich dazu das Bild auf, daß wir Gourmet-Allüren entwickelt haben, die gegen den realen Hunger stehen; wir brauchen in der Religionspädagogik beides: Ein konzeptionelles Kochbuch und viele differenzierende Rezepte; solche Rezepte könnten uns doch die Gourmet-Köche einmal zu einem religionspädagogischen Kochbuch zusammenstellen.¹⁷

5. Zwischen Institution und Konzeption

Brücken können auch gesperrt, abgebrochen und gesprengt werden. Diese Brückenbilder drängen sich auf, wenn man an die neuerliche kirchliche Einschätzung des Stellenwertes der Religionspädagogik durch die Kongregation für die Glaubenslehre bzw. durch Kardinal Joseph Ratzinger in der Kontroverse mit Jürgen Werbick über Inhalt und Methode denkt.¹⁸

¹⁷ Möglicherweise lassen sich durch die folgenden Hinweise Kriterien für Neukonzipierungen gewinnen: a) Zur Wissenschaftlichkeit: Ihre Aufgabe als Wissenschaft ist kritische Reflexion religiöser Orientierungsangebote insbesondere für die ethischen „Grauzonen“ des Alltags. These: Als Wissenschaft darf sie sich ihrer Praxisrelevanz nicht entziehen. b) Zur Methodenfrage: Der Einsatz hermeneutischer und empirischer Methoden hat zur wissenschaftlichen Reputanz des Faches beigetragen. These: Heute zwingen viele Praxisprobleme zum Einsatz bewährter gruppenspezifischer, verhaltenstherapeutischer und konfliktverarbeitender Arbeitsmethoden in der Religionspädagogik. c) Zur Konzeption: Ein bedeutendes Ergebnis der konzeptionellen Entwicklung ist die relative Selbständigkeit der Disziplin Religionspädagogik. These: Ihre Konzeption soll offen und umstritten bleiben. Konkurrenz zwischen konzeptionellen Entwürfen ist erwünscht.

Ausgehend von dieser Kontroverse ist zu fragen, mit welchen Innen- und Außenbeschreibungen der Rolle der Religionspädagogik hier gearbeitet wird? Wie sehen die Selbstverständnisse und wie die Fremdbilder aus? Welche Funktion hat die Religionspädagogik aus der Sicht unterschiedlicher Institutionen, etwa der Universität und der Kirche?¹⁹ Welche Leistungen profilieren sie heute – nach der „Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen“ von 1990²⁰ und indirekt nach der Enzyklika „*Veritatis splendor*“ von 1993²¹ – in kirchlich-institutioneller Perspektive zu einer theologischen Wissenschaft? In diesen Verlautbarungen wird die gesamte Theologie – vor allem die Moraltheologie – prinzipiell dem kirchlichen Lehramt unterstellt; sie hat das vom Lehramt „Vorgetragene“ zu reflektieren und dabei keine eigenständige Aufgabe. Einschärfung des Gehorsamsprinzips und das strikte Verbot des Dissenses widersprechen jedoch nicht nur bewährten pädagogischen und religionspädagogischen Grundprinzipien, sie lassen auch den Respekt vor einer Universitäts-Disziplin und ihrer unaufgebbaren Funktion in der Gesellschaft vermissen.²² Ignoriert werden Entwicklungen und Einsichten, die im Einklang mit dem II. Vatikanum insbesondere die deutsche Religionspädagogik auszeichnen: Anerkennung des *sensus fidei* und des *consensus fidelium* in der Kirche, Mündigkeit aller getauften und erfahrenen Glaubenszeugen, das Prinzip der intellektuellen Redlichkeit, das Prinzip der geschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Korrelation religiöser Vermittlung, das Prinzip der wissenschaftlichen und kritischen Begleitung religiöser Lehr- und Lernprozesse in Schule und Kirche, das Prinzip der kontrollierten und verantworteten Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Ansätzen religionspädagogischen konzeptionellen Denkens.

¹⁸ Vgl. J. Werbick, Zurück zu den Inhalten? Die Forderung nach einer 'materialkerygmatischen Wende' in der Religionspädagogik – ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit, in: RpB 25/1990, 47-67, und seinen gleichnamigen, aber komprimierten Artikel mit weiteren Literaturangaben in: KatBl. 116 (1991), 7-22.

¹⁹ Vgl. J. Ratzinger, Wesen und Auftrag der Theologie. Versuche zu ihrer Ortsbestimmung im Disput der Gegenwart, Freiburg 1993, 95-107, 108-114; vgl. auch W. Beinert, Universitätstheologie und Kirche, in: Stimmen der Zeit 11/1993, 723-740, 735, der ihre Funktion in Abhängigkeit sieht von legitimen staatlichen Forderungen an die Ausbildung von Religionslehrern und den Beitrag von Ratzinger kritisch einbezieht.

²⁰ Kongregation für die Glaubenslehre: Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 98 (hg. vom Sekretariat der DBK), Bonn 1990; vgl. dazu G. Stachel, 'Theologie ohne Kompetenz?' – Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen, 24. Mai 1990, in: RpB 26/1990, 3-14.

²¹ Papst Johannes Paul II., *Veritatis splendor*. Enzyklika an alle Bischöfe der katholischen Kirche über einige grundlegende Fragen der kirchlichen Morallehre. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 111 (hg. vom Sekretariat der DBK), Bonn 1993.

²² Vgl. dazu Beinert 1993, der Bischof Kaspar zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Kirche zitiert, es habe „viele Vorteile, daß bei uns in Deutschland Theologie an Fakultäten innerhalb staatlicher Universitäten betrieben wird“ (ebd. 738).

Mit diesen Problemen kann die Religionspädagogik nur sinnvoll umgehen, wenn sie ihre korrelationsdidaktischen Errungenschaften gegenüber kirchlich institutionellen Selbstüberschätzungen beharrlich verteidigt und den damit gegebenen Machtmißbrauch offenlegt, entlarvt und anprangert, statt sich den selbstzerstörerischen Forderungen nach Gehorsam und Dissensvermeidung willenlos auszuliefern.²³

Selbstbewußt verweist sie auf ihren Auftrag, für die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik²⁴ und damit für die Sicherung der Einsichten in die kontexttheologischen Zusammenhänge religiöser Erziehung und Bildung in und außerhalb der Schule ebenso einzutreten wie für das exemplarische Lernen – bedeutsam für jede christliche Lebensgestaltung, für die Elementarisierung, die kommunikative Fundierung und die soziologische und psychologische Erforschung religiöser Entwicklungsprozesse.

6. Zwischen Sonderpädagogik und dem Anspruch der Religionspädagogik

Insbesondere wenn sie sich der Menschen mit Behinderungen und Lebensbeeinträchtigungen annimmt, braucht sie Kontakte zu den sonderpädagogischen Disziplinen. An einigen Standorten versteht sich die Religionspädagogik als Brücke zwischen Theologie, Allgemeinpädagogik und Sonderpädagogik, indem sie sich den sonderpädagogischen Spezialfragen stellt – beispielsweise in bezug auf die Schule für Lernbehinderte (SfL), ohne deren Beantwortung – wie die neueste Entwicklung in der Gewaltfrage zeigt – auch die Allgemeinpädagogik nicht mehr auskommt. Allgemeine Pädagogik und Religionspädagogik sind auf sonderpädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse angewiesen.²⁵

Es hat sich an diesen Standorten ein Geben und Nehmen entwickelt zwischen Religionspädagogik und den Humanwissenschaften, die als Pädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie und Soziologie usw. mit ihren je speziellen Methoden die Bedingungsfelder der religionspädagogischen Vermittlungsarbeit analysieren, kritisch begleiten und weiterentwickeln. Am *Bild vom Boden und dem Samen* kann man sich diesen Sachverhalt klarmachen:

„Bereits vor mehr als 50 Jahren bemerkte der Religionspädagoge Fr. Niebergall: 'Die Theologen sind stets an der Beschaffenheit des Samens interessiert, kaum aber an der des Bodens. Sie zerbrechen sich – verglichen mit der Sorgfalt ihrer exegetischen Bemühungen... – zu wenig den Kopf über den 'Auftrittspunkt' oder die Rezeptionsfähigkeit ihrer Adressaten, ...'²⁶ Tatsächlich ver-

²³ Vgl. Katechismus der Katholischen Kirche 1993 und Enzyklika „Veritatis splendor“ 1993.

²⁴ Gegen die Tendenz bestimmter kirchlicher Stellen, die heute „wieder zum Rückzug zu einem kerygmatisch ausgerichteten Religionsunterricht (blasen)“ (Sauer 1987, 94); vgl. Arbeitskreis Theologie und Katechese e.V. Köln, der 1991 die Religionsbücher von Hubertus Halbfas als „Verfälschung des Glaubens“ diffamiert.

²⁵ Vgl. J. Krenauer, Didaktik als Problem der Schule für Lernbehinderte und der Religionsunterricht, Frankfurt/M. u.a. 1991, 189f.

²⁶ Niebergall, zit. nach J. Redhardt, Zum psychologischen Profil des christlichen Glaubens,

säumen es die meisten Publikationen zum Religionsunterricht (der SfL), hinreichend über die Lebenswirklichkeit der Kinder und deren religiöse Gedankenwelt zu reflektieren.

Umgekehrt scheint eine wissenschaftliche Sonderpädagogik v.a. mit der Beschaffenheit des Bodens befaßt, wobei die Sorge um den Samen, der anthropologische Bezugspunkt und die Frage nach dem Lebenssinn und einer christlichen Lebensführung im Hintergrund bleiben.²⁷

Die Sonderpädagogik, spezialisiert in diversen Fachrichtungen, benötigt angemessene anthropologische Fundamente und flexible korrelativ verwendbare Religions- und Glaubensbegriffe; auf der anderen Seite hat es die allgemeine Religionspädagogik bisher versäumt, das sonderpädagogische Selbstverständnis angemessen zu berücksichtigen bzw. anzuerkennen. Beide Seiten belegen, daß der Dialog miteinander nicht hinreichend gepflegt wurde.

Die spezielle Religionspädagogik befaßt sich deshalb mit den Bedingungen der religiösen Entwicklung, Sozialisation und Erziehung, vor allem wenn sie sich herausfordern läßt, Schülern mit unterschiedlichen Lebensbeeinträchtigungen religiösen Halt zu bieten. So kann sie den anderen Disziplinen wichtige und zum Teil sehr spezielle Informationen über die „Bodenverhältnisse“ (der unterschiedlichsten Lebenssituationen) zuspiesen, damit der „Same“ (des Glaubens) aufgehen kann.²⁸

„Das Dilemma, in dem sich die SfL und ihr RU heute befinden, scheint deshalb ganz wesentlich dadurch bedingt, daß sich die Religionspädagogik ihrer christlichen Verantwortung gegenüber diesen Kindern nicht im erforderlichen Maße stellte und die Lernbehindertenpädagogik eine Hybris entwickelte, die sie glauben machte, auf religiöse/christliche Rückbindungen verzichten zu können. Das Ergebnis war und ist Desinteresse auf beiden Seiten.“²⁹

in: informationen zum ru, Heft 3, 1976, 30.

²⁷ Krenauer, 283.

²⁸ Krenauer empfiehlt eine symboldidaktische Ausrichtung des Religionsunterrichts, dem Kind Sprache zu geben, schulpädagogische Infrastrukturen umzugestalten, mehr Kooperation zwischen Religions- und Lernbehindertenpädagogik; „der Verzicht auf eine solchermaßen sonderpädagogische Begründung des Religionsunterrichts würde zudem bedeuten, daß auch die Inhalte dieses Faches nicht zu vermitteln sind“ (Krenauer, 382). Die Vernetzung und das Zusammenwirken von Religionspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik kann verdeutlicht werden am Beispiel der Schul- und Unterrichtskultur. „Die Notwendigkeit hierauf besonderes Augenmerk zu richten, ergibt sich in allen drei Bereichen aus dem Umstand, daß sich Lernziele nur realisieren lassen, wenn das Lernumfeld dem Schüler gemäß ist.“ (Krenauer, 190) Vgl. R. Kollmann, Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen, Essen 1988; ebenso ders., Lehrbrief 22 (1990) und Lehrbrief 22a (1993) zum Religionsunterricht an Sonderschulen im Religionspädagogisch-katechetischen Kurs der Kirchlichen Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs, Würzburg; ders., 'Behinderte' Schüler – Schulen für 'Behinderte', in: engagement 3/1991, 177-203; ders. i. Zus.arb. mit G. Mauermann, Symboldidaktik an Sonderschulen. Stellungnahme zum Ansatz von Hubertus Halbfas, in: G. Adam/A. Pithan (Hg.), Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Dokumentation des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums (Comenius-Institut) Münster 1990, 245-253.

III. Gegenwärtige Brückenfunktionen der Religionspädagogik

1) Zur konzeptionellen Entwicklung

Als Disziplin ist die Religionspädagogik (erst) entstanden, nachdem die praktische Theologie bereits ein Jahrhundert, seit 1777, als eigenständige Universitätsdisziplin eingeführt war. Von ihrer Geschichte her bestimmen Spannungen und Irritationen das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, „seitdem dieser Begriff auf die Aufgabe einer Vermittlung von theologischem und pädagogischem Denken hinweist“³⁰.

Ende der 68er Jahre dieses Jahrhunderts wurde die pädagogische und theologische Konvergenz-Begründung des Religionsunterrichts (wieder) strittig, so daß die Religionspädagogik als „Krisenwissenschaft“ neue Bedeutung gewann. Es ging ihr darum, das pädagogische Bildungselement in der Theologie und ihre eigene theologische Selbständigkeit in Abgrenzung zur dogmatischen Theologie zu stärken.

Die *gegenwärtige Religionspädagogik* setzt nach einer stürmischen konzeptionellen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten ganz entschieden bei den Lebens- und religiösen Lernsituationen der Betroffenen an und zwar auf der kommunikativen Verständigungsebene, um die Probleme der allein inhaltlichen Vermittlung oder die Fragen der Methode, der Organisation und des institutionellen Rahmens nicht in den Mittelpunkt gelangen zu lassen. Sie betont den Vorrang der Verständigungsbemühung über religiöse Erfahrungen vor allen anderen Faktoren der religiösen Erziehung und Bildung und ist bestrebt, diesen Faktoren im Verständigungsgeschehen je nach Situation die geforderte Gewichtung zu geben und so eine Konzeptionenentwicklung zu fördern, die den personalen und gesellschaftlichen Veränderungen und den fachlich theologischen Ansprüchen gerecht wird.

Dazu ist in Weiterführung der Korrelationsdidaktik inzwischen häufig auf die Notwendigkeit einer Kommunikativen Religionsdidaktik³¹ hingewiesen wor-

²⁹ Krenauer, 382. Um Versäumtes nachzuholen, haben die beiden deutschen Großkirchen eine wichtige gemeinsame Erklärung veröffentlicht: Gott ist ein Freund des Lebens. Herausforderungen und Aufgaben beim Schutz des Lebens. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, Trier 1989, darin besonders zur Behinderung 90-102; katholischerseits haben sich die Deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht an Sonderschulen geäußert in: Sekretariat der DBK (Hg.), Zum Religionsunterricht an Sonderschulen (Erklärungen der Kommissionen Nr. 11, Kommission für Erziehung und Schule), Bonn 1992.

³⁰ „Erstmals begegnet er 1889 bei dem systematischen Theologen Max Reischle, um sich nach 1900 durchzusetzen“ (G. Ringshausen, Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, in: Evang. Theol. 46 (1986), Heft 2, 148-159, 148f).

³¹ Vgl. E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: Paul/Stock 1987, 21-32. Neben Feifel sprechen u.a. auch Jürgen Werbeck und Rudolf Englert von kommunikativer Religionsdidaktik; vgl. meinen Versuch in den Lehrbriefen 22 und 22a (Theologie im Fernkurs Würzburg), diesen Ansatz für den Religionsunterricht an Sonderschulen zu konkretisieren.

den, die das religiöse Lernen und Lehren mit allen Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens von Anfang bis Ende vernetzt sieht.

Die Religionspädagogik nimmt heute ihre Brückenfunktion auf den Ebenen der personalen Begegnung, der institutionellen Kooperation und der wissenschaftlichen Arbeit nach dem Prinzip der Korrelation und im Sinne einer Kommunikativen Didaktik wahr.

Sie beginnt beispielsweise auf der Ebene der Wissenschaft schon bei der Konstruktion von Studiengängen und betont, daß die Religionspädagogik nicht ans Ende der Disziplinen gehört, und daß sie sich nicht lediglich eine Anwendungsfunktion zudiktieren lassen darf. Sie müßte eigentlich die Bezeichnung „Didaktik der Theologie“³² erhalten und nicht weiter wie in NRW als „Theologie und ihre Didaktik“, also als additive Disziplin, geführt werden. Sie durchzieht mit ihrem kommunikativen Grundanliegen wie ein roter Faden alle Disziplinen der Theologie.

Die Religionspädagogik ist als ein gestuftes und sich selbst unterstützendes System vorzustellen, als ein systemischer Zusammenhang zwischen den im Dialog befindlichen Personen (Kinder/ErzieherInnen/KatechetInnen, SchülerInnen und LehrerInnen) auf der ersten Stufe; auf der nächsten Stufe sind es die Institutionen (Schule, Kirche und Verbände), die die personalen Dialoge auf der unteren Stufe subsidiär zu fördern haben; und schließlich sind auf der dritten Stufe die Wissenschaften angesiedelt, die diese Zusammenhänge reflektieren, kritisieren und optimieren helfen und ihrerseits auf die Praxis einwirken.

Die Religionspädagogik könnte die *Funktion einer Klammer* zwischen den theologischen Disziplinen übernehmen, weil es grundsätzlich allen, insbesondere aber den praktischen Disziplinen der Theologie um möglichst gelingende Korrelation und um Förderung des religiösen Lernens sowie des verantwortlichen Handelns nach dem Evangelium geht.³³

Inhaltlich ist sie deshalb im Sinne der „gefährlichen Erinnerung“ (J.B. Metz) vorrangig Bibeldidaktik, die in enger Kooperation mit der kommunikativen Religionsdidaktik und den anderen Disziplinen um die kritische und produktive Wechselbeziehung von biblisch tradierter und gegenwärtiger Erfahrung be-

³² Vgl. meinen Beitrag „Zur Didaktik der Theologie“ in: Der katholische Erzieher 2/1970, 55-56.

³³ Eine der neuesten Ortsbestimmungen der Religionspädagogik stammt von Michael Weinrich, der auf der Diagnose besteht, „daß auch in der Religionspädagogik die Praxistheorie in den letzten Jahren mehr theoretische Akzente gesetzt als inhaltliche Debatten geführt hat“ (M. Weinrich, Religionspädagogik in der Bewährung. Konsolidierungen, Innovationen und Verlegenheiten, in: Verkündigung und Forschung, 37 (1992), Heft 1, 17-48, 20). Sein fast vollständiger Literaturbericht will einen Bogen schlagen „von den Gesamterfassungen hin zur Bibeldidaktik, die mir (wie er sagt, R.K.) nach wie vor die Probe auf das Ganze zu sein scheint“ (ebd. 21). „Von hier aus gesehen haben selbst die problematischsten Bibeldidaktiken in der gegenwärtigen Diskussion einen systematischen Vorsprung vor den brilliantesten, aber eben bibelvergessenen systematischen Architekturen in der Religionspädagogik“ (48).

müht ist. Denn nicht Traditionsvergessenheit macht das Originalitätsdefizit der Religionspädagogik aus, sondern die fehlende Aktualisierung „der biblischen Geschichte, die uns als unsere Geschichte erzählt werden will“³⁴.

Ist die Religionspädagogik aber eine theologische (den Glauben für das pädagogische Handeln voraussetzende) Disziplin oder eine erziehungswissenschaftliche (die Glaubensdimension in das pädagogische Handeln einbeziehende) Disziplin? Dem Namen nach ist sie *Pädagogik*, ihrer Genese nach praktische Theologie; ist sie es auch ihrer Sache nach? Ist sie in erster Linie Anwalt des Schülers oder Anwalt des Glaubens? Es gibt hier verschiedene Positionen.³⁵

In der inzwischen gut hundertjährigen Tradition trägt die Religionspädagogik als „theologische“ Disziplin die Bezeichnung „Pädagogik“. Diese läßt zwar auch die Sicht zu, daß es sich bei ihr um eine Grenzdisziplin handelt, um ein „vermittelndes Zwischenstück“³⁶, es kommt aber hinzu, daß sie sich in den Augen der meisten katholischen Religionspädagogen als theologische Disziplin i.e.S. versteht und als solche mit „Religion“ befaßt, die nicht mit „Glauben“ gleichzusetzen ist. Sie ist also eine theologische Disziplin, die Pädagogik heißt, weil sie sich mit den Fragen der „religiösen“ Erziehung und Bildung beschäftigt, für die die „religiösen“ Einstellungen von fundamentaler und elementarer Bedeutung sind, da sie Einfluß nehmen auf die Glaubensentscheidung der jungen Menschen.

Es ist also theologisch bedeutsam, daß es eine Disziplin gibt, die sich mit dem Fundament und den Bedingungen der Glaubensentwicklung und des Glaubenslernens befaßt, soziologische, entwicklungspsychologische und pädagogische Studien heranzieht und eigenständige Forschungen zur kindlichen und jugendlichen Religiosität anstellt. Es gehört zum theologischen Profil der Religionspädagogik, daß es ihr nach Abstreifung ihrer katechetischen Eierschalen nicht mehr schadet, sich auf außertheologische Fragestellungen und Fächer einzulassen.³⁷

³⁴ Weinrich, 48.

³⁵ G.R. Schmidt siedelt die Religionspädagogik an zwischen Theologie und Pädagogik und systematisiert die Unterscheidung zwischen einer allgemeinen Religionspädagogik, die der pädagogischen Wissenschaft zuzuordnen ist, und der christlichen Religionspädagogik, einer Disziplin der Theologie. Er versucht zu klären, daß beide Religionspädagogiken sich nur teilweise überdecken und daß „bei jeder gegenüber dem Überschneidungsbereich ein beträchtliches 'exterritoriales' Teilfeld (bleibt)“ (G.R. Schmidt, Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: Theologia Practica 22 (1987), Heft 1, 21-33, 21). Katholischerseits könnten diese Überlegungen durchaus im Anschluß an den Synodenbeschluß (1974) und seine pädagogische und theologische (kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftlich-ideologiekritische) Konvergenz-Begründung des Religionsunterrichts als Weiterführung verstanden werden.

³⁶ G.R. Schmidt.

³⁷ Sie ist keine „Religions-Kunde“, die die unmittelbar praktische Umsetzbarkeit des religiösen Wissens betont und moralisches Regelwissen vermittelt. Sie ist eine „Wissenschaft“ in dem Sinne, daß sie der „hermeneutischen Spirale“ folgt, wonach – anders als beim „hermeneutischen Zirkel“ – der Erkenntnisfortschritt in das Handeln Eingang findet

2) Anfragen

Von den anderen theologischen Disziplinen wird die Religionspädagogik inzwischen zwar formal als eigenständige theologische Disziplin anerkannt, aber als eine solche, die das zu vermitteln hat, was die Lehrrämter der Kirche und der historischen und systematischen Theologie lehren. „Ihre Funktion wird auf die Vermittlung systematisch-theologischer Theorien in die Praxis beschränkt. Als 'angewandte Theologie' wird sie zum Umschlagplatz für die Resultate der anderen theologischen Disziplinen“³⁸ und für die Verlautbarungen kichlich offizieller Stellen.

Das Akzeptanzproblem läßt sich noch ausweiten oder vertiefen: Wird die Religionspädagogik als praktische Disziplin innerhalb der Theologie oder als Nachbardisziplin von den Humanwissenschaften zu allgemein wichtigen Problemen angefragt? Wird die Religionspädagogik etwa aus der Schulpädagogik, Psychologie, Soziologie, der Philosophie oder der Sonderpädagogik zum Problem der „Ethik“ oder zum Thema „Gewalt“ angefragt?

Während die Religionspädagogik teilweise auf allgemeinpädagogische und allgemeindidaktische Arbeiten zu Erziehung und Bildung angewiesen ist und sie deshalb rezipiert, fällt allerdings auf, daß umgekehrt religionspädagogische Aspekte in diesen pädagogischen Arbeiten fast ganz fehlen und Anleihen bei der religionspädagogischen Literatur äußerst selten vorkommen.

und umgekehrt das religionspädagogische Handeln ein Faktor im wissenschaftlichen Forschungsprozeß wird. Die Anerkennung der sog. Geisteswissenschaften ist im Unterschied zu den Natur- und Technikwissenschaften nur langsam in Gang gekommen; eine handlungsorientierte Religionspädagogik könnte sie fördern helfen durch konsequente Beteiligung am wissenschaftstheoretischen Diskurs. Die dazu erforderliche Gesprächsbereitschaft auf Seiten der Natur- und Technikwissenschaften läßt allerdings zu wünschen übrig, vor allem wenn es um technik- bzw. medizin-ethische Probleme geht, die diesen Disziplinen angesichts ihrer zugleich auch gesellschaftlichen Verantwortlichkeiten nicht gerade angenehm sind (vgl. *H. Grewel*, *Recht auf Leben*. Drängende Fragen christlicher Ethik, Göttingen/Zürich 1990); *H.-G. Heimbrock*, *Unbußfertiger Sohn oder überlebte Vaterbilder? Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie*, in: *Theologia Practica* 24 (1989), Heft 3, 175-187, 185: „Forschungszusammenhänge und Handlungsfelder gleichermaßen haben Religionspädagogik in und außerhalb theologischer Fakultäten in neuer Weise nach dem Zusammenhang der eigenen Theoriebildung mit anderen theologischen Disziplinen zu fragen veranlaßt.“

³⁸ *Henke*, 197. – Als Beleg für diese Einschätzung mag die Tatsache dienen, daß weder bei der Erstellung noch bei der kritischen Durchsicht des neuen Deutschen Katechismus (1. Teil bereits approbiert) Religionspädagogen herangezogen, dagegen fast alle anderen Disziplinen an diesem Prozeß beteiligt wurden. Dies entspricht einer Diskriminierung der Religionspädagogik, weil ihr damit die Kompetenz abgesprochen wird, für die Entstehung, Strukturierung und Gestaltung von Katechismen Verantwortung zu übernehmen und entsprechende Texte für die religiöse Erziehung und Bildung mitgestalten bzw. beurteilen zu können. An diesem Beispiel wird auch klar, daß die Einschätzung der Bedeutung der Religionspädagogik durch die offizielle Kirche sich in Grenzen hält. An dem oben erwähnten Kongreß in Freising haben sich lediglich zwei deutsche Bischöfe beteiligt: Der Ortsordinarius, Kardinal Wetter, der die Begrüßungsworte sprach, und der zuständige Schulbischof der DBK, Bischof Müller von Regensburg.

Das Rezeptionsverhalten ist nicht reziprok. „Es erstaunt daher nicht, daß religionspädagogische Argumente und Befunde im interdisziplinären Gespräch 'außerhalb' der Religionspädagogik so gut wie nie zur Kenntnis genommen werden.“³⁹

Eine weitere schwerwiegende Frage ist die nach dem Dialog der Theologen untereinander und im speziellen zwischen Religionspädagogen und den Vertretern der historischen und systematisch-theologischen Disziplinen; werden theologische Probleme überhaupt noch miteinander besprochen? Läßt sich ein Dogmatiker schon gern vom Religionspädagogen herausfordern etwa durch Hinweis auf das theologische Problem „Fachsprache und Alltagssprache“.⁴⁰ Als Wissenschaft entspricht die Religionspädagogik nach wie vor eher dem „hermeneutischen Paradigma“, weniger dem „empirischen“ und „kritischen“.

Aus diesem Grund markiert Hans-Georg Ziebertz den Gefahrenpunkt der gegenwärtigen Religionspädagogik, daß sie trotz beachtlicher empirischer und kritischer Ansätze wegen ihrer hermeneutischen Gesamtprägung darum bemüht ist, „die verschiedenen Mittel der Wissenschaft zu nutzen, um, bei all ihrer Begrenzung, den spekulativen Anteil bei der Reflexion der Praxis zu vermindern“.⁴¹

Ist das wirklich ihr Hauptproblem? Sicher braucht sie mehr empirische Kontrolle und Absicherung ihrer Aussagen, aber zur Überprüfung und Deutung der empirisch abgesicherten Aussagen braucht sie Spekulation, viel Kreativität und Entdeckerfreude.

Dies Argument darf aber nicht mißverstanden werden, als sei die Vorsicht vor der Empirie in der Religionspädagogik unbedingt gut zu heißen. Im Gegenteil ist zu bedauern, daß „die Zahl der Religionspädagogen, die faktisch auch empirisch arbeiten, eher gering geblieben (ist)“.⁴² Aber, wären es mehr, bliebe das Problem der Hermeneutik ihrer Ergebnisse.

Zusammenfassend kann man sagen: Es ist unklar, ob in den wissenschaftlichen Methodenkonzepten der heutigen Religionspädagogik ihre heuristische Funktionalität eher als eine bedeutsame Chance anerkannt oder aber als Irrweg verdächtigt wird.

³⁹ U. Hemel, Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung, in: RpB 25/1990, 145-176, 172.

⁴⁰ Es ist sehr zu begrüßen, daß das theologische Gespräch in einigen Werkstätten der Theologie etwa anlässlich gemeinsamer Ringvorlesungen stattfindet. Da die Religionspädagogik gerade zum Thema „Alltagssprache, religiöse Sprachformen und Sprache der Theologie“ (vgl. Zwergel 1987) etwas für die Theologie existentiell Wichtiges und für alle anderen Disziplinen Unentbehrliches zu sagen hat, könnten doch von ihr solche Gesprächsanregungen ausgehen.

⁴¹ H.-G. Ziebertz, Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung, in: RpB 30/1992, 148-164, 150.

⁴² Ziebertz, 155.

3) Offene Probleme

Global gesehen ist die christliche Lebensdeutung aus dem Glauben der eine Brückenpfeiler, von dem aus die Brücke herüberführt zum anderen Brückenpfeiler, zur alltäglichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, in der diese ihre (religiösen) Lebens- und Lernerfahrungen machen. Kümmeren sich kirchliche Institution und kirchlich mitverantwortende Religionspädagogik um die konkreten Menschen und ihre tatsächlichen Lebensprobleme? *Darf der schulische Religionsunterricht mit seinen begrenzten Möglichkeiten ihr Hauptanliegen sein?*

„Angesichts der anhaltenden Krisenanalyse der Glaubenstradierung“⁴³ haben in Deutschland der Religionsunterricht und die Religionsdidaktik immer noch Vorrang vor allen anderen religionspädagogischen Arbeitsfeldern; wegen der Betonung der „Glaubens-Tradierung“ überwiegt in der Religionspädagogik die Perspektive der konkordatär abgesicherten schulischen Arbeit.⁴⁴

In den anderen, nicht so stark durch Institutionen abgegrenzten Lebens- und Lernbereichen müßte sie entdecken, wie sich Glaubenlernen bei allen Kindern und auch bei religiös nicht gebundenen jungen Menschen (sog. Nicht-Glaubenden) vollzieht, und wie Religion in sog. weltlichen Bereichen (etwa den Humanwissenschaften) vorkommt. Religionspädagogik und Kirche müßten ihre Identität am Maßstab ihrer Gesprächsbereitschaft mit der Welt messen.⁴⁵

Dagegen gewinnt Zerfaß von der nachkonziliaren Kirchenleitung (auch von der Religionspädagogik? R.K.) den Gesamteindruck, daß sie sich verhält im Sinne einer „Strategie der Identitätswahrung durch Gesprächsabbruch“⁴⁶.

⁴³ Ziebertz, 150.

⁴⁴ Vgl. dazu H. Schmidt, der seine systematische Religionsdidaktik ausdrücklich nicht im Anschluß an die allgemeine konzeptionelle Didaktikentwicklung, sondern auf der rechtlichen Grundlage und mit der institutionellen Verankerung des Religionsunterrichts zu begründen versucht (*H. Schmidt, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, I und II, Stuttgart u.a. 1982 [Bd.I] 1984 [Bd.II]*), hier: Bd.I, 9f).

⁴⁵ Vgl. L. Krappmann, Der Einfluß des Christentums auf die Erziehung in Schule und Familie, Vortrag in der Konferenz 'Islam und Christentum. Ein Vergleich des Einflusses von Religion', Kuala Lumpur, Malaysia 13.-17. September 1993 (unveröffentlichtes Manuskript).

⁴⁶ Zerfaß, hier zit. nach Fürst 1986, 605. Weitere Mängel gibt es auf der wissenschaftlichen Ebene zu beklagen: Die Beziehung der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik zu den Humanwissenschaften hat noch einen hintergründig kritischen Aspekt, auf den H. Steinkamp aufmerksam macht: „Im übrigen sollte die Theologie aus ihren jüngsten Erfahrungen im Kontakt mit den anderen Wissenschaften eines gelernt haben: Sie ist nicht die Gralhüterin jener – als 'Wahrheit' unaufgebbaren – Tradition der Propheten, und des Jesus von Nazareth, dessen Wirkungsgeschichte sie studiert und erforscht. Diese Funktion kann sie gelassen jener kosmischen Energie überlassen, die sie – sofern sie Theologie bleibt – gläubig stammelnd (und in jedem Falle fachlich unqualifiziert und unwissenschaftlich) als den heiligen Geist Gottes bekennt (der bekanntlich 'weht, wo er will', z.B. auch in den Humanwissenschaften)“, H. Steinkamp, Zum Verhältnis von Praktischer Theologie und Humanwissenschaft, in: *Diakonia* 14/1983, 378-387, hier 378, zitiert nach Fürst 1986, 9).

Auf der wissenschaftlichen Ebene muß ein anderes offenes Problem dringend behandelt werden, es ist die *Nachwuchsförderung*. Für die StudentInnen des Faches ist neben dem Erwerb von Fachwissen die persönliche Motivation ein zentrales Moment des Studiums, vor allem für die, die in den praktisch-theologischen und religionspädagogischen Belangen zum zusätzlichen Engagement bereit sind. Sind aber Weiterqualifizierungen und der Einsatz hoher Motivationen zu verantworten, wenn mit Sicherheit religionspädagogische Karrieren kaum zu erwarten sind? Ist ein religionspädagogischer Lehrauftrag als Krücke für Qualifikationsnachweise zuzumuten? Welches Image und welche Chance haben sog. Laientheologen – und vor allem weibliche – in der gesellschaftlichen und kirchlichen Öffentlichkeit? Bei Berufungen führt trotz möglicherweise hoher theologischer Qualifikation fehlende Ordination (inzwischen häufig) zur Ablehnung, die mit Scheinargumenten legitimiert wird. Hinzu kommt das Problem der Wiederberufbarkeit bei weiteren Bewerbungen. Junge Männer und Frauen gehen ein hohes Risiko ein, wenn sie die Freiheit ihrer wissenschaftlichen Forschung gegen die Strategie der Selbsterhaltung ausbalancieren müssen. Nicht zu reden von den Theologen und Theologinnen, die sich entschlossen haben, 1989 die „Kölner Erklärung“ zu unterschreiben; neuerdings ist ihre Liste das unterste Maß für die Nicht-Erteilung des römischen Nihil Obstat. In diesen Punkten teilt die Religionspädagogik das gegenwärtige Schicksal aller theologischen Disziplinen.⁴⁷

Bildungspolitische Entwicklungen wie die Auflösung bzw. Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten oder die zu erwartenden Transponierungen der Fachhochschulen mit ihren religionspädagogischen Fächern zwingen zur Selbstprofilierung und zur entschiedenen Besinnung auf den Zusammenhang von Theorie und Praxis sowie auf die Bedeutung einer Elementartheologie.

Die durch die Ausbildungsprobleme von ErzieherInnen, ReligionslehrerInnen, SozialarbeiterInnen, Sozialpädagogen und Pastoralreferenten angestoßenen religionspädagogischen, religionsdidaktischen und elementartheologischen Entwicklungen dürfen nicht einer globalen Integration in die Fakultäten nach dem Schluckprinzip geopfert werden. Es wäre schlimm, wenn sich „eine von sozialwissenschaftlicher und ideologie-kritischer Ausrichtung allzu geeignete Theologie... unfreiwillig zum Vorreiter fremder Interessen macht“.⁴⁸

⁴⁷ In den neun Gesprächen seit der „Kölner Erklärung“ (1989) zwischen Vertretern der deutschen, österreichischen und schweizerischen Bischofskonferenzen und den Sprechern der Disziplinen der Theologie werden regelmäßig betroffene Einzelfälle behandelt mit der Intention, Hintergründe abzuklären, Argumente auszutauschen, Bedenken auszuräumen und nach einer Ablehnung die Berufbarkeit möglichst wiederherzustellen. Das staatskirchenrechtlich äußerst komplizierte Verfahren, das auch zur einseitigen Durchsetzung kirchlich offizieller Eigeninteressen, zur Infragestellung legitimer Autonomieansprüche staatlicher Hochschulen geeignet ist und eingesetzt werden kann, bedarf dringend einer Neuregelung. Damit es auf junge Wissenschaftler wieder anziehend wirkt, muß es gezielt auf die wissenschaftliche Qualifikationserhebung der Bewerber (wieder) abgestimmt werden.

IV. Zukünftige Aufgaben der Religionspädagogik

1) Die verbindenden Funktionen

Die Religionspädagogik sollte die Brücke zwischen Schule und Kirche ausbauen und von beiden Seiten als *zentrale Bezugswissenschaft* anerkannt werden; dies heute ausdrücklich zu betonen, ist wichtig, weil gerade die deutsche staatskirchenrechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts von politischer und neuerdings auch kirchlicher Seite wieder in Frage gestellt wird. Beide treffen sich jedoch in der gemeinsamen Aufgabe, die Entwicklung junger Menschen und die Humanisierung der Gesellschaft mit jeweils ihren Mitteln zu fördern.⁴⁹

Die Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) kooperiert mit Experten der Hochschulen in Fragen etwa des Religionsunterrichts, seiner Planung – Lehrplankommissionen – und Durchführung – Schulbuchkommissionen – und in diversen anderen Bereichen (u.a. bei der Erstellung von Studienmaterialien für „Theologie im Fernkurs“). Es ist zu wünschen, daß diese guten Kontakte weiter gepflegt werden, damit der theologischen und religionspädagogischen Reflexion des Glaubens in und außerhalb der Kirche auch Rechnung getragen wird.

Als äußerst nützlich und förderlich für die religionspädagogische Arbeit haben sich die Verbindungen zwischen der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) und dem Deutschen Katecheten-Verein (DKV) erwiesen.⁵⁰ Hier werden zahlreiche Aktivitäten auf sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Arbeitsfeldern koordiniert, die der einzelne Religionspädagoge kaum überblicken kann (von der religiösen Elementarerziehung bis zur internationalen religionspädagogischen Verbandsarbeit).

2) Die kritische Funktion der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik sollte die Aufgabe übernehmen, den unvermeidlichen Prozeß der Überspezialisierung bei theologischen und pädagogischen Forschungen kritisch zu begleiten und ihre nicht immer günstigen Auswirkungen auf die religiöse Entwicklung junger Menschen zu steuern.

Es ist zu wünschen, daß sie sich von der praktisch-theologischen Reflexion inspirieren läßt und sich die Ergebnisse der Pastoraltheologie auf dem eigenen Gebiet zunutze macht. Heute nimmt die Religionspädagogik teil an den

⁴⁸ Heimbrock, 187.

⁴⁹ Eine analytisch-kritische Einordnung der entsprechenden kirchlichen Grundlagentexte (z.B. des *Direttorio Catechistico Generale* (DCG), des Schreibens *Evangelii Nuntiandi* und des Apostolischen Schreibens *Catechesi Tradendae* von Papst Paul Johannes Paul II. über die Katechese in unserer Zeit 1979) in eine systematische Religionspädagogik steht noch aus (vgl. etwa H. Fox, *Kompendium Didaktik. Katholische Religion*, München 1986, dessen Darstellung als die derzeit umfassendste gilt).

⁵⁰ Vgl. A. Gleißner, Die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten, in: *Paul/Stock*, *Glauben ermöglichen*, 11-17, der auch die Kontakte von DKV und AKK zu ausländischen, insbesondere italienischen und polnischen Religionspädagogen hervorhebt (15f.).

Entdeckungen der symbolischen und kommunikativen Dimension in der Praktischen Theologie, die sich in den 70er und 80er Jahren *als kommunikative Handlungswissenschaft* verstehen lernte⁵¹ und insofern die kritisch-reflektierende Begleitung religiös-christlich-kirchlichen Handelns als ihre Hauptaufgabe ansieht.

3) Die anerkennende Funktion der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik anerkennt die *Eigenständigkeit* der Humanwissenschaften und teilt mit ihnen das Anliegen, die Menschlichkeit des Menschen zu fördern.⁵² Zu wünschen wäre an dieser Stelle allerdings eine stärkere Beachtung der Religionspädagogik durch die anderen mit dem Menschen befaßten Wissenschaften.⁵³

Gegenseitige Anerkennungen sind längst fällig zwischen Religionspädagogik und den *Literatur- und Kunstwissenschaften*, sofern diese Themen mit religiöser Relevanz behandeln und der Religionspädagogik im säkularen Bereich mit Gestaltungen und Ausdrucksformen eigener Art zuarbeiten.⁵⁴

⁵¹ Vgl. Fürst 1986, 343-379, der dort die „praktisch theologische Urteilskraft als dialogisch vermittelte Einheit von pastoral-praktischer und theologisch-wissenschaftlicher Kompetenz und als intersubjektive Instanz der Symbolkritik“ (Fürst, 609) beschreibt; eine Sicht, der auf dem eigenen Gebiet der Religionspädagogik – in meiner Version – die Konzeption der „Kommunikativen Religionsdidaktik“ entspricht, die sowohl dem religiösen Lernanfänger und etwa den Menschen mit geistiger Behinderung genauso gerecht zu werden versucht, wie den fortgeschrittenen, mit gesunder und wissenschaftlicher Urteilskraft begabten Menschen. Sie betont den Symbolsinn des Menschen, der nicht nur einseitig kognitiv, sondern umfassend angelegt ist. Denn letztlich ist auch die kantische Urteilskraft eine Art von 'Gemeinsinn', „der nicht theoretisch gelehrt, sondern nur praktisch gebildet und eingeübt werden kann, weil er auf einer Kultur der übernatürlichen menschlichen Gemütskräfte, vor allem der Gefühle, beruht und sich im Vermögen 'geselliger Mitteilung' ausspricht, gleichwohl der wissenschaftlichen Kritik bedarf (vgl. Fürst, 610).

⁵² Hier ist sie hellhörig, wenn religionspädagogisch relevante Fragen im humanwissenschaftlichen Kontext angesprochen werden. Sie entdeckt beispielsweise in der sog. humanistischen Psychologie als eigenständiger und anerkannt wissenschaftlicher Richtung der Psychologie eine indirekte und immanente Religionspädagogik (ohne Absicht der Vereinnahmung), ohne deren Einbeziehung sie ärmer wäre; vgl. W.G. Esser, Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1991.

⁵³ Es gibt auch erfreuliche Entwicklungen; sehr zu begrüßen ist, daß aus erziehungswissenschaftlicher Sicht W. Wittenbruch (vgl. Religion, Glaube, Bildung – „Grundakte menschlichen Daseins“? Interpretation von Materialien aus der Schulforschung, in: J. Di-kow (Hg.), Religion, Glaube, Bildung, Münster 1992, 42-66) im Rahmen der Münsterschen Gespräche Reflexionen anbietet zur Trias „Religion-Glaube-Bildung“ anhand von Materialien zur Schulforschung. Ebenso ist zu begrüßen, daß die Religionspädagogik inzwischen in angesehenen wissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. Zeitschrift für Pädagogik) hier und da Beachtung findet. Zudem profitiert sie von hervorragenden Leistungen in sog. profanpädagogischen und fach-journalistischen Bereichen (vgl. z.B. Septemberheft Nr.2/1993 der Zeitschrift GEO/Wissen zum Thema „Kindheit und Jugend“).

⁵⁴ Vgl. für den Literaturbereich u.a. F.W. Niehl unter Mitarbeit von F.-J. Nocke, Gottes Ohnmacht. Texte aus der deutschsprachigen Literatur, Mainz 1988; ders. in Zusammenarbeit mit G. Fuchs, Die vielen Gesichter Gottes. Ein geistliches Lesebuch, München 1991. Vgl. für den Kunstbereich Günter Lange und seine diesbezüglichen Veröffentlichungen, vor allem in den laufenden Hefen der Katechetischen Blätter der letzten Jahre.

4) Die ökumenische Funktion der Religionspädagogik

Katholische und evangelische Religionspädagogik verbünden sich aus teils praktisch zwingenden und teils theologisch wünschenswerten Gründen auf der ökumenischen Ebene. Hier sollte erwähnt werden, daß die AKK und der (evangelische) Arbeitskreis für Religionspädagogik (AfR) im Herbst 1994 einen *gemeinsamen Kongreß* durchführen und ihre Forschungen über kindliche Religiosität austauschen werden.⁵⁵

5) Die methodologischen Funktionen der Religionspädagogik

Auch in der Religionspädagogik sind die Verfahren umstritten. Eine Versöhnung im Streit um die qualitativen und quantitativen Verfahren ist allerdings sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Religionspädagogik nicht in Sicht.⁵⁶ Das Anliegen Rudolf Englerts, die Forschungssituationen zu Bildungssituationen werden zu lassen, hätte heute noch mehr Chancen, wenn nicht gleichzeitig die empirische Forschung in ihrer Bedeutung für die Theologie sehr zurückhaltend beurteilt würde.⁵⁷

Eine Wissenschaft, der es um die Darstellung und das Verständnis ihrer Inhalte allein geht, muß die Funktion, die sie für irgend etwas anderes hat, ausblenden; deshalb sollten die Gründe für die Ablehnung der Funktionalität einer Wissenschaft gegen die Gründe für die Einbeziehung ihrer Funktionalität konsequenter reflektiert werden.

Die Unterscheidung zwischen „reiner Wissenschaft“ und „Kontextwissenschaft“ muß im Hinblick etwa auf die Exegese vertieft werden, damit Methoden-, Inhalts- und Interaktionsprobleme nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben.

Die Religionspädagogik kann ihrer *funktionalen Aufgabe* eher gerecht werden, wenn sie theologischen und methodologischen Tendenzen zum objektivierenden Wissenschaftsverständnis widersteht und – genötigt durch die Bedingungen im Forschungsfeld – ihre relationale Grundstruktur weiter ausbaut. Objektivierende Forschungsinteressen geben eher Theoriedefizite zu erken-

⁵⁵ Beispielsweise sei auf R. Schlüter, *Ökumenisches Lernen in den Kirchen. Schritte in die gemeinsame Zukunft. Eine praktisch-theologische Grundlegung*, Essen 1992, verwiesen, der die Möglichkeiten des ökumenischen Lernens in den Kirchen praktisch-theologisch und religionspädagogisch untersucht hat; ders., *Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts*, in: KatBl. 118 (1993), 810-814. Ebenso auf R. Lachmann, *Grundsymbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung*, Göttingen 1992, dessen Ansatz einer Symboldidaktik erfahrungsorientiert vorgeht und die Anbindung an die systematische Theologie sucht (vgl. ebd. 18-26); sein Ansatz stimmt in vielen Bezügen mit der (katholischerseits vertretenen) Korrealationsdidaktik überein. I.w.S. ökumenisch ist das Bestreben J. Lähnemanns, die Weltreligionen zur interreligiösen Kooperation anzuregen (hinzuweisen ist auf das Nürnberger Forum vom 28. IX. bis 1. X. 1994 zum Thema: „Das Projekt Weltethos' in der Erziehung“).

⁵⁶ Vgl. Ziebertz 158f.

⁵⁷ Die Zeitschrift zur empirischen Theologie „Journal of Empirical Theologie“ (JET) gibt es erst seit 1988; vgl. dazu die konstruktiven Arbeiten zur Empirischen Theologie von Johannes van der Ven u.a.

nen, weil die Innensicht der hier betroffenen SchülerInnen und die Eigenwertigkeit ihrer Lebensperspektive zu wenig oder gar nicht beachtet werden.⁵⁸

Ziel sollte sein, daß statistische, empirische und struktur-analytische Aspekte noch entschiedener mit hermeneutisch, sozial und biographisch orientierten Forschungsperspektiven verknüpft werden, in denen „Selbstkonzept-Bildung und Ausbalancieren eigener Identität“⁵⁹ einen hohen Stellenwert erhalten.

Versteht sich die Religionspädagogik in diesem Sinne als „Kontextwissen-schaft“, so ist es naheliegend, wenn sie in der – verbindenden – Funktionalität ihre Hauptaufgabe erblickt.⁶⁰

Hinzu kommt, daß die Theologie insgesamt, also auch ihre historischen und systematischen Disziplinen, als pragmatische und handlungsorientierte Wissenschaft⁶¹ zu verstehen ist, so daß die Brückenfunktion der Religionspädagogik durch „Gegenstand“, „Wirkungsgeschichte“ und das „gegenwärtige Selbstverständnis“ der Theologie selbst noch unterstützt wird.

6) Zur theologischen Funktion

Eine neue Brücke ist zu spannen zwischen der Aussage „nach christlichem Verständnis will Gott den Menschen nahe sein; im Reich Gottes kann jeder Mensch seine Erfüllung finden“ und der anderen Aussage „junge Menschen wissen nicht, worauf sich das Wort 'Gott' überhaupt beziehen könnte“.

Deshalb sollte sich die Religionspädagogik in Anknüpfung an die nicht-rp Biographieforschung und an die theologische Kairologie⁶² als Handlungs- und

⁵⁸ Man denke hier etwa an die Allensbacher Untersuchung zum Religionsunterricht (1989), die nicht von den Schülerperspektiven, sondern „sehr stark von einem theoretischen Bezugsrahmen bestimmt“, „durch den engen Zusammenhang von Säkularisierung, Institutionenbindung und Verkündigung charakterisiert und auch theologisch-religionspädagogisch nicht zureichend ausgearbeitet“ war (Zwergel, 1990, 79). Insbesondere fiel bei dieser Untersuchung auf, daß schon bei ihrer Konzipierung die Realität der deutschen Schullandschaft selektiv gesehen und die Probleme der Menschen mit Behinderungen und die Sonderschulen ausgeblendet wurden.

⁵⁹ Zwergel 1990, 82.

⁶⁰ Vgl. den Begriff „Verbundwissenschaft“ (H. Rothbucher, Die Bedeutung der Modellbildung für die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft, in: A. Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 73-77, 73).

⁶¹ Vgl. H. Peukert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analyse zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976; O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984; v. Brachel/Mette, Kommunikation und Solidarität, 1985; vgl. auch N. Mette, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der Praktischen Theologie, Düsseldorf 1978; N. Mette/H. Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983.

⁶² Vgl. R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, der eine stärkere Betonung der Handlungsorientierung der Religionspädagogik zurückhaltend beurteilt und ihre Orientierung an der bildungstheoretischen Position favorisiert. Er votiert „für die religionspädagogische Bildungstheorie als konzeptionellem Rahmen der hier auszuarbeitenden Kairologie“ (ebd. 85); vgl.

Kommunikationstheorie verstehen und ihre Hauptaufmerksamkeit auf die religiösen Verständigungsprozesse konzentrieren, in denen junge Menschen sich selbst und den Sinn ihres Lebens suchen; entsprechend müßte der Religionsunterricht kommunikationsdidaktisch grundgelegt werden oder in Zukunft eine koinonische Struktur (Martina Blasberg-Kuhnke) erhalten.⁶³ Es ist allerdings auch kritisch zu bedenken: Wird hier der theologische Eigenanspruch, der – ob gelegen oder ungelegen – zu vertreten ist, nicht zugunsten von Verständigungsbemühungen aufgegeben und somit relativiert?

Auf die mit diesem Aspekt verbundene *Gefahr der Funktionalisierung* macht Gerhard Sauter aus systematisch theologischer Sicht aufmerksam; mit der Warnung vor der „Flucht ins Allgemeine“ einer Wert- und Normorientierung möchte er das Besondere des theologischen Anliegens – die Unterscheidung zwischen „Gott“ und „Götzen“ – auch für die Religionspädagogik zur Geltung bringen. In dieser Perspektive könnten sich Religionspädagogik und Systematische Theologie berühren, wenn sie beide es verstünden, sich auf „Gespräche“ mit jungen Menschen wirklich einzulassen und „die Situation Heranwachsender in den theologischen Zusammenhang 'einzufädeln'“. ⁶⁴

Meine Gegenfrage ist, ob beide Disziplinen nicht den theologischen Zusammenhang *in die* alltägliche Lebenswelt der Heranwachsenden einzufädeln hätten, wobei sie – wie Schillebeeckx⁶⁵ und Bonhoeffer⁶⁶ betont haben – auch im säkularen Kontext positive und religiös relevante Sinnerfahrungen voraussetzen dürfen, auch wenn diese nur „weltlich“ zu sein scheinen.

7) Neue Funktionen der Religionspädagogik

Ihre Funktion nimmt die Religionspädagogik heute wahr, wenn sie in verschiedene Richtungen neue Brücken baut.

Die gegenwärtigen gesellschaftlich bedingten Anforderungen und die „gefährlichen Erinnerungen jüdisch-christlicher Tradition“ sind die beiden Uferseiten, die miteinander verbunden werden müssen, zwei Lebensbereiche, die ohne neue Brücken zu verkümmern drohen. Das heißt konkret:

ergänzend R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. II, 1986, 430ff.

⁶³ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Zentralstelle Bildung der DBK (Hg.), Religionsunterricht. 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß (25. März 1993), Arbeitshilfen 111, 111-133.

⁶⁴ Vgl. G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: Evang. Theol. 46 (1986), Heft 2, 127-148, 137, 139, 142, 147.

⁶⁵ Vgl. E. Schillebeeckx, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971, 99-109.

⁶⁶ Vgl. Bonhoeffers Aussage: „Gott gibt uns zu wissen, daß wir leben müssen, als solche, die mit dem Leben ohne Gott fertig werden.“ (zit. nach R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ernsthaften Abgang, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend Schule Religion, München 1993, 97-110, 107).

Es sind neue religionspädagogische Brücken zu bauen, die den dialogischen Austausch zwischen älteren und jüngeren Menschen über Lebensorientierung und religiöses Erfahrungswissen fördern. Dabei sind ihr u.a. die entwicklungspsychologische (psychoanalytische, kognitionspsychologische und strukturge-netische) und biographische Forschung (etwa Nipkow, Grom, Fraas, Oser/Gmünder, Schweitzer, Zwergel, Fowler, Bucher, Englert, Esser) und die Sozialforschung (etwa Berger, Kaufmann, Krappmann, Gabriel) unentbehrliche Hilfen. Diese beeinflussen die religionspädagogische Theoriebildung heute erheblich.

Die Religionspädagogik verbindet pädagogische und religiös-theologische Anliegen miteinander und bringt sie möglichst zur Konvergenz. Menschwerden ist mit Glaubenlernen zu korrelieren.⁶⁷

Für den praktisch-religiösen Brückenbau überlebenswichtig geworden ist inzwischen die Theorie des *religiösen Symbols* (Paul Tillich), die in den letzten Jahrzehnten beispielsweise von Hubertus Halbfas, Georg Baudler und Peter Biehl didaktisch umgesetzt wurde.⁶⁸ Ebenso unentbehrlich, allerdings nur schwer auf die deutsche Situation zu übertragen, sind die *befreiungstheologischen Ansätze* (beispielsweise von Mette, Steinkamp, Schreijäck) sowie die religionspädagogischen Arbeiten, die das *interreligiöse Lernen* im neuen

⁶⁷ Als religionspädagogischer Vertreter ist hier Alex Stock zu nennen, der 1974 zur wissenschaftlichen Situation der Religionspädagogik bemerkte, diese komme „vielleicht am ehesten weiter, wenn man methodologische Modelle konstruiert, aus denen jeweils ersichtlich wird, wie und wo im Prozeß der wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeit das, was man Theologie nennt, sich auswirkt. Zur wissenschaftlichen Profilierung der Religionspädagogik in (sic) Kontext von Theologie und Kirche scheint dies eine wichtige Aufgabe für die weitere Arbeit zu sein.“ (Stock 1975, 98) J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, schlägt eine Brücke von der Fundamentaltheologie zur Religionspädagogik; ihm geht es um das Glaubenlernen in den alltäglichen Kommunikationsprozessen, um die grundsätzliche Unablässbarkeit der theologischen Reflexion von den alltäglichen Kommunikationsprozessen. Er erblickt gerade in dieser Unablässbarkeit den „theologischen Rang des Didaktischen“. Die Religionsdidaktik ist nach ihm theologisch aufzuwerten, und es ist zu verhindern, daß sich die Religionspädagogen festklammern an den religiösen Bedürfnissen und theologischen Nachfragen der Lernenden. Es geht immer um das Mehr, das die Theologie über das menschlichen Fragen hinaus anbieten kann; vgl. auch H.P. Siller, Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg 1991.

⁶⁸ Ulrich Hemel versteht eine solche Symboltheorie als Teil und Spezialfall sowohl einer allgemeinen Symboltheorie als auch einer allgemeinen Religionspädagogik: „Da Gott als absoluter Ursprung aller Wirklichkeit dem endlichen Erkennen nicht unmittelbar zugänglich ist, übernimmt der symbolische Zugang zu religiöser Wirklichkeit eine unverzichtbare Brückenfunktion für das religiöse Leben und Erleben: Symbole repräsentieren im Modus der Indirektheit jene letzte Wirklichkeit, auf die sie wirksam verweisen. Dabei ist es dem Menschen eigentümlich, zum symbolischen Erkennen und Handeln grundsätzlich befähigt zu sein. Gleichzeitig ist das symbolische Potential des Menschen aber entfaltungsbedürftig und auf erzieherische Förderung angewiesen. Zur Entfaltung von Menschsein gehört folglich eine Sensibilisierung für symbolische Wahrnehmung, eine Förderung des 'Symbolsehens' (G. Stachel) oder des 'Symbolsinns' (H. Halbfas).“ (Hemel 1990, 166).

Europa und die Begegnung der Weltreligionen bei der Entwicklung der Einen Welt und des „Weltethos“ (Küng) fördern wollen (Lähnemann u.a.).

Brücken in die *Geschichte* religiöser und christlicher Erziehung sind notwendig, weil Zeitbedingtheiten und Rückbindungen an jeweilige Bildung und Kultur der Zeit jede religiöse und auch die christliche Erziehung mitbestimmen; für die gegenwärtige Religionspädagogik kann deshalb die Erforschung der „Geschichte der christlichen Erziehung“ (Paul) nicht hoch genug eingeschätzt werden.⁶⁹

Schließlich sind neue (*unterrichts*)*methodische Brücken* zu entwickeln, die angesichts weit verbreiteter „religiöser Behinderung“ (Jendorff) jungen Menschen helfen, „eine lohnenswerte, frohmachende Lebenskultur zu entwickeln“.⁷⁰

Um das Gesagte zusammenzufassen, besteht die zentrale Aufgabe der Religionspädagogik darin, Wege zu den Brücken zu finden, die – theologisch gesprochen – von Gott zum Menschen bereits gespannt sind. Sie muß sich und ihren Adressaten deshalb die theologischen Kategorien „Schöpfung“, „Gottesebenbildlichkeit“ und „Menschwerdung“ (Gottes und des Menschen) immer wieder aktualisierend und elementarisierend erschließen. Dazu gehört sicher auch die „Spurensicherung“, die im Vollzug symbolischen Handelns und der ästhetischen Wahrnehmung des Menschen liegen.⁷¹

Schlußbemerkung

In seinem Bericht von 1988 formuliert Rudolf Englert über die Tagung der Ständigen Sektion „Rp Grundlagenforschung“ der AKK abschließend: „Ist nicht der Alltag religionspädagogischer Forschung noch fast durchgängig monologisch orientiert, geschieht religionspädagogische Theoriebildung nicht vielfach weitgehend bezugslos – ohne daß man sich gründlicher aneinander ‚abarbeitet‘?“⁷²

⁶⁹ Vgl. E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I: Antike und Mittelalter, Freiburg 1993; vgl. auch die in die Zukunft weisende Erforschung der jüdisch-christlichen Geschichte (G. Biemer, unter Mitarbeit von A. Biesinger, D. Fiedler, K.-H. Minz, U. Reck, Freiburger Leitlinien zum Perprozeß Christen Juden, Düsseldorf 1981).

⁷⁰ Vgl. Jendorff, der davon ausgeht, daß den vielerorts anzutreffenden religiös-christlich-kirchlich behinderten jungen Menschen nur radikal anthropologisch zu helfen ist. Der Religionsunterricht soll sich „subsidiär-notärztlich“ und „selbstlos-diakonisch“ verstehen und „methodisch geschickt Brücken zum Über-Leben bauen“ (B. Jendorff, *Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis*, München 1992, 30); B. Grom, *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf/Göttingen 1976; H. Herion, *Methodische Aspekte des Religionsunterrichts. Ein Kompendium zu Grundsatzfragen, Planung und Gestaltung des Unterrichts*, Donauwörth 1990.

⁷¹ Die ästhetische Kategorie wird von E. Feifel (Was ist ästhetische Erfahrung, in: RpB 30/1992, 3–18) und von J. Werbick (Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: RpB 30/1992, 19–29) neuerdings für die künftige Religionspädagogik als besonders leitend herausgestellt.

⁷² R. Englert, *Religionspädagogische Grundlagenforschung. Persönliche Tagungsnotizen*, in: Kat.Bl. 113 (1988), 611–613, 613.

Hoffentlich konnte dieser Beitrag zeigen, daß Englerts Befürchtung heute nach fünf Jahren in dieser Schärfe jedenfalls nicht mehr zutrifft. Künftig könnte sich die Religionspädagogik 'abarbeiten' an vielfältigen Kooperationen trotz unterschiedlicher Forschungsinteressen, an der Konzentration auf örtliche und zeitliche Bedingtheiten religiösen Lernens und Lehrens und am Mut zur freieren Meinungsäußerung in und außerhalb des Faches.

Werner Simon

Katechese und Religionsunterricht in Italien und Deutschland.

8. Deutsch-italienisches Religionspädagogisches Treffen in Benediktbeuern

Vom 20. – 23.9.1993 fand in Benediktbeuern das 8. Deutsch-italienische Religionspädagogische Treffen (*Incontro Italo-Tedesco di Pedagogia Religiosa*) statt.

18 italienische, 11 deutsche und 4 österreichische Teilnehmer und Teilnehmerinnen trafen sich im Aktionszentrum der Salesianer Don Boscos zum wissenschaftlichen Austausch, um in Vorträgen, Plenums- und Podiumsdiskussionen und themenbezogenen Arbeitskreisen das Problemfeld von „Katechese und Religionsunterricht in Italien und Deutschland“ zu sichten und zu analysieren. Vier Grundsatzreferate vermittelten einen Einblick in die Situation und den Diskussionsstand in beiden Ländern. Sie legten die Grundlagen und gaben Impulse für eine intensive Aussprache im Plenum und in den Gruppen. Der nachfolgende Bericht informiert in seinem 1. Teil über inhaltliche Schwerpunkte der Vorträge. Er resümiert in seinem 2. Teil Ergebnisse der Aussprache.

1. Situationsanalyse und Problemanzeigen

1.1 „Zur kirchlichen Katechese in der Bundesrepublik Deutschland – Konzeptionelle Entwicklung und künftige Aufgaben“ (Karl Heinz Schmitt/Paderborn)

Ein Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung der „Gemeindekatechese“ in der Bundesrepublik Deutschland zeigt deren Ursprung in einer der theoretischen Konzeptualisierung vorgängigen Praxis, die in den 1960er Jahren in vielen Gemeinden aufbrechenden Neuansätze einer Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf die Sakramente in überschaubaren Gruppen und durch erwachsene Gemeindemitglieder, die diese Aufgabe ehrenamtlich wahrnehmen. Das Konzept der Gemeindekatechese fand eine erste theoretische Klärung im Arbeitspapier der Gemeinsamen Synode „Das katechetische Wirken der Kirche“ (1974). Zentrale Elemente des in der Folgezeit fortgeschriebenen und weiterentwickelten gemeindekatechetischen Ansatzes sind: (1) Der Ausgang von einem weitgefaßten Begriff der Katechese: Katechese will helfen, aus dem Glauben leben zu lernen; (2) sie wendet sich mit Vorrang an Erwachsene, nicht nur an Kinder und Jugendliche; (3) die Bedeutung der Gruppe als eines Erlebnis- und Erfahrungsraumes des Glaubens, nicht nur als einer Sozialform des Lernens; (4) die Mitarbeit von Laien in der Katechese als Form eines nicht professionalisierten katechetischen Handelns; (5) die Zusammenarbeit von Priestern und Laien und das in der Konsequenz solcher Kooperation erneuerte Gemeindeverständnis, das die Begabungen aller Ge-

meindemitglieder achtet und fruchtbar werden läßt („Katechese der Gemeinde“).

Das Postulat, daß sich Katechese mit Vorrang als Dienst am Glauben der Erwachsenen verstehen müsse, wurde in der bisherigen Praxis kaum eingelöst. Gemeindekatechese findet bis heute in der Regel als Sakramentenkatechese für Kinder und Jugendliche statt. Darüber hinaus werden in zunehmendem Maße die Grenzen auch eines in einem weit gefaßten Begriff von Katechese fundierten gemeindekatechetischen Ansatzes deutlich. Er versteht Katechese als Entfaltung eines zumindest ansatzweise bereits vorhandenen Glaubensbewußtseins, setzt somit eine zumindest grundsätzliche „Glaubenswilligkeit“ der an der Katechese teilnehmenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen voraus. Diese Voraussetzungen treffen jedoch für die Mehrzahl der Teilnehmer nicht länger zu. Eine pastorale Erwartungshaltung, die in der Katechese auf eine intensive und dauerhafte Gemeindebindung zielt, konkurriert mit Erwartungshaltungen von Interessenten, die mehrheitlich nicht in einem selbstverständlichen Gemeindebezug leben und allenfalls aus Anlaß der Sakramente punktuell einen solchen Kontakt zur kirchlichen Gemeinde wieder aufnehmen.

Der Herausforderung durch eine Situation, die zunehmend durch plurale, ungleichzeitige und individualisierte Lebens- und Glaubenswege bestimmt wird, können allgemein gültige und flächendeckende katechetische Programme kaum angemessen Rechnung tragen. Dies gilt verstärkt für eine Situation, in der eine überzeugende, den gewandelten sozialen und kulturellen Voraussetzungen antwortende und zukunftsbezogen motivierende Vision des Christlichen fehlt, die ihrerseits eine neu verbindende Gemeinschaft stiften könnte. Katechese wird sich in diesem Zusammenhang wesentlich als eine Suchbewegung verstehen müssen, die sich am Leitbild der „Weggemeinschaft“ orientiert. In diesem Bild kommt einerseits die Offenheit eines in lebensgeschichtlicher Perspektive prinzipiell unabschließbaren Glaubens zum Ausdruck. Andererseits erlaubt das Bild der Weggemeinschaft, auch punktuelle Begegnungen und den nur episodischen Austausch als katechetisch relevante Orte eines erfahrungsbezogenen Lernens positiv zu würdigen. Entscheidende Orte der Gemeindekatechese werden jene Treffpunkte und Begegnungen sein, in denen Menschen an lebensgeschichtlich bedeutsamen Einschnitten und Übergängen den Kontakt und den Austausch mit der Gemeinde suchen, dort, wo sie in diesem Austausch die subjektive Perspektive ihrer persönlichen Lebens- und Glaubensgeschichte entgrenzen, um sie im Dialog mit den Lebens- und Glaubensgeschichten ihrer Mitchristen zu vernetzen und zu weiten. Auch in Zukunft werden die sakramentalen Anlässe wichtige Treffpunkte einer solchen dialogisch strukturierten Katechese sein. Katechese kann beschrieben werden als die spannungsreiche „Begegnung von Geschichten“, die in den Erwartungen und Erfahrungen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Sprache kommen: die Geschichte der Eltern, der Kinder und der Jugendlichen; die Geschichte der Katecheten und der Seelsorger; die Geschichte unterschiedli-

cher theologischer Denkmodelle; die Geschichte sich wandelnder Ansätze der Gemeindepastoral. Katechese wird der Ungleichzeitigkeit dieser Erwartungen und den Individuallagen ihrer Teilnehmer mehr als bisher Rechnung tragen müssen. Sie wird die persönlichen Lebensgeschichten achten und sie in einer glaubensbiographischen Perspektive auch als „Gottes Geschichte“ mit diesen je konkreten Menschen lesen und verstehen lernen. Indem sie die persönlichen Lebensgeschichten in den gemeinsamen Horizont der biblischen Verheißung stellt, eröffnet sie zugleich die Chance einer lebensförderlichen und heilsamen Neuorientierung.

1.2 „Religionsunterricht und Katechese in Italien aus der Sicht der kirchlichen Gemeinde“ (Luzio Soravito/Udine)

Katechese steht in Italien in einer langen Tradition einer vom schulischen Religionsunterricht unterschiedenen und eigenständigen Pfarrkatechese. Sie gewann vor allem in den beiden vergangenen Jahrzehnten – in Abgrenzung und in Zuordnung zum Religionsunterricht – ihr spezifisch gemeindekatechetisches inhaltliches und methodisches Profil (1970 Basisdokument „*Il rinnovamento della catechesi*“; 1988 1. Italienischer Katechetischer Nationalkongreß). Die kirchliche Katechese wendet sich in diesem Zusammenhang vor allem an Kinder und Jugendliche. Modelle der Erwachsenenkatechese wurden bisher nur ansatzweise entwickelt und erprobt.

Das katechetische Handeln wird als Teil des kirchlichen Handelns verstanden. Es vereint verkündende und erziehlische Momente. Träger der Katechese ist die kirchliche Glaubensgemeinschaft, die zugleich auch ein Ziel der Katechese ist. „Die Katechese ist das erziehlische Handeln, mit dem die kirchliche Gemeinschaft, indem sie die christliche Botschaft mitteilt und vertieft, dem Glaubenden hilft, die Gegenwart und den Ruf Gottes in seinem eigenen Leben zu entdecken, diesen Ruf aufzunehmen und zu erwidern.“ Die christliche Botschaft hat ihre Mitte in der Offenbarung der Liebe Gottes in Jesus Christus. So zielt das katechetische Handeln darauf, eine lebendige persönliche Beziehung zur Person Jesu Christi anzubahnen und zu fördern. Es führt ein und ermöglicht Teilhabe an den Grundvollzügen der kirchlichen Glaubensgemeinschaft – der Feier, der Gemeinschaft, der Diakonie –, in denen diese Christusbeziehung gelebt und gefestigt werden kann.

Die Katechese folgt dabei einem korrelativen Ansatz erfahrungsbezogener Hermeneutik. Biblische Erfahrung, kirchliche Erfahrung und kulturelle Erfahrung sollen in einer wechselseitigen Korrelation so füreinander erschlossen werden, daß die biblische Erfahrung und die kirchliche Erfahrung als eine Antwort auf jene fundamentalen Fragen menschlicher Existenz vernommen und verstanden werden können, die in der kulturell vermittelten Erfahrung des gegenwärtigen Lebens aufbrechen und eine Antwort suchen. Das menschliche Leben soll in seiner religiösen Dimension, die Glaubensgeheimnisse sollen in ihrer anthropologischen Relevanz bedacht werden. Ziel des hermeneutischen Erschließungsprozesses ist eine „progeressive Identifikation“ von menschl-

cher Erfahrung und biblischer bzw. kirchlicher Erfahrung. Der Glaube soll, indem er in den verschiedenen Erfahrungsbereichen und Lebenssituationen erfahrungsbezogen vertieft wird, zu einer reifen Gestalt finden.

Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese müssen in diesem Zusammenhang in ihrer je spezifischen Aufgabenstellung einerseits unterschieden, andererseits aber zugleich aufeinander bezogen werden, soll es nicht zu einer dem Erziehungsziel einer integralen Personbildung entgegenwirkenden Dissoziation des religionspädagogischen Handelns in beiden Erziehungsfeldern kommen. Schulischer Religionsunterricht zielt auf religiöse Bildung der Person im Kontext einer pluralen Kultur und Gesellschaft. Er erschließt – im Ausgang vom „religiösen Faktum“ in der Lebenswelt der Schüler – die religiös-christliche Dimension der Kultur. Er informiert, klärt Begriffe und erschließt ihre Bedeutung. Er vermittelt Kriterien, die es den Schülern ermöglichen, begründet Wertungen zu vollziehen. Katechese ermöglicht darüber hinaus eine persönliche Glaubensbindung und die Ausbildung einer Glaubensgesinnung (*mentalità di fede*). Sie zielt letztendlich auf die Vollenendung des Glaubens in einem Leben der Heiligkeit. Geht es dem schulischen Religionsunterricht um eine kritische Reflexion der kulturell vermittelten religiösen Erfahrung, so geht es der Katechese darum, daß religiöse Erfahrung in der Glaubensgemeinschaft gelebt und erlebt werden kann. Akzentuiert der schulische Religionsunterricht die absolute Freiheit der religiösen Entscheidung, so stimuliert die Katechese zu einem Leben aus dem Glauben und zum Glaubenszeugnis in den verschiedenen Bereichen des Lebens. Katecheten und Religionslehrer wenden sich an die gleichen Adressaten. Sie sollten umeinander wissen und, wo dies möglich ist, miteinander zusammenarbeiten. Katechese kann dabei auf den Kenntnissen und Informationen aufbauen, die im Religionsunterricht der Schule vermittelt werden. Umgekehrt kann sich der Religionsunterricht auf Erlebnisse und Erfahrungen beziehen, die die Schüler in der Katechese der Gemeinde sammeln. Schulischer Religionsunterricht und gemeindliche Katechese stehen in diesem idealtypisch gezeichneten Modell in einem wechselseitigen Verhältnis der Komplementarität und der Unterschiedenheit.

1.3 „Zum schulischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik

Deutschland. Konzeptionelle Entwicklung und künftige Aufgaben“

(Günter Lange/Bochum)

Religionsunterricht ist nach Artikel 7,3 des Grundgesetzes an den öffentlichen Schulen der Bundesrepublik Deutschland „ordentliches Lehrfach“. Er wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes ... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Zwar werden schulischer Religionsunterricht und gemeindliche Katechese mit Recht als eigenständige Lernorte unterschieden, die verschiedene Zielsetzungen und Lernformen haben. Andererseits kann jedoch im Hinblick auf die kirchlich-konfessionelle Bindung der Inhalte des Faches gefragt werden, ob nicht auch dem schulischen

Religionsunterricht eine „katechetische“ Dimension zukommt, die ihn mit der gemeindlichen Katechese verbindet. Eine solche katechetische Bestimmung des Religionsunterrichts kann allerdings nicht von einem ungenügenden Begriff von Katechese her gewonnen werden, der das Ziel der Katechese darin sieht, die satzhaft-objektiv vorgegebene Lehre der Kirche ohne Rücksicht auf die Disposition der Adressaten 'umfassend und unverkürzt' darzustellen. Gehört aber nicht auch in einem bildungstheoretisch fundierten christlichen Religionsunterricht der Anspruch auf lebensverändernde Verbindlichkeit zu der Sache selbst, die im Unterricht verstehend erschlossen und vermittelt werden soll? Geht es nicht sowohl der Katechese als auch dem Religionsunterricht darum, „den Heranwachsenden das Christliche als die ihr Leben auf seine Wahrheit hin herausfordernde Heils-Wahrheit zu vergegenwärtigen und verstehbar zu machen“ (J. Werbick)? Als hilfreich erweist sich in diesem Zusammenhang die von Jürgen Werbick eingeführte Unterscheidung zwischen einer direkten und einer indirekten Intention des schulischen Religionsunterrichts. In direkter Intention zielt der Religionsunterricht auf ein Verstehbarwerden des Christlichen im Kontext gegenwärtiger Selbst- und Welterfahrung durch einen Prozeß wechselseitiger Erschließung. In indirekter Intention verweist er aber darin zugleich auf die kirchliche Glaubensgemeinschaft als die institutionelle Repräsentanz des Christlichen in der Gesellschaft. Dieser Bezug ergibt sich aus der Sache selbst, kann aber als mögliche Bindung nur in der Freiheit und Selbstbestimmung der Schüler wahrgenommen und realisiert werden. Religionsunterricht kann sich insofern nicht ablösen von der Identität des Christlichen, dessen individuelle und gesellschaftliche Relevanz er ansatzweise erfahrbar machen will. In dieser Ausrichtung besitzt er auch als schulisches Unterrichtsfach eine katechetische Dimension.

Einem solchen Verständnis entspricht auch der korrelationsdidaktische Ansatz des Faches, der Glaubensüberlieferung und gegenwärtige Lebenswelt in einer kritischen Wechselwirkung füreinander erschließen will, um so Identität und Relevanz des Glaubens gleichermaßen zur Geltung zu bringen. Korrelation fungiert in diesem Zusammenhang als ein elementares Prinzip theologischer Hermeneutik. Die didaktische Korrelation wird jedoch darüber hinausgehend mehr als bisher auch ein im Sinn Karl Rahners „mystagogisches“ Element aufnehmen müssen, das davon ausgeht, daß Gottes begnadende Gegenwart immer schon das Leben und die Geschichte jedes Menschen bestimmt, so daß es religiöser Vermittlung immer auch darum gehen muß, mit den Lernenden solche verborgenen Spuren Gottes in ihrem Leben zu suchen und zu verstehen. Der kirchlich gebundene Religionsunterricht wird in einer konfessionell differenzierten Gestalt erteilt, die sich im Kontext eines zunehmend entkonfessionalisierten öffentlichen Bewußtseins vielfach in Frage gestellt sieht. Es gibt von den Kirchen geduldete Ansätze eines konfessionell-kooperativen „ökumenischen“ Religionunterrichts in bestimmten Sondersituationen (Anfangsunterricht, Berufsschule, Sonderschule). Eine stärkere Kooperation im Bereich der Lehrplangestaltung, in der Erarbeitung von Religionsbüchern und

in der Fortbildung wird befürwortet. In diesem Zusammenhang entsteht die Zukunftsvision eines christlichen Religionsunterrichts, „der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird“ (Plädoyer der Deutschen Katechetinnen- und Katechetinnenvereine, „Der Religionsunterricht in der Schule“, These 7). Konfessioneller Religionsunterricht heißt dann nicht mehr „nach Konfessionen getrennter“ Religionsunterricht, sondern ein christlich-konfessioneller Religionsunterricht. Ein solcher Religionsunterricht wäre mit dem Grundgesetz vereinbar, wenn die Kirchen sich darauf verständigen könnten, daß ein solcher gemeinsam verantworteter Religionsunterricht ihren Grundsätzen entspricht. Eine solche Zustimmung wird wohl nur dann zu gewinnen sein, wenn an der christlichen Positionalität, der katechetischen Qualität und der korrelativen Normativität des Faches keine Abstriche erfolgen.

1.4 „Religionsunterricht und Katechese in Italien aus der Sicht der Schule“ (Zelindo Trenti/Rom)

Die religionspädagogische Diskussion der beiden vergangenen Jahrzehnte führte zu einer Neubestimmung des Konzepts des schulischen Religionsunterrichts. Die Ziele und die inhaltlichen Schwerpunkte des Faches wurden im Rahmen des der öffentlichen Schule aufgegebenen Bildungsauftrages revidiert und neu ausgerichtet. Dies geschah in Absetzung und Abgrenzung von einem katechetischen Konzept des Religionsunterrichts, das vor allem auf eine Vermittlung der Lehre der katholischen Kirche und auf die Integration der Schüler in die kirchliche Glaubensgemeinschaft zielte. Ein solchen Intentionen verpflichteter Unterricht mußte in zunehmendem Maße als ein Fremdkörper erfahren werden im Kontext einer Schule, die Schüler auf dem Wege der Bildung zu einer mündigen Selbstbestimmung in kritischer Auseinandersetzung mit den pluralen Orientierungen ihrer kulturell vermittelten Lebenswelt führen will, und im Kontext einer Gesellschaft, in der eine vordergründige „Bühnenreligion“ (Garelli) und die persönliche religiöse Bindung und Praxis vielfach auseinanderklaffen. Gegenstand des Religionsunterrichts ist Religion als Kulturphänomen in ihren pluralen institutionellen und nicht-institutionellen Ausprägungen. In seinen Zielsetzungen partizipiert der Religionsunterricht an der schulischen Aufgabe der Bildung und Erziehung: der Begleitung der Schüler in ihrer persönlichen Reifung in allen Dimensionen ihres Menschseins und im Kontext der Kultur und Gesellschaft. Religion wird in diesem Zusammenhang als ein Phänomen der Kultur und als eine existentiell bedeutsame Dimension des Menschseins in den Blick genommen. Der schulische Religionsunterricht begleitet die Schüler in ihrem persönlichen Reifungsprozeß, indem er eine Orientierung und eine Auseinandersetzung ermöglicht, in der die in den religiösen Fragen thematisierten existentiellen Bedürfnisse der Schüler eine Klärung erfahren können.

War noch in den 1960er Jahren das Konzept eines Religionsunterrichts vorherrschend, das die Darlegung der kirchlichen Lehre im Sinne des Katechismus in den Mittelpunkt stellte, so erfuhr das Konzept dieses Unterrichts

in der Diskussion der 1970er Jahre eine pädagogisch-didaktische Profilierung. Im Gespräch mit Anthropologie, Psychologie und Soziologie wurde auf die erfahrungsvermittelte Glaubwürdigkeit der Glaubensvorlage reflektiert und auf die erziehlischen und unterrichtlichen Lernprozesse, die eine solche Vermittlung fördern und unterstützen können. Die Diskussion der 1980er Jahre sucht in zunehmendem Maße das Gespräch auch mit den Religionswissenschaften, um eine konfessionalistische und ethnozentrische Blickverengung in der Wahrnehmung des Religiösen aufzubrechen. In diesem Zusammenhang entstehen Fragen im Hinblick auf die wissenschaftstheoretische Grundlegung einer die religionswissenschaftliche Dimension integrierenden Religionspädagogik, die sich als eine Hermeneutik der religiösen Erfahrung versteht. Sie werden noch diskutiert.

Der Neuansatz des Religionsunterrichts trägt den Bedingungen des Lernortes Schule Rechnung. Er erweist den Bildungswert von Religion und Glaube, indem er sie als eine unverzichtbare Quelle für eine integrale menschliche Reifung und Entwicklung zur Geltung bringt. Religion begegnet als ein Wert, der im kulturellen Bewußtsein lebendig ist. Die öffentliche Schule bejaht eine wertorientierte und wertklärende Bildung als eine ihr eigene Aufgabenstellung. Indem der schulische Religionsunterricht christlichen Glauben als Religion und als möglichen Wert für die Reifung des Menschen erschließt, leistet er damit zugleich einen Beitrag zur Plausibilität des Christlichen im Kontext einer pluralen Kultur und Gesellschaft.

Andererseits stößt das neue Konzept aber auch auf Widerstand. Das Modell einer persönlichkeitsfördernden erziehlischen Begleitung steht in Spannung zu den im Unterricht der übrigen Fächer vorherrschenden Methoden und Organisationsformen des Lernens. Der Ansatz einer erfahrungs- und situationsbezogenen Aktualisierung der religiösen Tradition steht in Spannung zu den Erwartungen der kirchlichen Autoritäten, die auf einer unverkürzten Weitergabe der Glaubensüberlieferung bestehen. Auch die Reflexion auf die methodischen Gestaltungsformen und die Bemühungen um die Erstellung geeigneter Unterrichtshilfen müssen intensiviert werden. Desungeachtet findet der Neuansatz eine breite Akzeptanz bei den Eltern, den Schülern und den in diesem Fach unterrichtenden Lehrern. Er zeigt, wie auch unter den Voraussetzungen eines tiefgreifenden sozialkulturellen Wandels der schulische Religionsunterricht Ort eines kulturellen und existentiell bedeutsamen religiösen Lernens sein kann, dem im Hinblick auf die Inkulturation des christlichen Glaubens ein wichtiger Stellenwert zukommt.

2. Ergebnisse der Aussprache im Plenum und in den Arbeitskreisen

2.1 *Katechese und Religionsunterricht im Kontext eines tiefgreifenden sozial-kulturellen Wandels*

Der Modernisierungsprozeß stellt Katechese und Religionsunterricht gleichermaßen vor neue und bisher nur unzureichend wahrgenommene Herausforderungen, die von den deutschen und den italienischen Teilnehmern übereinstimmend beschrieben und festgehalten wurden. Die gegenwärtige Situation ist gekennzeichnet durch eine Differenzierung funktional bestimmter Lebensbereiche und Sinnbezirke, die eine Segmentierung des individuellen und sozialen Lebenszusammenhangs nach sich zieht. Sie führt in zunehmendem Maße zu einer Pluralisierung der Lebenslagen und zu einer Individualisierung der Lebensführung. Hinzu kommt eine hohe Mobilität. Lebensgeschichten und die in sie eingebetteten Glaubensgeschichten werden vielfältiger und verlieren an Kontinuität. Ungleichzeitige Bewußtseinslagen und Erwartungshaltungen nicht nur zwischen den Generationen, sondern auch innerhalb der gleichen Generation werden gleichzeitig und nebeneinander gelebt. Auch die Religion erfährt in diesem Zusammenhang eine Binnendifferenzierung: Institutionelle, kulturelle und individuelle Religion sind immer weniger deckungsgleich. Neue Formen der Religiosität transzendieren die Grenzen konfessionell gebundener Kirchlichkeit und institutionell gebundener Religion. Die „Krise“ der Katechese und des Religionsunterrichts ist insofern nicht zuletzt Symptom einer Krise überkommener Sozial- und Vermittlungsformen der christlichen Religion, denen es immer weniger gelingt, die christliche Lebensart in ihrer Relevanz auch unter den beschriebenen gewandelten sozialen und kulturellen Bedingungen plausibel zu machen. Darüber hinaus erschweren die vorherrschenden Muster einer rollenspezifischen und durch die Massenmedien geprägten Kommunikation und die individualisierte Lebensführung den Eintritt in einen Kommunikationszusammenhang, der in der Regel von der Erwartungshaltung einer intensiven Dauerbindung bestimmt wird.

2.2 *Katechese in der Gemeinde*

2.2.1 Zum Begriff der Katechese

Es wurden Bedenken erhoben gegenüber einem zu weit gefaßten Begriff der Katechese, der es nicht mehr erlaubt, sinnvoll zwischen Evangelisation, Mission, Verkündigung, Gelegenheitsgesprächen und Katechese zu unterscheiden. Katechese wurde als gemeindebezogenes Handeln verstanden, wobei offen blieb, ob die Gemeinde als Ziel oder als Katalysator des katechetischen Handelns bestimmt werden muß. Einverständnis bestand darin, daß in einer durch eine hohe Mobilität gekennzeichneten Gesamtsituation der Begriff der Gemeinde nicht in einer noch immer vorherrschenden Eingrenzung auf die territorial umschriebene Pfarrgemeinde verstanden werden soll.

2.2.2 Die Bedeutung wenig organisierter Formen der Katechese

Im Zusammenhang einer durch eine hohe Mobilität gekennzeichneten Gesamtsituation, insbesondere in den durch Immigration und Urbanisierung geprägten Ballungszentren wächst die Bedeutung einer Pastoral, in der einladenden und offenen Treffpunkten und Orten der Begegnung eine wichtige Rolle für den sich um diese Kristallisationskerne vollziehenden Gemeindeaufbau zukommt. In ihrem Kontext wächst auch die Bedeutung eher punktueller, episodischer, nicht systematisch organisierter Formen der Katechese. Dort, wo Menschen kommen und gehen, werden die Grenzen einer auf lebensgeschichtliche Kontinuität hin angelegten und eher stabile Wohn- und Lebensverhältnisse voraussetzenden Pfarrkatechese besonders deutlich.

2.2.3 Katechese und Gemeinde

Ein gemeindebezogenes katechetisches Handeln gewinnt seine Überzeugungskraft aus der Glaubwürdigkeit der ihm vorausliegenden gelebten Gemeindegewirklichkeit. Eine diakonische, am umfassenden Wohl der in ihrem Umfeld lebenden Menschen interessierte Gemeinde provoziert durch ihr Handeln elementare Fragen nach den Motiven dieses Handelns, die dann in der Katechese aufgenommen und vertieft werden sollten. Dabei weisen die Glaubensmotive über die Gemeinde hinaus. Es wäre von daher ein Selbstmißverständnis des katechetischen Handelns, wenn Katechese auf die Gemeinde als End- und Selbstzweck hin funktionalisiert würde.

2.2.4 Grenzen der herkömmlichen Katechese

Die gemeindliche Sakramentenkatechese für Kinder und Jugendliche lebt vielfach aus einer unbefragten Tradition und aus der oft sekundär motivierten Teilnahme ihrer Adressaten. Eine vor allem in den städtischen Ballungsgebieten zunehmende Zahl konfessionsloser junger Erwachsener und nicht getaufter Kinder und Jugendlicher, ferner die wachsende Zahl kirchlich distanzierter getaufter Jugendlicher stellen eine jahrgangsorientierte Organisation der Katechese in Frage, die eine homogene religiöse Sozialisation ihrer Teilnehmer voraussetzt und den zunehmend ungleichzeitigen Glaubensbiographien der Kinder und Jugendlichen nur ungenügend Rechnung tragen kann. Anfragen richten sich auch an den vielfach ausschließlich am Familienzyklus orientierten Ansatz der Erwachsenenkatechese (Elternkatechese), der in der Gefahr steht, die wachsende Zahl der allein lebenden erwachsenen Männer und Frauen aus dem Blick zu verlieren.

2.3 Religionsunterricht in der Schule

2.3.1 Zum Religionsbegriff

Konkrete Religion begegnet, auch wenn sie als kulturelles Phänomen in den Blick genommen wird, immer in pluraler Gestalt. Ein allgemeiner Religionsbegriff, der diese Pluralität vernachlässigt, steht in der Gefahr, ein gedankliches Konstrukt an die Stelle der lebendigen Wirklichkeit zu setzen. Bedenken wurden erhoben gegenüber einer Fundierung des Religionsunterrichts in

einem funktionalen Religionsbegriff, der es nicht erlaubt, den im Selbstverständnis der verschiedenen Religionen gründenden substantiellen Wahrheitsanspruch als solchen zur Geltung zu bringen. Es wurde angefragt, ob die existentiell bedeutsamen Sinn- und Wertfragen von den Jugendlichen selbst als „religiöse“ Fragen qualifiziert werden oder ob es sich dabei um eine Fremdefinition aus einer Außenperspektive handelt. Die elementaren Lebensfragen besitzen eine religiöse Relevanz, können aber auch in nicht-religiösen Sinnentwürfen beantwortet werden. Beklagt wurde, daß es noch immer zu wenig empirisch zuverlässige und aussagekräftige Erhebungen zur konkreten Religiosität und zum religiösen Selbstverständnis der Jugendlichen gibt, die diese aus der Perspektive und in der Sprache der Jugendlichen beschreiben und interpretieren. Schließlich wurde gefragt nach dem hermeneutischen Ansatz einer sich im religionswissenschaftlichen Kontext als Hermeneutik religiöser Erfahrung verstehenden Religionspädagogik. Handelt es sich dabei um eine theologische, eine philosophische oder eine phänomenologische Hermeneutik? Religionswissenschaft selbst arbeitet im Wechselbezug unterschiedlicher methodologischer Ansätze. Welche Konsequenzen hat dies für eine im religionwissenschaftlichen Bezug arbeitende Religionspädagogik?

2.3.2 Interkulturelles Lernen

Religionsunterricht findet statt im Kontext einer zunehmend religiös und kulturell pluralen Gesellschaft. Migrationsbewegungen in einem zusammenwachsenden Europa werden diese Situation verstärken. In diesem Zusammenhang kommt dem Religionsunterricht eine wichtige Teilaufgabe zu im Hinblick auf die fächerübergreifende Aufgabe einer interkulturellen Erziehung und Bildung. Es gilt einerseits, Schüler zu befähigen, eine verstehende Toleranz zu entwickeln, die andere religiöse und weltanschauliche Orientierungen in ihrem Anderssein respektiert und achtet, andererseits, diese pluralen Orientierungen und Wahrheitsansprüche im Medium der gemeinsam angehenden Grundfragen des Lebens, des Zusammenlebens und des Überlebens füreinander kommunikabel zu machen. Dies erfordert eine verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen für den Religionsunterricht verantwortlichen Religionsgemeinschaften.

2.3.3 Konfessionalität des Religionsunterrichts

Diskutiert wurde die Frage, ob auch dem schulischen Religionsunterricht eine „katechetische“ Dimension zukomme und wie diese zu bestimmen sei. Dabei bestand ein Konsens dahingehend, daß Intention und didaktische Struktur des Faches im Rahmen der schulischen Bildungsaufgabe bestimmt werden müsse, daß aber auch in einem solchen bildungstheoretischen Ansatz des Religionsunterrichts dem Fach eine katechetische Relevanz, wenn auch keine katechetische Finalität zukomme.

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts wurde vor diesem Hintergrund als eine pädagogisch auszulegende Kategorie akzentuiert. Der von einem bestimmten Standpunkt aus erteilte Religionsunterricht gibt den Heranwach-

senden eine Orientierungshilfe im Hinblick auf die Erarbeitung ihres persönlichen eigenen Standpunktes. Übernahme von Werten wird nur dort möglich, wo zugleich auch deren Verbindlichkeit erfahren werden kann. Glaubensgemeinschaften kommt insofern eine wichtige Rolle innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Wertetradierung zu, als sie in ihren Lebensmodellen werthafte Lebensmöglichkeiten repräsentieren, die einerseits Verbindlichkeit beanspruchen, andererseits ihre Plausibilität in der gelebten Wirklichkeit immer neu erweisen müssen. Sie sind im Religionsunterricht in der Person des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin Gesprächspartner junger Menschen, die in der Begegnung und Auseinandersetzung mit einem nicht als beliebig erfahrenen Standpunkt zugleich auch die Nicht-Beliebigkeit der eigenen Standortbestimmung erfahren und lernen können.

Es wurde unterschieden zwischen der Konfessionalität als Prinzip eines positionell gebundenen Religionsunterrichts und der konfessionellen Organisationsform dieses Unterrichts. Gefordert wurde eine differenzierte und den unterschiedlichen Situationen (religiöse Bewußtseinslage der Schüler; regionale, schulspezifische, schulstufenbezogene Erfordernisse) angemessenen Rechnung tragende Anwendung des Konfessionsprinzips in verschiedenen Formen der Organisation eines konfessionell kooperativen Unterrichts.

2.3.4 Das Prinzip der Korrelation

Es wurde angeregt, in der Diskussion des Korrelationsprinzips mehr als bisher zu unterscheiden zwischen den verschiedenen Verwendungen des Begriffs im jeweiligen Problemkontext. Um Kategorienfehler zu vermeiden, sollte differenziert werden zwischen (1) Korrelation als einem Begriff, der den der Offenbarung selbst immanenten Erschließungsprozeß beschreibt, (2) Korrelation als einem Prinzip der theologischen Hermeneutik und (3) Korrelation als einem Prinzip des didaktischen Handelns, das sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Dimension besitzt. Korrelation bleibt als hermeneutisches Prinzip einer kontextuellen und anthropologisch vermittelten Theologie auch in Zukunft unaufgebbar. Es bedarf jedoch einer weiterführenden Klärung, wie die didaktische Korrelation verstanden werden soll. Als ungenügend erweist sich, die in einer allgemein theologischen Korrelation gewonnenen Interpretationen der Glaubensüberlieferung unvermittelt auf die Unterrichtssituation und die nur unzureichend erhobene und wahrgenommene Lebenswirklichkeit der Schüler zu applizieren. Rückfragen ergaben sich in diesem Zusammenhang auch im Hinblick auf den „mystagogischen“ Ansatz und seine Relevanz für die Korrelationsdidaktik. Er gewinnt Plausibilität als Motivationshorizont für das Handeln von Religionslehrern und Katecheten in einer Situation, die vielfach durch Indifferenz und 'Erfolglosigkeit' gekennzeichnet ist. Wie aber kann die anonyme Dimension der Gegenwart Gottes in der Geschichte der Menschen und in der Lebensgeschichte der Schüler erschlossen werden, wenn diese sie selbst in nicht-religiösen Kategorien in einer für sie subjektiv sinnvollen Weise deuten und verstehen können? Daß Glaube und Religion

lebensförderlich und verheißungsvoll sein können, ist zunächst ein Postulat, das von den Schülern oft nicht geteilt und übernommen wird und das selbst der Erschließung bedarf.

2.4 Katechese und Religionsunterricht

Deutsche und italienische Teilnehmer stimmten weitgehend überein, daß Katechese und Religionsunterricht in beiden Ländern trotz unterschiedlicher geschichtlicher Traditionen und Voraussetzungen vor vergleichbaren Herausforderungen stehen aufgrund des sozial-kulturellen Wandels, an dem sie gemeinsam partizipieren und der die überkommenen Tradierungsmuster zunehmend in Frage stellt.

Beide Teilnehmergruppen unterstrichen die Ungleichzeitigkeiten der Entwicklung und der Erwartungshaltungen, die es erschweren, allgemein gültige und übergreifende Ansätze zu finden, die den regional und individuell zu differenzierenden Erfordernissen gleichermaßen gerecht werden. Von den deutschen Teilnehmern wurde in diesem Zusammenhang die Herausforderung durch die Lage in den neuen Bundesländern mit einer säkularen Diasporasituation einer christlichen Minderheit, von den italienischen Teilnehmern die Situation in den städtischen Ballungszentren und aufgrund der Migrationsbewegungen besonders akzentuiert.

Vor diesem Hintergrund verstehen beide Teilnehmergruppen Katechese und Religionsunterricht als zwei unterschiedene, in eigenständigen Zielsetzungen profilierte religionspädagogische Handlungsfelder.

Offen blieb die Frage, wie beide Lernfelder mehr als bisher im Konzept eines „vernetzten“ Lernens füreinander geöffnet werden können. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang sowohl schulpädagogische Reformansätze einer Öffnung der Schule (Nachbarschaftsschule, *community education*, erkundendes Lernen, Projektarbeit) als auch verschiedene Ansätze einer sich der Schule öffnenden Pastoral (Schulpastoral, kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Freizeiten). Entscheidend wird in diesem Zusammenhang sein, daß die konzeptionelle Abstimmung ergänzt wird durch eine personelle Kooperation der in der Schule und in den Gemeinden tätigen Religionslehrer und Katecheten. Dies setzt auch eine entsprechende Organisation der Qualifizierung und Weiterqualifizierung voraus. Im Vergleich zur deutschen Situation ist der Status der italienischen Religionslehrer in der Schule strukturell weniger abgesichert und eingebunden. Im Vergleich zur italienischen Situation fehlt in Deutschland eine ähnlich breite und in Jahrzehnten entwickelte Pfarrkatechese, die als integrales Moment des Gemeindelebens erlebt und verstanden wird. Hier werden die westdeutschen Gemeinden insbesondere von den langjährigen Erfahrungen der Gemeindekatechese in den neuen Bundesländern lernen können.

Herbert A. Zwergel

Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse

Johannes G. Deninger, Frankfurt/Main, zur Emeritierung gewidmet

1. Problemstellung

Die Frage nach den Gefühlen oder Emotionen¹ im Glaubens- und religiösen Lernprozeß ist der Religionspädagogik seit langem vertraut, auch wenn dabei unterschiedliche systematische, psychologische oder pädagogische Auffassungen von Gefühl vorliegen. Schleiermachers Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit, Tillichs Erfahrung des unbedingten Angehens, aber auch die existentielle Interpretation des hermeneutischen Religionsunterrichts sind zu nennen, wenn es um eine eher systematisch-anthropologisch zu fassende Gefühlstheorie geht, in der Gefühl als existentielles Betroffensein des sich im hermeneutischen Prozeß erfahrenden Subjekts verstanden werden kann. Dabei ist deutlich zu sehen, daß die Verknüpfung von Wissen als Sinnggebung und Gefühl als Bedeutsamkeit im Subjekt vermittelt sind.

Im Übergang vom hermeneutischen zum problemorientierten Religionsunterricht tritt diese Vermittlung im Subjekt zurück, mit praktischen, aber auch theoretischen Problemen für die Religionspädagogik: Werden Gefühle in kurzschließender Problemorientierung nur äußerlich, also eher zufällig-assoziativ mit Wissen oder Lernprozessen verknüpft, sind solche Verknüpfungen immer durch konkurrierende und situativ wirksamere Gefühle bedroht, mit Folgen für die Lebensrelevanz des Gelernten und seine motivträchtige Weitergabe. Diesen praktischen Problemen sind theoretische vorgelagert: Wo orientierende theologische oder pädagogisch-anthropologische Vorgaben entfallen, werden, wie an einer streng lerntheoretisch orientierten Didaktik gut zu studieren ist, zur Begründung unterrichtlichen Tuns verstärkt erklärend-psychologische Theorien herangezogen. Finden sich aber in diesen Theorien und so auch in vielen Emotionstheorien keine subjektorientierten Ansätze, folgt daraus fast notwendig das beschriebene praktische Problem eher zufälliger Verknüpfungen, oder aber, was als noch problematischer eingeschätzt werden muß, ein kognitiv-emotionales Management nach vorgegebenen Gesetzen und Taxonomien, bei gleichzeitigem Verschwinden der Freiheitsmöglichkeiten der beteiligten Subjekte.

Als Beispiel kann hierfür die Methode der Wertklärung, *value clearing*, genannt werden: Die Methode der Wertklärung hält sich in der Wertdarstellung und damit auch bei der Erschließung eines für die Internalisierung von Werten wichtigen Gefühls der Verpflichtung zurück. Sie fragt nicht nach Art oder Inhalt von Werten, sondern nach dem Prozeß des Wertens, der zur

¹ Einleitend werden die Begriffe Gefühl und Emotion synonym gebraucht, weil darin die Vielfalt der Ansätze in unterschiedlichen Disziplinen noch am ehesten aufgegriffen werden kann. Im Verlaufe der psychologisch angelegten Überlegungen wird dann von Emotion gesprochen.

Aneignung von Werten führt.² Der darin vertretene strikte Wertrelativismus – als gänzliche Abstinenz in der Spannung von Orientieren und Freigeben – ist nach Mauermann moralisch unhaltbar, weil er es mit der „Absage an jegliche Manipulation oder Indoktrination im Bereich der schulischen Werterziehung“ unterläßt, „den Kindern Kriterien zu vermitteln, die ihnen bei der Entscheidung in Fällen konfligierender Werte helfen könnten. ... Die Kinder werden vielmehr sich selbst überlassen.“³ Zusätzlich besteht bei der Wertklärungsmethode die „Gefahr einer Trivialisierung moralischer Probleme“, weil „fundamentale moralische Probleme mit ziemlich trivialen Problemen persönlicher Neigung“ vermischt werden.⁴ Warum soll ich nicht stehlen? Welchen Joghurt soll ich essen?

Die Religionspädagogik hat in der kritischen Auseinandersetzung mit Lerntheorien und daraus abgeleiteten didaktischen Modellen diese Probleme durchaus gesehen und sich um theoretische Klärungen bemüht. Dies gilt auch für den Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion.⁵ Ziel der hier vorgelegten Überlegungen ist, im Aufnehmen neuerer psychologischer Entwicklungen einer Theorie der Emotionen einen subjektorientierten und darin auch psychologisch stimmigen Ansatz einer religionspädagogisch bedeutsamen Theorie des Kognition-Emotion-Zusammenhangs darzustellen und einige didaktische Folgerungen daraus zu ziehen. Dies ist für die angesichts des zunehmenden Ausfalls religiöser Vorerfahrungen notwendige Frage nach existentiell-emotionalen Verankerungsformen religiöser Lernprozesse dringend geboten: Ob bei Wahrung der Identität des religiösen bzw. Glaubensaktes an die Stelle der kaum noch greifenden traditionellen Verankerungsformen andere tragfähige, subjektorientierte Formen emotionaler Verankerung treten können?

2. Verankerungsformen religiöser Lernprozesse

Traditionelle Verankerungsformen religiöser Lernprozesse können gut beschrieben werden: Wo Glauben im Alltag in unterschiedlichsten Situationen präsent war, weil er in Symbolen, Riten, familialen und gemeindlichen Gesellungen als Grundmuster des ganzen Lebens erfahrbar war, wurde die Glaubenshaltung des einzelnen vorwiegend durch dieses Grundmuster und seine Repräsentanzen – auch emotional – stabilisiert,⁶ auch in dem Sinne, daß

² Vgl. L. Mauermann, Methoden der Wertklärung, in: G. Schreiner (Hg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, 85-102, 86.

³ Ebd., 94.

⁴ Ebd., 95f.

⁵ Vgl. dazu unten, Ende Kapitel 3.

⁶ „Stabilisierung“ kennzeichnet dabei nicht nur eine traditionelle Funktion von Religion im gesamtgesellschaftlichen Gefüge, sondern auch einen an Sicherung kirchlicher Strukturen interessierten Aspekt des Kirchenverständnisses; vgl. *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd. 4: H. Waldenfels, Art. Religionsverständnis, 67-76, 74f; siehe dort auch die heute notwendigen, aus der jüdisch-christlichen Tradition stammenden Funktionen des Gegenlernens und der Unterbrechung (im Anschluß an J.B. Metz).

der einzelne in einem relativ geschlossenen System vor Reflexion geschützt wurde. *Weil* es den genannten Zusammenhang zwischen Glauben und Leben gab, konnte z.B. schulischer Religionsunterricht an das Gegebene anknüpfen, verstärken und vertiefen. Wo aber heute z.B. die selbstverständliche Erfahrung von Grenzsituationen, an die die traditionellen Riten und Symbole anknüpfen (etwa Geborenwerden und Tod) durch die Konkurrenz der verschiedenen Lebensbereiche in Sonderwelten der Gesellschaft verlagert und damit dem Alltag weitgehend entzogen werden, schwinden mit der ganzheitlichen Gestalt der Lebenserfahrung auch die Anknüpfungspunkte des bisherigen alltäglichen Glaubensverständnisses sowie traditioneller Glaubensvermittlung.

Für die Zugänglichkeit von Erfahrungen als Voraussetzung für reflektierende Vertiefung des Subjekts hat sich damit aber Entscheidendes verändert: Bestimmte Erkenntnisse werden verleugnet und Erfahrungen verdrängt, wie im Umgang mit der ökologischen Problematik immer wieder beobachtet werden kann. Allerdings gelingt diese Verdrängung oft nicht vollständig, so daß Ambivalenzen an verschiedenen Stellen immer wieder auftauchen und Leidensdruck – Gefühle der Ohnmacht des Handelns – oder ein schlechtes Gewissen – eigentlich kann man so nicht weiterleben – erzeugen. In diesen Situationen bieten die Ambivalenzen und Irritationen Anknüpfungsmöglichkeiten für Lern- und Entscheidungsprozesse, welche allerdings im Sinne der emotionalen Betroffenheit nicht ohne Überwindung von Verdrängungsschranken und nicht ohne Arbeit am Charakter zu haben sind.⁷

In manchen traditionell ganz offen zutage liegenden Erfahrungsbereichen hat sich die Problemlage aber noch gravierender verändert, was sich vor allem am Umgang mit Sterben und Tod zeigen läßt: Wurden im bäuerlichen Lebensbereich noch vor fünfzig Jahren Verstorbene sozusagen zwischen Herd und Küchentisch aufgebahrt und kam die ganze Nachbarschaft, um Abschied zu nehmen, darf man heute mit der rechtlichen Reglementierung und dem Umgang mit den Verstorbenen durch Dienstleistung nicht selbst seine eigenen Toten begraben. In der Analyse dieses Problemzusammenhangs wurde lange Zeit eine Verdrängungsthese der Todeserfahrung – mit Anknüpfung an für den angesprochenen bearbeitenden Umgang wichtige und gegebene Ambivalenzen – vertreten. Neuere Überlegungen weisen aber darauf hin, daß der schlagwortartige Umgang mit der Verdrängungsthese „wichtige Differenzierungen und Schwachstellen im Umgang mit Sterben und Tod“⁸ übersieht: Wo der Tod den Blicken der Gesamtgesellschaft entzogen und damit verdrängt

⁷ Vgl. P. Ricoeur, Eine philosophische Freudinterpretation, in: *ders.*, Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II, München 1974, 82-102, 101: „Aus dem zermürbenden Kampf um den Sinn geht niemand unversehrt hervor: Der 'schüchternen' Hoffnung bleibt der Weg durch das Dunkel der Trauerarbeit nicht erspart.“

⁸ W. Böcker, Gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte zum Umgang mit Sterben und Tod, in: *EvErz* 45 (1993), 640-655, 647, im Rückgriff auf: G. Schmied, Das Schlagwort vom verdrängten Tod, in: *Universitas* 46 (1991), 328-338, 334.

wird, bedarf es vor allem für jüngere Menschen „keiner Tabuisierung oder Verdrängung des Todes“⁹. „Das Wissen um den Tod verliert nicht nur an Funktion, sondern auch an Realität, das heißt Wirkmächtigkeit auf das Bewußtsein.“¹⁰ Psychologisch bedeutet dies, daß, wo keine Verdrängungsleistungen mehr zu erbringen sind, auch keine Ambivalenzen den Gang des Alltags irritieren und darin auch Fragen nicht mehr wachgehalten werden, die gelegentlich zur Auseinandersetzung herausfordern; was nicht erfahren wird, braucht nicht verdrängt zu werden. Pädagogisch bedeutet dies, daß damit auch die oben genannten Anknüpfungsmöglichkeiten entfallen. Dies muß aber nicht nur negativ beurteilt werden, ergeben sich damit doch auch neue Chancen einer nicht mehr durch unmittelbare Angstbesetzung blockierten Auseinandersetzung mit Sterben und Tod in einer vom Subjekt ausgehenden Sinnarbeit. Die in der Verdrängung blockierte emotionale Energie könnte in neue, personverankerte Gestaltung eingebracht werden, in Abwandlung eines Wortes von Ricoeur: in eine neue Fähigkeit, begleiten und trauern zu können.¹¹ Wenn es diese Veränderungen erheblich erschweren, zu der durch Symbole und Riten strukturierten und relativ reflexionsentlasteten Verarbeitung von Grenzerfahrungen und der darin gegebenen emotionalen Verankerung schlicht zurückzukehren, kann die Kritik einer Einschätzung Degenhardts helfen, vorab religionspädagogische Optionen zu explizieren: „Die natürliche Aufgeschlossenheit der jüngeren Kinder für alle Fragen nach Gott und einem christlichen Leben kann trotz bester Bemühungen (und mancher schöner Erfolge im Bereich der Grundschule) insgesamt nicht zum Aufbau einer dauerhaften Verbundenheit mit Glaube und Kirche fortentwickelt werden, weil der notwendige stabilisierende Einfluß eines täglichen christlichen Lebens in Familie, Kinder- und Jugendkultur oder Gemeinde fehlt.“¹² Läßt man einmal die These von der *natürlichen* Aufgeschlossenheit des Grundschulkindes unbefragt stehen, markiert der angesprochene Abbruch der der Grundschule zugeschriebenen Erfahrungen genau das Problem: Gibt es diesen Abbruch, weil in der Grundschule emotionale Verknüpfungen im Sinne von Assoziationen eher zufällig erzeugt wurden, welche dann aber durch andere, aktuell wirksamere abgelöst werden? Oder resultiert dies vielleicht auch daher – Beobachtungen zum Problem der Übergänge machen dies heute sogar wahrscheinlich –, daß subjektorientierte und autonomiefördernde Ansätze des

⁹ Böcker, 647.

¹⁰ A. Hahn, Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit, Stuttgart 1968, 138, Zitat bei Böcker, 648.

¹¹ Vgl. P. Ricoeur, Technik und Nicht-Technik der Interpretation, in: Hermeneutik und Psychoanalyse, 103-124, 120: „Die Befreiung, die ich meine, möchte ich in zwei Formeln ausdrücken: *sprechen können* und *lieben können*.“ – „eine neue Ausrichtung des Wunsches..., ein neues Vermögen der Liebe“.

¹² J.J. Degenhardt, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Kolloquium 23.-25. Januar 1989, (Arbeitshilfen 73) Bonn o.J. (1989), 7-21, 9.

Grundschullernens in den Sekundarschulen nicht nur vernachlässigt, sondern häufig sogar abgebrochen werden?¹³ In dieser Situation seine Hoffnung auf einen weitgehend problematisch gewordenen und darin oft destabilisierenden Einfluß des täglichen Lebens in Familie und Gemeinde zu setzen, kommt neben der Ausblendung der skizzierten Entwicklungen auch einer, in institutionell-kirchlichem Kontext durchaus interessengeleiteten Blockade subjektorientierter Lernchancen gleich.

Diese subjektorientierte Option auszusprechen, ist auch sozialisationstheoretisch stimmig. Zwar sind weiterhin verlässliche, vor allem familiäre soziale Beziehungen in hohem Maße für dauerhafte sozialisatorische Effekte wichtig. Dennoch kann man Sozialisation nicht mehr schlicht als Übernahme von Normen der umgebenden Kultur und Bindung an dieselben definieren, es braucht vor allem auch eine vermittelnde Verarbeitung im Subjekt.¹⁴

Wenn der Religionsunterricht kaum noch auf tragende Vorerfahrungen zurückgreifen kann, bleibt ihm gar nichts anderes übrig, als im Unterricht selbst neue Wege kognitiv-emotionaler Verknüpfung von Glauben und Leben zu gehen und darin subjektorientierten Verankerungsformen Raum zu geben.

Es gibt gegenüber den traditionellen Verankerungsformen bereits neuere Ansätze, vor allem gegen ästhetische Defizite¹⁵ unserer Gesellschaft, aber auch in der Suche nach einer neuen Innerlichkeit. Vor allem als Gegenbewegung gegen ein in den Kirchen erfahrendes ästhetisches Defizit wird über Bilder und Symbole in einem *Weg nach Innen* verlorene Ganzheit wiederzugewinnen und darin auch eine emotionale Verankerung religiöser Lernprozesse zu ermöglichen gesucht.¹⁶ Dieser Weg zielt auf Überwindung von Einseitigkeiten und auf ausgewogene Beachtung der Fähigkeiten des Menschen und ist für die Vertiefung religiöser Erfahrungen äußerst wertvoll.

Halbfas weist den Vorwurf, dieser Ansatz sei sozialkritisch und politisch blind, zurecht zurück.¹⁷ Es muß aber gesehen werden, daß das Gewinnen kritischer

¹³ Vgl. dazu weiter unten zu selbstgesteuertem Lernen und offenen Lernsituationen; vgl. auch meinen Beitrag: Von der Differenzierung zur Integration, in: *Grundschule* 7-8/1988, 67-69; H. Kasper u.a., *Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen*, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1989. Zum Problem der Übergänge vgl. den Themenschwerpunkt in: *Grundschule* H. 10/1988.

¹⁴ Vgl. B. Götz, Zur Krise der Sozialisationsforschung und zu ihren programmatischen Konsequenzen, in: B. Götz/J. Kaltschmid (Hg.), *Sozialisation und Erziehung*, (WdF 508) Darmstadt 1978, 3-46.

¹⁵ Vgl. zur Ästhetik: E. Feifel, Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, in: *RpB* 30/1992, 3-18; J. Werbick, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: *RpB* 30/1992, 19-29; auch meine Ausführungen zu den warenästhetischen Ikonen der Werbe-Welt: Empirische Religionspädagogik und Alltagskonzeption, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), *Glauben ermöglichen*, (FS Günter Stachel) Mainz 1987, 128-145.

¹⁶ Vgl. den für das Konzept stehenden Buchtitel: H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1) Düsseldorf 1982.

¹⁷ H. Halbfas, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik*, (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 2) Düsseldorf 1989, bes. 267, Anm. 38.

Sichtweisen für Problemlagen, in denen die Verquerungen und Beschädigungen in unserer Welt und deren Folgen für die Menschen bereits strukturell geworden sind (strukturelle Gewalt), so daß sie gar nicht mehr unmittelbar erfahrbar zutage liegen, den Rahmen einer enger verstandenen Symboldidaktik in Richtung kognitiver Analyse erweitert. Wenn sich diese Beschädigungen einem einfachen Hinblicken eines vorwiegend an den zuhandenen Bildern orientierten Lernansatzes, wie er in manch kurzgreifender Rezeption der Symboldidaktik gegeben ist, entziehen, können diese nur in einer mitunter schmerzvollen kognitiv-analytischen Arbeit an der Wirklichkeit gewonnen werden.

Hier stellt sich die Frage nach der emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse in einer erweiterten Perspektive: Wer Glauben und Lebenserfahrung angesichts verschütteter Wirklichkeit vermitteln will, kommt an der kognitiv-analytischen Arbeit an den komplexen Lebenssituationen nicht vorbei.¹⁸ Läuft dies aber nicht auf einen religionspädagogischen Intellektualismus hinaus, in dem letztendlich von dem oben nachdrücklich eingeforderten Subjekt nur noch ein kühler analytischer Blick auf sich und die Welt übrig bleibt? Die Frage kann nicht beantwortet werden, ohne auf den auch subjekttheoretisch zu betrachtenden Zusammenhang von Kognition und Emotion näher einzugehen.

3. Zum Zusammenhang von Kognition und Emotion

Aus der vielfältigen Entwicklung der Theorie der Emotionen, die hier nicht nachgezeichnet werden kann,¹⁹ sollen einige für unsere religionspädagogische Frage relevanten Aspekte der Theoriearbeit zum *Zusammenhang* von Kognition und Emotion hervorgehoben werden.

Wo sich das Forschungsinteresse sehr stark auf Emotionen wie Angst und Ärger²⁰ konzentrierte, wurden aktivierende und selektive Wirkungen von Emotionen auf Erkenntnis- und Handlungsprozesse beschrieben, vor allem aber auch hemmende, ja störende Wirkungen der Emotionen auf kognitive Prozesse.²¹ Dabei arbeitete eine funktionale Betrachtungsweise der Emotionen

¹⁸ Zu Notwendigkeit und Grenzen der Begriffsarbeit vgl. J. G. Deninger, *Metamorphosen der Wahrheit*, in: J. Hirschberger/J. G. Deninger (Hg.), *Denkender Glaube. Philosophische und theologische Beiträge zu der Frage unserer Zeit nach Mensch, Gott und Offenbarung*, Frankfurt/M 1966, 60-77, 71-74.

¹⁹ Vgl. zur grundlegenden Orientierung: H. A. Euler/H. Mandl (Hg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München u. a. 1983, bes. Abschn. II. *Emotionstheorien*, 37-94. Einen knappen Überblick gibt auch G. Staudigl, *Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse in Religionsunterricht und Jugendarbeit – Ein Beitrag zur Werterziehung*, (Dissertationen theologische Reihe Bd. 11), St. Ottilien 1985, 82-93, der allerdings neuere kognitive Theorien nicht einbezieht, woraus sich spezifische Probleme ergeben; siehe dazu unten.

²⁰ Vgl. R. Schwarzer, *Angst und Furcht*, in: Euler/Mandl, 147-155; M. Bornewasser/A. Mummendey, *Ärger*, ebd., 156-163.

²¹ Vgl. J. Reykowski, *Psychologie der Emotionen*, Donauwörth 1973, 172, vgl. auch 190f.

vor allem deren stammesgeschichtliche Bedeutung heraus, daß z.B. durch Angstreaktionen das Überleben gesichert wurde. Eine solche Form des Abschaltens rationaler Kontrolle durch affektive Reaktionsformen wird – bereits in einem kognitionstheoretischen Zusammenhang – von H. Thomae als „Kurzschlußhandlung“ interpretiert. Solche „Primitivreaktionen“ treten in Situationen auf, in denen es nicht zu Überlegungen kommen kann, „welche die Situation von existentiellm Druck 'entlasten'“²². Das bedeutet, daß bei aller Bemühung rationaler Kontrolle basale Reaktionsformen in kritischen, aber auch anderen Situationen nicht auszuschalten sind.

Erst die neuere Emotionspsychologie hat einen grundlegenden Zusammenhang von Emotion und Kognition herausgearbeitet, der auch die Wirkungen von Kognitionen auf die emotionalen Prozesse zu verstehen vermag. Emotionen sind danach Folgen von „kognitiven Analysen“ oder „kognitiven Bewertungsprozessen“. Sie werden „aufgrund der Beziehung einer Person zu ihrer Umwelt durch kognitive Prozesse konstruiert“²³. Emotionen sind dann Resultat von oder Reaktion auf kognitiv vermittelte Austauschaktionen (Einschätzungen oder Handlungsentwürfe) mit der tatsächlichen, vorgestellten oder antizipierten Umwelt. Damit greift das Subjekt aktiv gestaltend und sinnstiftend in seine Welt ein. Durch die innere Repräsentanz dieser Ich-Welt-Beziehungen in der subjektiven kognitiven Struktur wird Welt schließlich zu meiner Welt, wobei nach dieser Auffassung Emotionen für die subjektive Bedeutsamkeit der kognitiven Struktur stehen.

Um das Konstrukt „kognitive Struktur“ angemessen verstehen zu können, ist neben der Differenzierung nach Bereichen vor allem auf die hierarchische Ordnung hinzuweisen. Diese Ordnung zeigt sich besonders deutlich in Konfliktsituationen; denn je nachdem, ob ein Konflikt als zentral oder peripher, als für die ganze Zukunft oder nur für die nahe Zukunft bedeutsam erfahren wird, werden unterschiedliche Bereiche der kognitiven Struktur aktiviert.²⁴ Oberste 'Instanz' dieser Ordnung und gleichsam die Klammer um die person-relevanten Teilstrukturen ist das Selbstbild. Es integriert die verschiedenen Teilstrukturen und wirkt so dem entgegen, was in Identitätstheorien als Identitätsdiffusion oder Momentpersönlichkeit beschrieben wird.²⁵ Daß Thomae die „zukunftsbezogenen kognitiven Systeme“ noch einmal gesondert als „prospektive Sphäre“ oder „prospektives Ich“ zusammenfaßt,²⁶ weist auf die Bedeutung des Zukunftsbezugs im Selbstbild hin.²⁷

²² H. Thomae, *Konflikt, Entscheidung, Verantwortung*. Ein Beitrag zur Psychologie der Entscheidung, Stuttgart u.a. 1974, 156.

²³ H. Mandl/G.L. Huber (Hg.), *Emotion und Kognition*, München u.a. 1983, 25; vgl. auch H. Mandl, *Kognitionstheoretische Ansätze*, in: *Euler/Mandl*, 62-71.

²⁴ Vgl. Thomae, 100.

²⁵ Vgl. dazu mit Bezug auf E.H. Erikson und A.u.M. Mitscherlich: H.A. Zwergel, *Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit*. Psychologischer Leitfaden für Religionslehrer und praktische Theologen. (Religionspädagogik – Theorie und Praxis 33) Zürich u.a. 1976, 47ff.

Damit hat das Selbstbild im emotional-kognitiven Geschehen nicht nur die herausragende Orientierungsfunktion, es bewahrt auch die Lebensgeschichte – angesammeltes Vertrauen, in den Augen der anderen etwas wert zu sein – und gibt, wenn diese Lebensgeschichte gelungen ist, eine emotional positiv gestimmte Zukunftsperspektive – das Vertrauen darauf, auch gegen Widerstände von außen der eigenen Zukunft entgegengehen zu können. Wo diese Lebensgeschichte allerdings gestört oder letztlich sogar mißlungen ist, stellen sich all jene Symptome ein, aus denen emotional negativ besetzte Selbstwertprobleme sprechen: Beziehungsstörung, Desorientierung, Mangel an Selbstvertrauen und Ausgeliefertsein an rigide Formen der Selbstsicherung. Daß diese Störungen heute zunehmend auch in das pädagogische Handlungsfeld hineinreichen,²⁸ macht die Dringlichkeit der Stützung von Lernprozessen mit emotional positiven Auswirkungen auf das Selbstbild besonders deutlich.

Dieser aufbauende und darin befreiende kognitive Austauschprozeß der Person mit ihrer Welt setzt eine Ablösung der frühen Einbindung in das Lust-Unlust-Prinzip voraus. Nur dann können im Verlauf des Lebens in die kognitive Struktur des Person-Umwelt-Bezugs durch aktive Gestaltung emotionale Bewertungen eingetragen werden, welche sich in der Perspektive des Selbstbildes als positiv besetzte Kognitionen eigener Wirksamkeit, Verursachung, Widerstandsfähigkeit u.a. erweisen. Entsprechend dem Differenzierungs- und Integrationsgrad ergeben sich daraus im Lebenslauf spezifische Entwicklungsmöglichkeiten, welche pädagogisch in einer Orientierung an den Entwicklungslinien von E.H. Erikson,²⁹ Ch. Bühler³⁰ und R. Kegan³¹ begleitet werden können:

Die emotionalen Bewertungen werden je nach Reichweite der aktiven Gestaltung des jeweiligen Lebensabschnittes aufgebaut: Die begrenzte, aber unverzichtbare Kompetenzerfahrung (als Erfahrung eigener Wirksamkeit) des Kindes – „Ich kann etwas. Ich traue mir etwas zu. Ich bin darin etwas wert.“³²

²⁶ Thomae, 110.

²⁷ Thomae, 111: „'Verantwortliches' Handeln meint stets durch das 'prospektive Ich' gelenktes Handeln.“

²⁸ Vgl. W. Gratzler, Mit Aggressionen umgehen, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1993; U. Schmälzle (Hg.), Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt/M 1993; A. Kormann (Hg.), Beurteilen und Fördern in der Erziehung. Orientierungshilfen bei Erziehungs- und Schulproblemen, Salzburg 1987; H.A. Zwergel, Aggressionen bearbeiten und vorbeugen, in: Praxis Schule 5-10, 3/1992, 51-53; D.H. Heckt/H.A. Zwergel, Art. Aggression, in: D.H. Heckt/U. Sandfuchs (Hg.), Grundschule von A – Z, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1993, 7.

²⁹ Vgl. E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, (stw 16) Frankfurt/M 1973.

³⁰ Vgl. Ch. Bühler, Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie, 1975.

³¹ Vgl. R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986.

³² G.W. Allport hat die Bedeutung der Kompetenzerfahrung für emotionale und motivationale Prozesse, ähnlich dem „Werksinn“ E.H. Eriksons, herausgearbeitet; vgl. dazu meinen Hinweis in: Religiöse Erziehung, 53.

– unterscheidet sich in ihrer sinnstiftenden und damit auch emotional bewertenden Dimension von der des Erwachsenen jenseits der Lebensmitte. Dieser zielt in seinen Fragen nach dem gewonnenen oder verfehlten Sinn seines Lebens auf eine umfassende Perspektive seines Selbstbildes, weshalb die Antwort genauso umfassend ausfällt: Integrität oder Verzweiflung³³ – zwei Emotionen im hier entwickelten Sinn von existentieller Reichweite.

Solche komplexen Emotionen haben somit ihren eigenen *biographischen* Ort, der stammesgeschichtlich, wo es um das Überleben der *Gattung* geht, nicht ableitbar ist. Sie bewahren, auch wenn es Kulturmuster gibt, den Person-Umwelt-Bezug in individueller Gestalt als Weise der Auseinandersetzung der Person mit ihrer Welt. Von daher ist begründet, daß das Aufnehmen und Fördern dieses in die eigene Biographie und Welt ausgreifenden Kognition-Emotion-Zusammenhangs subjektverankerte gestaltende Fähigkeiten freizusetzen in der Lage ist, während die stammesgeschichtliche Sicherungsfunktion der Angst, welche lange Zeit in der Glaubensvermittlung eine große Rolle spielte, diese gerade blockiert.

Der Prozeß der Prüfung von Sichtweisen am Selbstbild mit emotionaler Bewertung kann alltagssprachlich so umschrieben werden: Wenn das Ergebnis Personinteressen fördert, den Lebensgrundlagen zuträglich ist, folgen positive Emotionen: „Das hilft mir! Das ist gut für mich!“ Aber auch: „Das fordert mich heraus, bringt mich auf den Weg!“ Kommt es aber zu Einschätzungen, die dem Selbstwert abträglich sind, die eigenen Interessen gefährden oder die Lebensgrundlagen zerstören, ist das Ergebnis negative, abwehrende Emotion: „Das macht mich kaputt! So möchte ich nicht sein!“ Wird das Subjekt dabei mit Situationen konfrontiert, die es nötigen, neue Interpretationen zu entwickeln, kommt es, wenn Anknüpfungspunkte in der kognitiven Struktur gegeben sind, zur Erweiterung, aber auch Korrektur des Selbstbildes, was die Dynamik dieses Geschehens ausmacht. Sind dagegen in existentiell bedrohlichen Situationen keine entlastenden Sinnstiftungen möglich, kann es zu den oben erwähnten Kurzschlußhandlungen kommen.³⁴

In einer *Zwischenbilanz* kann man festhalten, daß in religionspädagogischen Theoriebemühungen eigene Überlegungen auf eine Vermittlung kognitiver und affektiver Momente im Identitätskonzept zielten.³⁵ In dieser theoretischen Perspektive wurde auch bei der Analyse von Religionsunterricht auf das

³³ Vgl. Erikson, 214f; Bühler, 94-97.

³⁴ Daß es diese Reaktionsform gibt, deutet darauf hin, daß ein Modell zur Erklärung des menschlichen Verhaltens nicht auf einen isolierten Prozeß abheben kann, worauf ebenfalls Thomaе, 30, hinweist. Was Thomaе für die Motivation formuliert, gilt auch für (kognitiv induzierte oder spontan aufsteigende) Emotionen: „In ... relativ ungespannten Situationen besteht Offenheit für den 'Sinn', den Gehalt der Situation, während dieser in gespannten Situationen durch die aktuelle Bedürfnislage verdeckt wird. Von hier aus gesehen ist der Gegensatz von Homöostasemodell der Motivation und 'kognitiver' Theorie der Motivation als ein relativer anzusehen. Beide Theorien erklären unterschiedliche Verhaltensaspekte.“

³⁵ H.A. Zwergel, Affektbildung im Religionsunterricht als Beitrag zur religiösen Identitätsfindung, in: KtBl 99 (1974), 546-553.

Konstrukt „kognitive Struktur“ zurückgegriffen und nach Indikatoren von Ich-Beteiligung als Anzeichen für existentielle Bedeutsamkeit von Unterrichtsinhalten gesucht, bei Würdigung der Rolle des Selbstkonzepts.³⁶

Neben diesen Theorieannahmen, die bereits in Richtung der sog. „kognitiven Wende“ in der Psychologie zeigten, wurden in der Religionspädagogik vorrangig kognitive Probleme im Zusammenhang der Theorie religiöser Urteilsbildung aufgegriffen³⁷ oder ein Lernverständnis im Zusammenhang von Identität und Erfahrung expliziert.³⁸

Neben gelegentlichen Äußerungen zum Problemzusammenhang³⁹ setzt sich die Dissertation von Staudigl⁴⁰ eingehend mit der Bedeutung emotionaler Lernprozesse in religionspädagogischen Handlungsfeldern auseinander. Er vertritt dabei einen integrativen Ansatz, der den Selbst-Aspekten für die Argumentation einen entscheidenden Stellenwert beimißt. Integration wird in der Durchführung dann vor allem pädagogisch abgesichert, weil Staudigl für die Emotionspsychologie die neuere kognitive Theorie der Emotionen nicht beachtet hat. Er sieht noch keine umfassende Gefühlstheorie, „mit deren Hilfe man die vielschichtigen Aspekte emotionaler Phänomene adäquat interpretieren könnte“.⁴¹ Es wird im nächsten Schritt zu zeigen sein, daß die neuere kognitive Theorie der Emotionen gerade diese integrierende Sichtweise stimmig entwickeln kann, wozu R. Oerter für den Zusammenhang von Kognition und Handlung der AKK bereits 1978 erste Einsichten vorgetragen hat.⁴²

³⁶ Vgl. H.A. Zwergel, Strukturanalysen, in: G. Stachel (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts, (SPT 15) Zürich u.a. 1977, 45-50, 106-115, 173-176.

³⁷ Vgl. vor allem F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich/Köln 1984. Zur Diskussion vgl. A.A. Bucher/H. Reich (Hg.), Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung, Freiburg/Schweiz 1989. A.A. Bucher, Symbol – Symbolwahrnehmung – Symbolerziehung. Philosophische und Entwicklungspsychologische Grundlagen, (SPT 36) St. Ottilien 1990, weitet den Blick auf umfassendere Phänomene und verweist auch auf den engen Zusammenhang von Kognition und Affektivität (vgl. 237).

³⁸ Vgl. J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, von dem sich das hier diskutierte Konzept weniger vom Ergebnis als vom theoretischen Zugang unterscheidet.

³⁹ Vgl. K. Sistermann, Zu einer Theorie der Gefühle als Grundlage emotionalen Lernens im Religionsunterricht, in: RpB 30/1992, 58-79, mit deutlich systematisch-pädagogischer Ausrichtung.

⁴⁰ Vgl. Staudigl, Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse in Religionsunterricht und Jugendarbeit.

⁴¹ Ebd., 86, im Bezug auf E. Weber, Emotionalität und Erziehung, in: R. Oerter/E. Weber, Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, 69-125, 69.

⁴² Vgl. R. Oerter, Religiöse Sozialisation im Jugendalter: Versuch einer theoretischen Orientierung, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung, (SPT 18) Zürich u.a. 1979, 43-66; vgl. auch die Stichworte in meinem auf Oerter Bezug nehmenden Glossar, ebd. 250-263, 256-259.

4. Kognition, Emotion und Handlung und das Selbstbild

Schwierigkeiten, mangels einer umfassenden psychologischen Theorie das Verhältnis von Kognition, Emotion und Handlung begrifflich zureichend zu fassen, kamen besonders deutlich in den Taxonomien von Lernzielen im kognitiven und affektiven Bereich,⁴³ wie sie in den 70er Jahren auch in der Religionspädagogik rezipiert worden sind,⁴⁴ zum Ausdruck. Die Gruppe um Bloom beanspruchte ursprünglich, Taxonomien des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereichs zu entwickeln.⁴⁵ Dabei wurde der kognitive Bereich am schnellsten formuliert, weil hier durch die Entwicklung von Tests das Erfassen von beobachtbarem „Verhalten“ am weitesten vorangeschritten war. Bei der Beschreibung von Verhaltenskorrelaten emotionaler Ziele bestanden dagegen Schwierigkeiten,⁴⁶ die zu Anregungen Anlaß gaben, in der weiteren Forschung im emotionalen Bereich auch „Bewußtheit“ – Überwindung des behavioristischen Ansatzes – einzubeziehen.⁴⁷ Am deutlichsten wird jedoch das Theoriedefizit einer am beobachtbaren Verhalten orientierten Taxonomie, wenn sie Handlung nur als „psychomotorisch“ und die darauf bezogenen Fähigkeiten nur als „manipulative oder motorische“ begreifen kann.⁴⁸ Ohne das Ineinander von Kognition, Emotion und Handlung kann menschliches Handeln offenbar nicht angemessen beschrieben werden, weshalb es in der Logik der Sache liegen dürfte, daß eine Taxonomie des psychomotorischen Bereichs auf der gegebenen theoretischen Grundlage gar nicht erarbeitet worden ist.

Erst die kognitive Wende, die bereits den oben dargestellten Zusammenhang von Kognition und Emotion zu begreifen vermochte, ermöglicht auch ein angemessenes Verständnis menschlicher Handlung. Während ein verhal-

⁴³ B.S. Bloom u.a., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim/Basel 1976; D.R. Krathwohl/B.S. Bloom/B.B. Masia, Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim/Basel 1975.

⁴⁴ Vgl. G. Stachel, Curriculum und Religionsunterricht, Zürich/Köln 1971.

⁴⁵ Vgl. Bloom u.a., 20.

⁴⁶ Vgl. ebd. 21.

⁴⁷ Vgl. ebd. 33. Vgl. dazu K.R. Scherer, Entwicklung der Emotionen, in: H. Hetzer/E. Todt/I. Seiffge-Krenke/R. Arbing (Hg.), Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Heidelberg 1979, 211-253, 221, wonach „die Bedeutung bewußt wahrgenommener Gefühlszustände für das menschliche Verhalten nicht zu unterschätzen“ ist. Auch Krathwohl/Bloom/Masia, 21f.: „Wenn dieser Kommunikationsprozeß in Gang kommt, kann vielleicht die 'Folklore' ... ersetzt werden durch ein etwas genaueres Verstehen, wie affektive Verhaltensweisen sich entwickeln, wie und wann sie modifiziert werden und was die Schule leisten und was sie nicht leisten kann, um diese Verhaltensweisen in einer bestimmten Form zu entwickeln.“ – Daß bei solch unsicherem theoretischen Fundament überhaupt eine Taxonomie zum affektiven Bereich vorgelegt wurde, hängt damit zusammen, daß der psychologischen Begründung bei der Erstellung der Taxonomie nach der pädagogischen und logischen nur der dritte Rang zugestanden wurde (vgl. Bloom u.a., 20).

⁴⁸ Vgl. ebd. 20f. Zu den sich für die didaktische Rezeption ergebenden Problemen vgl. R. Messner, Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, zuerst in: ZfP 16 (1970), 755-779, abgedruckt in: Bloom u.a., 227-251.

tenstheoretisch orientierter Ansatz menschliche Handlung nur beschreibend, z.T. sogar auf seine psychomotorischen Aspekte reduzierend erfassen kann, wird Handlung nun als aktive Gestaltung, als „Interpretationskonstrukt“ mit den Komponenten „Intentionalität“, „Kontrollierbarkeit“ und „Reflexivität“ begriffen. Handlung zielt auf „Veränderung der Person-Umwelt-Beziehung“, dient der „Selbstdarstellung“ des Handelnden und bildet die „Grundlage für reflektierte und im Gedächtnis repräsentierte Erfahrungen“ des Handelnden.⁴⁹ In diesem Prozeß der Interpretation, vor allem aber der handelnden Veränderung der Person-Umwelt-Beziehung sind „Emotionen ... integrierende, unausweichliche und orientierende Prozesse, die dem Akteur signalisieren, inwieweit (positive oder negative) Diskrepanzen zwischen einem aktuellen und einem erstrebten (Richt-)Transaktionszustand bestehen“.⁵⁰ Da sich Orientierung an den kognitiven Strukturen vollzieht und für personale Verwirklichung⁵¹ das Selbstbild oberster kognitiver Orientierungsrahmen ist, folgt aus der Beteiligung des Selbstbildes an Handlung, daß damit auch die im Selbstbild beschlossene emotionale Dynamik aktiviert wird. „Ohne die Beteiligung emotionaler Prozesse verlören die kognitiven Operationen bald ihre Orientierung; das Denken zerfaserte, 'Gleichgültigkeit' stellte sich ein und so der Verzicht auf handelndes Eingreifen in die Person-Umwelt-Transaktion.“⁵² Das bedeutet, daß im Prozeß von Motivation zum Handeln die kognitive Komponente der angestrebten Handlung Richtung verleiht,⁵³ die emotionale Komponente aber die Dynamik, die Verwirklichung ermöglicht, beiträgt. Die in diesem komplexen psychischen Zusammenhang⁵⁴ liegende Dynamik kann am Beispiel von Entscheidungssituationen verdeutlicht werden: Für *existentiell bedeutsame Entscheidungen* hat H. Thomae in seiner Analyse von Entscheidungssituationen herausgearbeitet: „Existentiell unorientiert ist der Mensch allen Situationen gegenüber, die er zwar intellektuell einordnen und auch beantworten kann, von denen aber unbekannt ist, ob sie auch gelebt oder ertragen werden können, ob sie 'innerlich' möglich sind.“⁵⁵ Mit anderen Worten: Für existentielle Entscheidungen müssen nicht nur Alternativen gesehen werden, vielmehr müssen diese Alternativen *für mich* möglich sein, also Anknüpfungspunkte im Selbstbild sowie emotionale Bewertungen zur Aktivierung gegeben sein; ohne dieses *für mich möglich* wird es nicht *meine* Entscheidung, geht mich das ganze nur theoretisch an, so daß Entscheidung

⁴⁹ Vgl. E.D. Lantermann, Handlung und Emotion, in: Euler/Mandl, 273-282, 274.

⁵⁰ Lantermann, 276.

⁵¹ Selbstverwirklichung bedeutet nicht Egoismus, sondern die Realisierung der im Selbstbild erarbeiteten Ziele der Person, also etwa auch Altruismus, politischer Einsatz oder ästhetische Aktivität.

⁵² Lantermann, 277.

⁵³ Thomae, 99: Die „Motivationsdynamik ist nicht 'blind'..., sie kann sich vielmehr nur an und durch bestimmte kognitive Strukturen und Systeme realisieren“.

⁵⁴ Vgl. dazu auch Scherer, Entwicklung der Emotionen, 212.

⁵⁵ Thomae, 124.

als Handlung blockiert ist und die Unorientiertheit nicht überwunden wird. Umgekehrt erwächst aus der kognitiv-emotionalen Integration von eigener Lebensgeschichte, Vorstellungen eigener Kompetenz und zukunftsgerichteten Anteilen des Selbstbildes Orientierung, Zutrauen in Handlungsmöglichkeiten und vor allem die Kraft, wirklich zu handeln – tragfähige Motivationen. Diese sind vor allem auch krisenresistenter, weil in ihnen über die kognitiven Anteile selbstverankerter Gefühle Schemata eigener Wirksamkeit enthalten sind, so daß daraus auch Motivation für widerständiges Handeln erwachsen kann.

Es wird hier bereits deutlich, daß eine kognitive Analyse, wie sie oben für bestimmte persönliche und gesellschaftliche Problemlagen gefordert wurde, keineswegs in einen Intellektualismus abgeleitet. Vielmehr ergibt sich daraus, wenn mit der Selbst- und Identitätsproblematik verknüpft, eine verantwortete Subjektorientierung. Deshalb ist auch ein mögliches Mißverständnis des hier vorgestellten Modells der aktiven Gestaltung des Ich-Welt-Bezugs und des Aufbaus einer kognitiven Struktur mit emotionalen Bewertungen abzuwehren. Es geht nicht um eine Machbarkeitsphantasie, die von der Gefährdung und Unwägbarkeit menschlichen Lebens absieht und glaubt, durch Vernunft und Planung alles meistern zu können, gleichsam unter der Annahme einer „universalen 'Bewältigungskompetenz'“⁵⁶ rationaler Kontrolle. Wohl aber geht es darum, durch kognitive Orientierung und emotionale Fundierung der subjektiven Handlungsperspektiven den oben genannten Kurzschlußhandlungen möglichst wenig Raum zu lassen: Statt der „Ausschaltung aller normativen und sehr vieler der übrigen kognitiven Systeme“⁵⁷ mit den Folgen der affektiven Blockade sollen Möglichkeiten erschlossen werden, durch Anknüpfung an bestehende Strukturen ein Höchstmaß von Orientierung als Voraussetzung für Entscheidung und Verantwortung zu ermöglichen und vor existentiellem Druck zu entlasten, um sich dadurch auch auf das Neue und Herausfordernde von Lebenssituationen *gestaltend* einlassen zu können. Es darf begründet erwartet werden, daß Schülerinnen und Schülern darin wirkliche Lebenshilfen gegeben werden.

5. Pädagogische Umsetzung in selbstgesteuertem Lernen und offenen Lernsituationen

Unter pädagogischer Hinsicht ergibt sich aus dem bisherigen Gedankengang ein kritischer Blick in manche Unterrichtspraxis: Heranwachsende werden in den Schulen oft mit Wissensbeständen vollgestopft, ähnlich den Warenbeständen der Supermärkte. Dabei kommen das Zueinander des „Bestandes“ und der personale Bezug oft gar nicht mehr in den Blick. Besonders problematisch ist dies, wo sich etwa für Berufsschulen zunehmend Stimmen melden, nicht nur die musischen, sondern sogar die allgemeinbildenden Fächer, also gar

⁵⁶ U. Lehr/H. Thomae, Alltagspsychologie. Aufgaben, Methoden, Ergebnisse, Darmstadt 1991, 209f; auch Lantermann, 275.

⁵⁷ Thomae, 156; vgl. auch Lantermann, 275.

nicht mehr nur Religion, aus der Stundentafel herauszunehmen, um der berufsbezogenen Qualifizierung mehr Raum zu geben.⁵⁸ Hier droht die Gefahr, den gerade nach der Pubertät notwendigen Selbstorientierungen in den schulischen Lernprozessen den Wahrnehmungs- und Artikulationsraum zu nehmen. Ein durch fehlenden Selbstbezug weder strukturiertes noch orientierendes Wissenskglomerat kann kaum konstruktiv in das Leben eingreifen, weil Selbstaspekte und persönliche Bedeutsamkeit nicht mehr in den Blick kommen. Fördert dies nicht einerseits Haltungen wie: „Ich nehme, was kommt.“ und andererseits Resignation, weil das, was *mir selbst* möglich ist, gar nicht ausgelotet werden kann? Wer aber kognitive Auseinandersetzung mit der Welt, die auch Kultur einschließt, unter den Selbst-Aspekten fördert, wird den Schülern nicht nur vielfältige Sichtweisen erschließen, sondern ihnen auch helfen, die persönlichen Möglichkeiten herauszuarbeiten. Lernen in Selbst-Verankerung setzt freilich auch voraus, daß der Lehrplan entrümpelt wird. Wesentliches darf nicht von Lerngeröll zugeschüttet werden, der heimliche Lehrplan von Schule darf Subjektorientierung und Identitätsperspektiven nicht blockieren.

Der Einwand, Schule sei hier überfordert, Schule könne wohl Wissen vermitteln, aber die Handlungsumsetzung liege außerhalb ihrer Reichweite, verkennt, daß die behauptete Differenz wesentlich dadurch verursacht ist, daß in der Schule oft zu viel und zu weit weg von den Selbst-Aspekten der Menschen gelernt wird. Ein Wissen ohne Verknüpfung mit dem Selbstbild läuft auf isolierte kognitive Teilstrukturen hinaus, welche gerade durch das Fehlen dieser Verknüpfung auch keine Vorstellungen eigener Wirksamkeit enthalten. Gelingt es aber, das Gelernte mit dem Selbstbild zu verknüpfen, so daß sich daraus etwa auch Chancen eines Identitätsfortschritts ergeben, sind mit diesem Wissen genuin Handlungs- und Lebensperspektiven verknüpft und die emotionale Bewertung setzt Kräfte frei, daß diese Sichtweisen auch in das Leben der Heranwachsenden eingreifen können; denn ohne „Handlungsmodell im Kopf“ kann in neuen Situationen existentielle Unorientiertheit folgen und damit Auslieferung an anonyme Orientierungsmechanismen. Positiv gesprochen: Heranwachsende werden bei entsprechender Gelegenheit das, was sie für sich selbst als bedeutsam erkannt haben, zuerst in die Situationseinschätzung und dann auch in ihre Handlungen einfließen lassen.

Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen⁵⁹ und offenen Lernsituationen⁶⁰ in der Grundschule können verdeutlichen, daß die angezielten subjektorientierten

⁵⁸ So Äußerungen von LehrerInnen an Berufsbildenden Schulen über Argumentationen und Einflußnahmen von außen.

⁵⁹ Vgl. H. Neber/A. C. Wagner/W. Einsiedler (Hg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*, Weinheim/Basel 1978.

⁶⁰ Vgl. dazu u.a. Kasper, *Laßt die Kinder lernen*; W. Wallrabenstein, *Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Reinbeck 1991; *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (Hg.), *Wie öffnet sich die Schule*

Lern- und Lebensprozesse tatsächlich ermöglicht werden können. Statt einer nur begrenzt möglichen empirischen Überprüfung kann damit gut die Aussagekraft (Konstruktvalidität) durch Erfahrungen in Anwendungsfeldern der Theorie gestützt werden.

Die Diskussion um *selbstgesteuertes Lernen* hebt hervor, daß Unterricht, der Möglichkeiten für Eigeninitiative und Selbststeuerung bereit stellt, dadurch Anreize „für eine vertiefte Selbstbewertung, für das Erleben eigener Wirksamkeit, persönlicher Verursachung“ schafft.⁶¹ Wenn Selbstbewertung als Selbstbestimmung dabei von Differenzierung und Integrationsgrad der kognitiven Struktur abhängt, impliziert die Entwicklungsaufgabe eines Selbstbildes zugleich ein normatives Moment, dem z.B. unter den Bedingungen unseres gesellschaftlichen Lebens die Entwicklung einer autoritären Persönlichkeitsstruktur nicht genügt.⁶² Wer nur über wenige kognitive Dimensionen mit einem geringen Integrationsgrad zwischen den Dimensionen verfügt, besitzt wenig Handlungsalternativen, meidet deshalb u.a. auch Konfliktsituationen und ist stärker auf externe Bedingungen verwiesen. Das Ziel pädagogischer Hilfe kann daher nur sein, die Entwicklung einer komplexen kognitiven Struktur so zu fördern, daß in der integrierten Vielfalt von Sachkenntnis, Interessen und Wertvorstellungen unter der Perspektive des prospektiven Ich dem Subjekt mehr Handlungsmöglichkeiten für Beziehungen zu Personen und Objekten und damit auch für neue Aspekte von Situationen erschlossen werden.⁶³

Vom *offenen Unterricht*⁶⁴ in Grundschulen, der dieses Konzept zu realisieren versucht, wird berichtet, daß Kinder, die sich in offenen Lernsituationen als selbstverantwortlich für ihr Lernen erfahren, deutlich in ihrer Motivation gestärkt werden. Sie entwickeln Sachinteressen und Kreativität und zeigen mehr positive emotionale Bindungen zur Schule und zum Selbstkonzept.⁶⁵ Ein akzeptierender sozialer Umgang eröffnet auch angstfreie Kommunikation.⁶⁶ Von der Entwicklungsaufgabe des *Aufbaus* kognitiver Strukturen und darin des Selbstbildes ist auch verständlich, daß nicht die Lehrer, die die Schüler

neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn 1990; A. Garlichs, Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen, (Beiträge zur Reform der Grundschule 78) Frankfurt/M 1990.

⁶¹ H. Neber, Individuum und selbstgesteuertes Lernen, in: Neber/Wagner/Einsiedler, 132-151, 141.

⁶² Vgl. Th. W. Adorno, Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M 1973 (Auszug aus: The Authoritarian Personality).

⁶³ Vgl. W. Einsiedler, Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterricht, in: Neber/Wagner/Einsiedler, 192-213, 197f.

⁶⁴ Vgl. zu den einzelnen Realisierungsmöglichkeiten besonders Wallrabenstein.

⁶⁵ Vgl. W. Einsiedler, Innere Differenzierung und offener Unterricht – ein Vergleich, in: Kasper, Laßt die Kinder lernen, 48-54, 52.

⁶⁶ Vgl. A. Garlichs, Die Bedeutung der Schule. Unterstützungsfunktion der Grundschule bei der Autonomieentwicklung der Kinder, in: Die Grundschulzeitschrift H. 6, 1992, 16-21.

schlichtweg gewähren lassen, sondern die, die zwischen hilfreichen strukturierenden Anregungen und der Befähigung zur Eigenständigkeit – die Dialektik zwischen Strukturieren und Freigeben – ein ausgewogenes Verhältnis schaffen, das Lernen der Kinder am meisten fördern. Dies stimmt mit Entwicklungsbedingungen zusammen, die R. Kegan, in Anknüpfung an das Konzept „haltende Umwelt“ von Winnicott, als „einbindende Kultur“ benennt: „Sie muß das Kind sicher halten (Bestätigung und Anerkennung), sie muß zur rechten Zeit loslassen (Hilfe bei der Ablösung, Widerspruch), und sie muß während der schwierigen Zeit in der Nähe bleiben...“⁶⁷ Viele Lehrerinnen und Lehrer haben bei der ersten Aufgabe keine Schwierigkeiten, fühlen sich aber bei der zweiten und dritten oft überfordert, weil sie darin als Person beansprucht sind.

Unter emotionaler Hinsicht sind offene Lernsituationen für die soziale und Selbstwahrnehmung der Kinder hilfreich, was einer Befähigung zur Empathie gleichkommt.⁶⁸ Soziale Interaktionen, die im Frontalunterricht und unter Lehrerdominanz viel weniger Raum erhalten, ermöglichen den Kindern Identitätszuweisungen, aber auch Rückmeldungen in belasteten Situationen,⁶⁹ was es Kindern ermöglicht, in Situationen, die sonst eher aggressiv bewältigt werden, konstruktive und ausbalancierende Lösungen zu suchen. Wenn man bedenkt, daß sich hinter Kommunikationsstörungen und Aggressionen oft Identitätsprobleme (z.B. Suche nach Zuwendung und Anerkennung) verstecken,⁷⁰ sind die emotionalen Auswirkungen eines selbstgesteuerten, die Selbstaspekte und Fremdwahrnehmung fördernden Lernens gar nicht hoch genug einzuschätzen.

6. Religionspädagogische Anregungen

Wenn die Erfahrungen mit offenen Lernsituationen für eine Bestätigung des zunächst eher abstrakt entwickelten Modells sprechen, ist die Religionspädagogik gut beraten, religiöse Lernsituationen, vor allem aber den Religionsunterricht, der sich in Schule oft unter erschwerten Bedingungen vollzieht, in dem entwickelten Horizont zu durchdenken.⁷¹

⁶⁷ Kegan, bes. 211.

⁶⁸ Vgl. H.A. Zwergel, Zur ethischen Erziehung in der Grundschule, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, (Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93) Frankfurt/M 1994, 126-137.

⁶⁹ Vgl. dazu M. Imhof, Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Konfliktgruppenarbeit in der Schule, Gießen 1987.

⁷⁰ Vgl. F. Petermann/U. Petermann, Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung, München 1990; K.-C. Tennstädt, Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen, Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung, Bern u.a. 1987.

⁷¹ Vgl. M. Israel/H.A. Zwergel, Offene Lernsituationen im Religionsunterricht, in: Grundschule 6/1989, 53-55; auch in: Kasper, Laßt die Kinder lernen, 112-117.

Zum religionspädagogischen Test für die Tragfähigkeit des hier vorgelegten Ansatzes skizziere ich eine kognitive Durchdringung eines Problemzusammenhangs mit emotional bedeutsamer Rückwirkung auf das Selbstbild. Ich greife dabei eine Untersuchung über psychosoziale Belastung im Jugendalter auf,⁷² aus der sich folgender analytischer Befund ergibt:

Das soziale Leben Jugendlicher ist stark durch Formen demonstrativen Konsums gekennzeichnet. Den durch Werbung und Gruppen angesonnenen Standards zu entsprechen, verschafft soziale Anerkennung. Da aber gerade die sozial Schwächeren, die auch oft in der Schule wenig Anerkennung finden, nicht über die Mittel verfügen, sich diese kommerziellen Attribute zu kaufen, ist hier eine echte Quelle von Entbehierungserfahrung im Jugendalter⁷³ mit gravierenden Folgen für das Selbstwertgefühl gegeben. Die Suche nach Ursachen von abweichendem Verhalten und Aggressivität deckte auf: Die enttäuschten Jugendlichen, die über keine anderen Selbstwertquellen als die über die Konsumattribute verfügen, suchen sich über abweichendes und dann auch kriminelles Verhalten die Mittel für den Konsum zu beschaffen. Sie werden dadurch immer tiefer in einen Teufelskreis verstrickt.⁷⁴ Die durch das System erzeugten Belastungen dieser Heranwachsenden zählen „vielleicht zu den grundlegendsten 'Kosten' der Organisation des sozialen Lebens“⁷⁵.

Diese Analyse kann im Religionsunterricht von SchülerInnen der Abschlußklassen nachvollzogen werden, sind sie doch selbst mit solchen Erfahrungen konfrontiert und auch in der Lage, diese in ihrem Betroffensein zu beschreiben. Diese kognitive Analyse kann Jugendlichen zur Erkenntnis verhelfen, daß gerade sie es sind, die durch kurzgreifende, von außen angesonnene Konsumorientierung letztlich um ihre Identitätschancen betrogen werden. Dies ist dann die Schnittstelle, an der die analytisch gewonnenen Kognitionen der Situation mit den realen, aber auch den möglichen, d.h. idealen Aspekten des Selbstbildes verknüpft werden und daraus die gesuchten Emotionen erwachsen: „So sieht mein Leben unter dieser Hinsicht aus. So aber könnte es sein, davon träume ich.“ Die dabei zuerst durchaus auftretenden negativen Emotionen („Das belastet mich.“) können nicht kurzgeschlossen über nur aufgezeigte Gegenbilder überwunden werden, es bedarf hierfür vielmehr auch haltender Umwelten: Personen, die einen begleiten, zuverlässig in der Nähe sind, aber auch Abstand halten können; hierzu sind neben sozialer Kompetenz vor allem die innere Bereitschaft zum Weggeleit und daraus

⁷² U. Engel/K. Hurrelmann, Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe, (Sonderforschungsbereich 227 – Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter, Univ. Bielefeld) Berlin u.a. 1989.

⁷³ Engel/Hurrelmann, 109, sprechen von Deprivationserfahrung.

⁷⁴ Ebd., 113: „An Leistungserwartungen zu scheitern, ist nur für denjenigen eine schmerzhaft und enttäuschende Erfahrung, der diese Erwartungen teilt, nicht hingegen für Personen, die soziale Anerkennung auf andere Weise als durch Demonstration passabler Leistungen in dafür vorgesehenen 'Kanälen' zu erwerben versuchen.“

⁷⁵ Ebd., 113.

erwachsende Empathie notwendig. Aber auch haltende Strukturen, emotional im Selbstbild verankerte Kompetenzerfahrungen, welche nur in einem Religionsunterricht gemacht werden können, der engere lehrerdominierte und vorwiegend sprachlich gestaltete Lernformen überwindet. Sind diese Bedingungen erfüllt, können Gegenbewegungen gegen die Selbstabwertung gelingen.⁷⁶

Dieser analytisch-wertende Problemzugang darf nicht als Motivations-Trick für die Hinführung zu biblisch-religiösen Fragen verzweckt und dann vergessen werden. Wenn er aber relevanter Artikulationsrahmen bleibt, an dem neue Perspektiven, Traditionen und Lebensmodelle sich erweisen müssen, dürfen dann auch im Religionsunterricht Gegen-Motive aus der jüdisch-christlichen Tradition gegen die aufgedeckten beschädigenden Trends eingebracht werden. Ich sehe diese Gegenmotive, was hier nur angedeutet werden kann, insbesondere in prophetischen Traditionen, in der Praxis Jesu, aber auch in der Basisarbeit in den Gemeinden der Armen. Die Heranwachsenden brauchen diese Gegen-Motive als Eröffnung neuer Sichtweisen und Ermutigung zum Lebensexperiment, da sie sonst im Blick auf die reale Situation kaum eine Chance haben, die Emotionen von Zorn auf die Verhältnisse, Enttäuschung und oft genug Aggression zu überwinden. Hierzu ist den Jugendlichen etwas zuzutrauen, ist ihr Suchen durch ReligionslehrerInnen wohlwollend in den Blick zu nehmen. Geschieht dies, lassen ReligionslehrerInnen in der Schule etwas von der Menschenfreundlichkeit Gottes erfahrbar werden, mit ungeahnten und befreienden Folgen für den schulischen Umgang.

Man sieht, daß hier „Einwirkungsmöglichkeiten“ für die Religionspädagogik gegeben sind, welche aber angemessen nur als Hilfestellungen – Hilfe, Einladung und Ermutigung sind die einzigen der Freiheit des Subjekts angemessenen Formen –, welche die Arbeit an den Sichtweisen von Selbst und Welt braucht, gegeben werden können. Diese erfordern ein hohes Maß an Verantwortung. Konfrontiert man z.B. Grundschulkinder mit Situationen oder drängt ihnen Sichtweisen auf, welche die kindlichen Möglichkeiten übersteigen, sind der Manipulation Tür und Tor geöffnet; es kann zu emotionalen Blockaden kommen, weil Überforderung oder Angst erfahren werden. Deshalb gilt es, die Perspektive der Kinder und überhaupt die der einem Anvertrauten einzunehmen und deren Sichtweisen kennenzulernen, will man über die Verknüpfung Kognition-Emotion-Selbst personverankerte und darin emo-

⁷⁶ Andere Beispiele des hier angezielten Zugangs habe ich vorgelegt für das Grundschullernen: Auferstehungsspuren im Alltag von Kindern, in: *Grundschule* 3/1990, 8-10; für die Sekundarstufe II zum Wiedergewinnen des Symbolsinnes von Erbsünde durch Begriffsarbeit: Paul Ricoeur: *Hermeneutik der Symbole und die Frage nach dem Subjekt*. – Ein Nachvollzug in religionspädagogischer Absicht, in: *RpB* 23/1989, 17-37, bes. 31-37; oder für die Arbeit mit alten Menschen zum Thema Auferstehung des Leibes in sozialer und personaler Dimension; „Erinnern“ und „Gehen in Spuren“. Vom Wiedergewinnen der hermeneutischen Kraft biblischer und geschichtlicher Fragen in religiösen Bildungsprozessen, in: *H.F. Angel/U. Hemel (Hg.)*, *Basiskurse im Christsein*, (FS W. Nastaynczyk) Frankfurt/M u.a. 1992, 300-310.

tional positive Zugänge zu Lebensmöglichkeiten und Glaubensgut zugleich finden. Eine wichtige Rolle spielt für das Grundschulkind dabei die Fähigkeit und Bereitschaft zur Empathie als einer spezifischen kognitiv-emotionalen Leistung: in Situationen, in denen man selbst betroffen ist, mit den Augen des Anderen sehen.⁷⁷

Bei Jugendlichen und Erwachsenen mit formaler Denk- und Reflexionsfähigkeit kann das kognitive Durcharbeiten der Person-Welt-Bezüge komplexer und auch radikaler erfolgen. Die Analyse der Bedrohung unserer Lebensgrundlagen wird z.B. durch biblische Traditionen über Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung⁷⁸ aus der ohnmächtigen Beschreibung herausgeführt hin zu verändernden Einschätzungen: Hoffnungen, Antizipationen, ersten Handlungsschritten und darin zu der emotional positiven Verankerung dieser Traditionen mit den Selbst- und Lebensaspekten der Person.

Was sich in Auseinandersetzung mit den jüdisch-christlichen Traditionen angesichts der eigenen Situation sowie in der Analyse der Situation „im Lichte der Hoffnung“ herausbilden kann, ist eine Glaubensgestalt, welche der schulische Religionsunterricht in personverankerter Ausformung fördern darf. Dabei gilt diese Zielsetzung nicht nur für diejenigen, denen religiöse Vorerfahrungen und ein Bezug zur christlichen Gemeinde fehlen, auch wenn sie hier besonders hilfreich ist, sondern auch für die Heranwachsenden, die bereits in einem Glaubenshorizont stehen. Wenn die genannten Motive der Tradition sich mit dem Selbstbild verknüpfen, darf darauf vertraut werden, daß sie in relevanten Lebenssituationen greifen und damit auch der biblischen Tradition eine Möglichkeit des Eingreifens in den Alltag der Menschen eröffnet ist. Dies sollte angesichts der Orientierungsprobleme vieler Menschen nicht gering geschätzt, sondern als Möglichkeit gesehen werden, den in der Theologie des Volkes und der Armen praktizierten Dreischritt: Sehen – Beurteilen – Handeln so in unsere Lebenssituation so hineinzubuchstabieren, daß daraus eine not-wendige Zeitgestalt des Glaubens erwachsen kann.

7. Ausblick

Was leistet dieser Ansatz? Er kann, ohne den Anspruch eines Totalkonzepts theoretisch stimmig und didaktisch orientierend die Frage beantworten, wie unter den Bedingungen zurückgehender religiöser Vorerfahrungen neue emotionale Verankerungsformen religiöser Lernprozesse durch Selbstbildbezug erschlossen werden können. Daß darin auch die motivationale Dynamik und

⁷⁷ Vgl. F. Halisch, Empathie, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns, in: H. W. Bierhoff/L. Montada, Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft, Göttingen 1988, 79-103, 92: Das Kind „muß in der Situation den emotionalen Zustand eines anderen aufgrund von affektiven und/oder situationalen Hinweisen richtig deuten und diesen stellvertretend mitempfinden, obwohl die eigene Emotionslage zunächst eine andere ist, vielleicht sogar zu derjenigen des Hilfebedürftigen konträr ist.“ Vgl. auch Imhof, Durch Sprechen Mauern zerbrechen.

⁷⁸ Vgl. hierzu: RpB 27/1991, Themenheft: Konziliarer Prozeß.

die Handlungsperspektive konsistent begriffen werden können, läßt erwarten, daß entsprechend verstandene schulische Lernprozesse viel stärker die lebens- und handlungsrelevanten Aspekte von Unterrichtsgegenständen aufgreifen und mit dem Leben der Schülerinnen und Schüler vernetzen. Daß damit auch Korrelation theoretisch gefaßt und über die psychologischen Annahmen didaktisch begründet werden kann, ohne dabei die Freiheitsmöglichkeiten der Person zu gefährden, ist eine Folge des kognitionstheoretischen Zugangs unter der Perspektive aktiver Gestaltung. Korrelation vollzieht sich im vorgelegten Ansatz – hier liegen kognitive Psychologie und Hermeneutik nah beieinander – im Spannungsfeld der Analyse und Bewertung von Person-Welt-Bezügen im Horizont des Selbstbildes, welches selbst in einem größeren Sinn-Zusammenhang steht. Korrelation wird damit nicht nur in einen Erkenntniszusammenhang gestellt; vielmehr ist es wichtig, didaktisch verantwortet Handlungsbezüge und personale Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen und über die emotionale Verankerung im Selbstbild eine motivationale Dynamik zu erschließen, welche belastungs- und widerstandsfähig ist und sich den Herausforderungen der eigenen und gesellschaftlichen Zukunft zu stellen vermag. Das hier vorgestellte unterscheidet sich von anderen religionsdidaktischen Konzepten: Vom symboldidaktischen dadurch, daß der kognitiven Analyse sehr viel zugetraut wird: an der, gelegentlich auch Knochenarbeit des Durcharbeitens einer Situation – auch der der Kirche und ihrer Geschichte – führt nichts vorbei, und die eigenen, emotional verankerten Lebensmöglichkeiten sind, je älter der Mensch wird, nicht ohne Trauerarbeit zu haben. Vom stufentheoretischen Ansatz unterscheidet es sich dadurch, daß statt der Invarianz des Stufenkonzepts im Ernstnehmen auch der kindlichen Eigentätigkeit eher die situativ-biographischen Chancen der Lernens in den Blick kommen. Dahinter steht eine ausgesprochen pädagogische, auch glaubenspädagogische Option: Die Menschen in ihren Lebenszusammenhängen ernst zu nehmen und ihnen darin etwas zuzutrauen. Aber auch: Nicht nur den Menschen, sondern auch dem Glauben etwas zutrauen, daß er in seinen zentralen Traditionen und in Erzähl- und Handlungsgemeinschaft gerade den heutigen Menschen im sich mit dieser Welt Gemeinmachen die verschiedenen Dimensionen von Heilwerden und -sein eröffnen kann.

Das führt auch zu einer Modifizierung der These von der sog. Tradierungskrise des Glaubens: Wegen der „Not der Zeit“, ihrer Menschen in lokaler, vor allem aber globaler Perspektive scheint die Tradierungskrise des Glaubens weniger eine Krise des elementaren Glaubensgutes, sondern eher eine Krise der Glaubensgestalt in dieser Zeit und *dadurch* erst eine Krise der Glaubensweitergabe zu sein. Trotz „Gaudium et Spes“ (II. Vaticanum) und „Unsere Hoffnung“ (Deutsche Synode) hat der Glaube noch nicht seine Zeitgestalt gefunden, welche sich im radikalen Sicheinlassen auf diese Welt aus im Glauben erfahrener geschenkter Freiheit herauszubilden vermag. Der Schnitt- und Kreuzungspunkt dieser Dialektik ist die Subjektarbeit, von der unter psychologisch-pädagogischer Perspektive hier für die emotionale Veranke-

rung religiöser Lernprozesse im Selbstbild wichtige Zusammenhänge herausgearbeitet worden sind. Wer Hilfen zur Selbstverantwortung vor und in der Welt im Horizont des Glaubens geben will, wird auch die Folgen nicht nur für das Zugeständnis, sondern auch die Zu-Mutung der Mündigkeit bejahen. Diese Folgen, die von denen, die Mündigkeit fürchten, als „subversiv“ angesehen werden, werden von anderen als Befreiung zum Leben und zur Liebe erfahren.

Hans-Georg Ziebertz

Motivation und Interesse.

Lernförderung am Beispiel ökologischen Lernens

Es gibt Lernprozesse, die nicht nur Wissen bilden und Einsicht ermöglichen, sondern auch Handeln anstoßen wollen. Die Behandlung schöpfungstheologischer Fragen kann dazu gezählt werden. Die Reflexion solcher Lernprozesse ist in unterrichtspädagogischer und -didaktischer Hinsicht auf Theorien zur Motivations- und Interessenbildung angewiesen. Dieser Beitrag stellt am Beispiel ökologischer Themen Theorien vor, die Möglichkeiten aufzeigen, wie intrinsische Motivation entsteht und gefördert werden kann. Intrinsische Motivation führt nicht nur zu anhaltender Beschäftigung mit einem Lerngegenstand, sondern verweist auf einen zentralen Teil des Selbstkonzepts eines Menschen, d.h., sie gibt zu erkennen, was einem Menschen wichtig ist. Lernprozesse, die intrinsisch motiviertes Lernen fördern, leisten somit einen Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit und bieten eine hohe Gewähr, daß Lernen und Handeln näher aneinander rücken.

1. Wissen und Handeln

Im Hinblick auf die Praxisrelevanz von Unterrichtsinhalten gibt es *zwischen* und *innerhalb* der verschiedenen Schulfächer große Unterschiede. Manche Lerninhalte sind so abstrakt, daß sie keinen Bezug zur Lebenspraxis zu enthalten scheinen (und vielleicht auch nicht haben). Andere sind zu nennen, in denen der Wissenserwerb nur schwerlich gedacht werden kann, ohne daß damit gleichzeitig handlungsbezogene Impulse verbunden bzw. jene Impulse ausdrücklich aktiviert werden, die in der Thematik implizit enthalten sind. Dazu zählen Inhalte des Problembereichs Natur-Schöpfung-Ökologie, weil hier der Mensch in besonderer Weise als *das* Subjekt identifiziert werden kann, dessen Rolle in Geschichte und Gegenwart einer kritischen Überprüfung bedarf. Was in Fragen des Geworden-Seins und des Werdens der Schöpfung zu sagen ist, enthält zwangsläufig grundlegende Anfragen an das Handeln des Menschen.¹

Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, Schülerinnen und Schüler nicht nur wissenschaftlich vertretbar mit Analysen über den Zustand der Natur und – kontrastierend – mit orientierenden Sinnkonzepten wie der christlichen Schöpfungslehre bekannt zu machen, sondern zugleich bis zu ihrer Handlungspraxis vorzustoßen, um darin jene Veränderungen praktisch werden zu lassen, die, grob gesagt, der weiteren Ausbeutung der Natur vorbeugen und Versöhnung mit ihr ermöglichen.² Verhaltensänderungen hervorbringen zu wollen, ist kein

¹ Aus der umfangreichen Literatur sei zur Orientierung auf das Themenheft der Religionspädagogischen Beiträge (RpB) „Natur als Schöpfung“, Heft 31/1993, hingewiesen.

² Vgl. meinen Beitrag „Schöpfungstheologisches Denken – Ökologisches Handeln. Forschungsüberlegungen zur Diagnose und Diagnostik handlungsbezogenen Lernens“; in: RpB

exklusives Ziel des Religionsunterrichts (RU). Im Biologieunterricht wird beispielsweise eine kritische Behandlung der Notwendigkeit vs. Ersetzbarkeit der Kernenergie vor der handlungsrelevanten Frage stehen, was getan werden kann, um den Energieverbrauch zu senken oder zumindest nicht steigen zu lassen – was also der einzelne durch sein Handeln beitragen kann, um bestimmte Formen der Energieerzeugung überflüssig zu machen.

In der religionspädagogischen Literatur ist das Bemühen unverkennbar, unter Zuhilfenahme religiöser Naturdeutungsmuster (im allgemeinen) und christlicher Schöpfungsvorstellungen (im besonderen) ein Orientierungspotential zu entfalten, das das Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler verändern hilft und geeignet erscheint, motivationale Kraft für ein naturkooperatives Verhalten zu fördern.³ Mit der Schöpfungslehre verfügt die christliche Theologie über ein Sinnkonzept, das den Menschen in eine Beziehung zum Schöpfer setzt und ihm Rechte und Pflichten im Gesamt der Schöpfung zuweist. Gerade angesichts der Gefahr der fortschreitenden Zerstörung der Natur wird zurecht versucht, die verhängnisvollen Interpretationen des Herrschaftsauftrags der Menschen zu überwinden und den Gedanken der Einheit der Schöpfung ('integrity of creation') neu zu entfalten.⁴ Es kommt nicht von ungefähr, daß in diesem Zusammenhang ethische Argumentationen dominieren. Die Frage nach der Verantwortung des Menschen im 'oikos' impliziert die Frage nach gewünschten und erlaubten Verhaltensweisen, nach dem, was gut oder schlecht, richtig oder falsch sei. Neben der Bildung von Wissen und Einsicht soll also die christliche Schöpfungstheologie zugleich auch Maßstäbe für das Handeln bereitstellen.⁵

Aber wie ist dieser Vorgang im Hinblick auf die Unterrichtspraxis lerntheoretisch zu denken? Indoktrination ist als Mittel der Handlungsausrichtung in der öffentlichen Schule verboten – und sie ist weder in der Schule noch in anderen Lernzusammenhängen wünschenswert. Soll also an moralische Appelle, Paränese oder argumentatives Überzeugen gedacht werden? Bürgen solche Formen der Problemfaltung, selbst wenn sie sich auf christliche Überzeugungen berufen, hinreichend dafür, daß sie Aufmerksamkeitsprozesse von Heranwachsenden steuern und gewissermaßen implizit Handeln konstituieren?

Speziell diese Zusammenhänge bleiben oftmals unbeleuchtet und es scheint, als werde davon ausgegangen, daß manche Wissensbestände in bezug auf das

31/1993, 161-181, worin ich die Konturen einer entsprechenden Survey-Untersuchung beschreibe.

³ Vgl. stellvertretend für dieses Anliegen G. Stachel, 'Schöpfungsglaube' und 'Bewahrung der Schöpfung'; in: RpB 31/1993, 38-55.

⁴ Vgl. A. Houtepen, 'Integrity of Creation': naar een ecologische scheppingstheologie; in: Tijdschrift voor Theologie 30 (1990), 51-75; A. Ganoczy, Suche nach Gott auf den Wegen der Natur, Düsseldorf 1992; J. Moltmann, Rechte der Menschen – Rechte der Natur. Ein Interview mit Jürgen Moltmann; in: Ev.Erz. 43 (1991), 279-287.

⁵ Vgl. A. Auer, Umweltethik, Düsseldorf 1984; H. Kessler, Das Stöhnen der Natur, Düsseldorf 1990.

Handeln selbstwirksam seien. So kann der Eindruck entstehen, als ob Wissen und Handeln gewissermaßen ursprünglich miteinander verbunden wären. Rock kommt beispielsweise zu der folgenden Einschätzung: „Wer im 'Credo' seinen Glauben an Gott den Schöpfer des Himmels und der Erde bekennt, kann gar nicht anders, als Eifer beim Schutz von Umwelt und Natur zu entfalten.“⁶ Nach Rock gibt es also eine Art direkter Kausalität zwischen christlichem Glaubensbekenntnis und ökologischem Handeln. An der Wünschbarkeit dieser Kausalität sind keine Zweifel anzumelden, im Gegenteil: es wäre ein Segen für die Natur (den Menschen eingeschlossen), träfe dies zu. Stattdessen lehrt die Beobachtung derer, die sich zum christlichen Glauben bekennen, daß Eifer beim Schutz der Umwelt nicht die Regel ist. Das faktische ökologische Handeln der Christen läßt, wie das anderer Mitmenschen, oftmals zu wünschen übrig. So sehr man also wollen kann, Rocks Äußerung träfe zu, so darf doch dem nüchternen Blick nicht entgehen, daß es sich mehr um einen wünschenden Appell, als um eine Wirklichkeitsanalyse handelt. Rocks Formulierung unterstellt einen kausalen Zusammenhang zwischen einem gewünschten Idealzustand und der gegebenen empirischen Realität, der in dieser Form nicht besteht. Will man dennoch an dem von ihm formulierten Wunsch festhalten, muß weiter gefragt werden, *ob*, *wie* und unter welchen *Bedingungen* ein bestimmtes Wissen, ein bestimmter Glaube oder eine bestimmte Einsicht in Handeln übergeht.

Ein ähnlicher Sachverhalt ist in Überlegungen anzutreffen, in denen die motivierende Kraft des christlichen Ethos herausgestellt wird. So enthält beispielsweise eine differenzierte Theorie wie die „Autonome Moral“ von Auer⁷, pädagogisch betrachtet, hinsichtlich des Zusammenhangs von Bewußtsein und Handeln eine solche Grauzone. Jeurissen, der sich im Rahmen seiner Studie zum Einfluß religiöser Konzepte auf das Friedenshandeln mit Auers Theorie beschäftigt, entdeckt darin als entscheidende konzeptuelle Schwäche, daß im Grunde ungeklärt bleibt, wie der Zusammenhang zwischen religiöser Konzeption und faktischem Handeln beschaffen ist, d.h., wie die von ihm postulierte integrierende, kritisierende und stimulierende moralische Funktion der christlichen Religion praktisch wird.⁸ Jeurissen folgend wird dieser zentrale Zusammenhang zwar behauptet, aber weder konzeptuell hinreichend beschrieben noch eigentlich bewiesen: „Auer treats the effect of religious beliefs on the discovery of moral norms and on moral action as distinct processes. Through this distinction, the relationship between moral norms and motivation is obscured. On the one hand, religious beliefs provide a basis for moral norms in Auer's model, but it is not clear how this process relates to moral action. On the other hand, religious beliefs motivate to moral action,

⁶ M. Rock, Umwelterziehung im kath. Religionsunterricht. Theologische Grundlagen und neue Wege des Denkens; in: Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung (Bd.II), hrsg. von J. Calließ und J.E. Lob, Düsseldorf 1987, 300-318, hier 300.

⁷ A. Auer, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971.

⁸ Vgl. R. Jeurissen, Peace and Religion, Kampen/Weinheim 1993, 59ff.

but it remains unclear how this motivational process is related to the discovery of moral norms.⁹ Nach Auer könnte demnach angenommen werden, daß der unterstellte Einfluß auf 'direkte' Weise wirksam ist. Aber daran müssen Zweifel angemeldet werden, denn es ist zu vermuten, daß es weitere Einflußfaktoren gibt, deren Gestalt und Bedeutung herauszuarbeiten ist. Damit wird Auers Ansatz nicht obsolet, sondern er bedarf der Ergänzung.

Die skizzierte Problematik zeigt sich auch in einem Beitrag von Ott, in dem er Lernwege entwirft, Ehrfurcht vor dem Leben einzuüben. Darin greift er auf die neutestamentliche Umkehrforderung zurück und erläutert: „Sie [die Umkehr] hebt darauf ab, daß der Mensch aus freien Stücken das Verstocktsein in den bisherigen Unheilswegen aufgibt, um die von Gott neu geschaffene Wirklichkeit des Heils anzunehmen.“¹⁰ Diese Aussage, gegen die in theologischer Hinsicht sicher kein Einwand zu formulieren ist, ruft vielmehr die grundsätzliche Frage hervor, wie die „Überwindung des Verstocktseins“ „aus freien Stücken“ in Begriffen des Lernens erfaßt werden kann. Wiederum stellt sich die Frage, ob Schülerinnen und Schüler, die mit der Umkehrbotschaft vertraut gemacht werden, in direkter Weise den Paradigmenwechsel praktisch vollziehen, den Ott weiter als „die Aufhebung des herrschaftlichen Umgangs mit der Schöpfung“¹¹ konkretisiert. Daß dies nicht so ist, weiß auch Ott und er gibt an späterer Stelle selber einige Hinweise, die der Reduzierung der Spannung zwischen Bewußtsein und Handeln dienen sollen, wenn er von den „Motiven des Handelns“ und der „Wertschätzung für die Schöpfung“ spricht.¹²

Diese kurzen Beispiele reichen aus, um auf eine Problemlage hinzuweisen, für deren Erhellung und Lösung die Theologie nicht hinreichend ausgerüstet ist. Denn wie Aufmerksamkeitsprozesse von Schülerinnen und Schülern so geleitet werden können, daß die Kluft zwischen Bewußtsein und Handeln überbrückt werden kann, muß im Rückgriff auf die pädagogische und psychologische Theoriebildung geklärt werden. Dabei bietet es sich an, die Beschäftigung der Heranwachsenden mit Fragen der Natur und ihr Engagement für deren Erhalt als ein Problem der Motivationsbildung zu entfalten,¹³ worin die Wertschätzung für die Schöpfung ein wichtiges Element darstellt. Freilich bedarf es eines theoretischen Rahmens, der diese Einflußgrößen erfaßt.¹⁴ Die „weißen Flecken“, die in den Äußerungen der oben zitierten Autoren angesprochen wurden, weisen auf einen Sachverhalt hin, der in der pädago-

⁹ Jeurissen, a.a.O., 62.

¹⁰ R. Ott, Ehrfurcht vor dem Leben lernen. Die ökologische Situation als religiöses Problem und religionspädagogische Aufgabe; in: RpB 31/1993, 132-143, hier 133.

¹¹ Vgl. Ott, a.a.O., 138.

¹² Vgl. Ott, a.a.O., 142.

¹³ Zum Motivationszusammenhang allgemein vgl. W. Simon, Zur christlich-religiösen Motivation des Handelns; in: RpB 8/1981, 76-90; M. Wasna, Motivation; in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe II, München 1986, 505-509.

¹⁴ Vgl. dazu meinen Untersuchungsentwurf „Schöpfungstheologisches Denken...“, a.a.O.

gisch-psychologischen Literatur unter der Chiffre „Motivation“ und „Interesse“ behandelt wird. Motivationstheorien zu Rate zu ziehen, ist freilich nicht neu. Daß die Motivation ein wichtiges Scharnier zwischen Lernen und Handeln formt, ist von Stachel explizit herausgearbeitet worden.¹⁵ Stachel versteht den Theorie-Praxis-Zusammenhang im Kontext des schulischen Lernens zunächst so, daß es sich um „theoretisches Lernen in bezug auf Praxis“¹⁶ handelt. Die Handlungspraxis der Schüler wird nicht direkt erreicht, aber auf zweifache Weise berührt. Sie bestimmt zunächst als deren Ausgangspraxis die Beginnsituation des Lernens („Vorgängigkeit der Praxis“). Kognitiv und affektiv strukturierte Lernprozesse, die an sie anknüpfen, wirken daraufhin selbst wieder auf das Handeln zurück. Aus der neuen Praxis, die entworfen, erprobt und verarbeitet wird, ergeben sich motivationale Energien für erneutes Lernen. Auf diese Weise sind Theorie und Praxis in der Form eines prozeßhaften Regelkreises systematisch miteinander verbunden.

Neueren Datums ist der Versuch von Pädagogen, den psychologisch konzipierten Motivationsbegriff unter pädagogischen Fragestellungen zu beleuchten und ihn mit dem Begriff Interesse in Verbindung zu bringen. Dieser Versuch ist für die Religionspädagogik von Bedeutung, nicht zuletzt, um die weiter oben dargestellten „lacks“ beheben zu können.

2. Gängige Motivationstheorien

Ein Blick in das umfangreiche Standardwerk von Heckhausen¹⁷ macht deutlich, wie reichhaltig die Zahl der Motivationstheorien ist, die innerhalb der Psychologie entwickelt worden sind. Orientierung tut not, um die unterschiedlichen Strömungen voneinander unterscheiden zu können. Die wichtigsten Kennzeichen der Ansätze sollen zunächst knapp skizziert werden, Krapp¹⁸ bietet dazu einen Systematisierungsversuch an. Er ordnet die Ansätze vier wissenschaftlichen Traditionen zu und unterscheidet eigenschaftstheoretische, lerntheoretische sowie ältere und jüngere kognitive Motivationstheorien. Eine Evaluation der Ansätze aus pädagogischer Perspektive führt ihn zu dem Schluß, daß alle aufgeführten Richtungen ergänzungsbedürftig sind.

Die eigenschaftstheoretische Perspektive: Darin wird angenommen, daß eine bestimmte Persönlichkeitsdisposition die wesentliche Quelle der Lernmotivation darstellt. Als mögliche Indikatoren der Persönlichkeitsdisposition gelten ein Pflichtgefühl gegenüber Forderungen der Gesellschaft, die Identifikation mit Eltern, Lehrern bzw. einer signifikanten Lerngruppe, persönlicher Leistungsehrgeiz, egoistische Motive und schließlich ein Erkenntniswille. Daß solche Motive nachweisbar sind, sagt noch nicht, daß sie hinreichend als

¹⁵ In G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch Handeln Lernen*, Zürich 1978, vor allem 33-61 und 124-140.

¹⁶ Vgl. ebd. 130.

¹⁷ H. Heckhausen, *Motivation und Handeln*, Berlin u.a. 1980.

¹⁸ A. Krapp, *Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption*; in: *ZfP* 39 (1993) 2, 187-206, hier 192ff.

„menschliche Eigenschaften“ erklärt werden können. Noch weniger überzeugt die generalisierende Annahme, diese Persönlichkeitsspezifikationen seien bei allen Menschen als identische Eigenschaftsmuster identifizierbar. Die Annahme einer Konstanz menschlicher Charaktereigenschaften steht vor der kaum aufzulösenden Schwierigkeit, die faktisch vorhandenen Unterschiede von Eigenschaftsdispositionen erklären zu müssen.¹⁹

Die lerntheoretische Perspektive: Die lerntheoretische Motivationsforschung, die eine starke behavioristische Tradition aufweist, hat sich vor allem mit der Leistungsmotivation beschäftigt. In ihr gilt Motivation als vornehmlich bestimmt durch externe Verhaltenssteuerung. Demnach sind Handlungen eine Folge von negativen bzw. positiven Verstärkungen; sie können als Reiz-Reaktions-Ketten beschrieben werden. Daß in dieser Theorie die Außensteuerung einen hervorgehobenen Platz einnimmt, ist zugleich Anlaß für Kritik. Ist es zutreffend, daß Verhalten tatsächlich in dem Maß, wie angenommen wird, von extrinsischer Motivation abhängig ist? Dauerhaftes Handeln, so der Einwand, beruht auch auf intrinsischer Motivation, also darauf, daß die Tätigkeit ein ausreichendes Gefühl der Zufriedenheit vermittelt und nicht vornehmlich durch Sanktionen gesteuert wird.²⁰

Ältere kognitive Theorien: Sie gruppieren sich um das sogenannte „Erwartungs x Wert-Theorem“. Dessen Kern bildet die Zweck-Mittel-Kalkulation, also die Ausrichtung einer Handlung am geschätzten Nutzen. Nicht persönliche Zufriedenheit oder innere Freude steuern das Handeln, sondern eine Kalkulation des erwartbaren Gesamtergebnisses, das aus den Elementen Situation, Handlung, Handlungsergebnis und Handlungsfolgen berechnet wird. Mit diesem Ansatz konnte die Vorstellung von der Dominanz der externen Steuerung der Motivation unterlaufen werden. Zwar sind auch äußere Anreize von Bedeutung, aber sie unterliegen der kognitiven Kontrolle durch das Individuum. Diese Ansätze richten ihren analytischen Blick allerdings weniger auf die Realisierung von Handlungen, sondern stärker auf die Intentionsbildung, die einer Handlung vorausgeht.²¹

Neuere kognitive Theorien: Sie lassen ein stärkeres Interesse an Fragen der intrinsischen Motivation erkennen, indem neben zweckrationalen Überlegungen nicht-instrumentellen Faktoren Bedeutung zuerkannt wird. Man spricht von „tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen“ oder, wie in der Attributionsforschung, vom Konzept der „Selbstwirksamkeit“, die sich aus dem Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und der Einschätzung eigener Selbstwirksamkeit ergibt. Wenn auch neuere kognitive Theorien den Folgen einer Handlung die zentrale motivationale Rolle zuerkennen, so übersteigt die Folgenanalyse doch die oben zitierte Zweck-Mittel-Kalkulation. Motivation

¹⁹ Heckhausen hat sich mit der Tradition und neueren Vertretern dieses Ansatzes eingehend auseinandergesetzt, vgl. Heckhausen 1980, a.a.O., 66ff und 86ff.

²⁰ Auch hierzu bietet Heckhausen eine vorzügliche Einsicht in die verzweigte lerntheoretische Theorieentwicklung, vgl. ebd., (zahlreiche Verweise, s. Register).

²¹ Als Klassiker vgl. J. W. Atkinson, An Introduction to Motivation, Princeton 1964.

ist demzufolge ein Ergebnis aus der Bewertung der „sozialen Bezugsnorm“ (im Vergleich mit der Leistung anderer), der Bewertung der „individuellen Bezugsnorm“ (auf dem Hintergrund eigener vorangegangener Leistungen) und einer „aufgabenorientierten Bewertung“ (sachliche Notwendigkeiten).²²

3. Begrenzungen: Leistungsdominanz und Außensteuerung

Ein Vergleich der vier Theoriegruppen untereinander läßt bereits erkennen, daß die beiden letztgenannten theoretischen Perspektiven der Selbststeuerung des Subjekts eine deutlich größere Bedeutung zumessen als die beiden erstgenannten. Auf dieses Spannungsfeld richtet sich die pädagogische Reflexion. Darin geht es unter anderem um die Frage, inwieweit eine Motivationstheorie pädagogisch zu rechtfertigen ist, die sich vor allem um die Erklärung der Außensteuerung bemüht und die die Selbsttätigkeit der Lernenden als eine der Außensteuerung „nachfolgende Funktion“ versteht, nicht aber der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden entsprechende Aufmerksamkeit widmet.²³ Eine solche Auffassung zeigt sich konkret im Denkraum der Leistungsmotivation, wenn hauptsächlich Elemente der extrinsischen Motivation als Mittel zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden. Wie zu zeigen ist, soll damit nicht die Notwendigkeit in Zweifel gezogen werden, daß auch Lernanlässe von außen gegeben werden müssen. Die Frage ist vielmehr, wie sie gegeben werden sollen, damit Selbsttätigkeit gefördert wird.

Motivation im Sinne der Förderung von Leistung zu begreifen, liegt hinsichtlich der auf Leistung ausgerichteten Schule und der sie umgreifenden Leistungsgesellschaft auf der Hand. Es kann zumindest nicht verwundern, daß ein leistungsorientiertes Verständnis von Motivation in der pädagogisch-didaktischen und religionsdidaktischen Literatur dominiert. So sehr zum einen alle Bemühungen nötig und nützlich sind, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg vor allem leistungssteigernd zu begleiten, so wird dieses Vorhaben gleichzeitig von pädagogischen Gesichtspunkten her kritisch befragt. Hintergrund kritischer Anmerkungen sind metadidaktische Überlegungen, inwieweit Heranwachsende als Material für fremde Zwecke benutzt und inwieweit die Möglichkeit zur Übernahme freier Verantwortlichkeit als Bedingung für sittliche Selbsttätigkeit gewahrt wird. Für Schiefele, Hausser und Schneider²⁴ wird die Leistungsmotivierung durch pädagogische Zielbegriffe wie Eigen-

²² Diese Forschungsrichtungen repräsentieren nicht einen paradigmatisch anderen Ansatz, sondern lassen eine Anlehnung an die „Erwartung x Wert – Theorie“ deutlich erkennen, wenn auch mit neuen Akzenten.

²³ Hauptvertreter dieser Richtung finden sich im deutschsprachigen Bereich in einer Forschungsgruppe um Hans Schiefele in München.

²⁴ H. Schiefele/K. Hausser/G. Schneider, „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept; in: ZfP 25 (1979), 1-20, hier 2ff; vgl. auch G. Schneider/K. Hausser/H. Schiefele, Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses; in: ZfP 25 (1979), 43-60.

ständigkeit, Selbstverantwortung und -verwirklichung nicht nur relativiert, sondern es stellt sich für sie überhaupt die Frage, wie sie im pädagogischen Prozeß pädagogisch gerechtfertigt werden kann. Diesen Autoren zufolge ist die scheinbar unauflösbare Koppelung von Leistung und Lernen nicht schlüssig. Ohne die Leistungsmotivation gänzlich zu verwerfen, streben sie eine Vergewisserung über die tiefere Zielbestimmung des leistungsthematischen Lernens an. Über Beweggründe für bestimmte Handlungen, Anstrengungen und Bereitschaften sei eine Reflexion anzustoßen, um nicht unpädagogisch soziokulturelle Zweckmäßigkeiten und Forderungen als Ansprüche an die Praxis fraglos zu stützen.²⁵ Die Dominanz der Leistungsmotivierung, wie sie etwa in kybernetischen und manchen curricularen Didaktiken zum Vorschein kommt, ist gerade wegen ihrer mangelnden metadidaktischen Reflexion bzw. wegen ihres Funktionalismus oftmals kritisiert worden.²⁶ Die Frage nach dem „Wozu“ erscheint nicht selten auf bestimmte (spätere) Brauchbarkeiten reduziert, obwohl sie weitmehr intendiert, nämlich die Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens. Die Beantwortung der Sinnfrage ist aber das zentrale Problem der pädagogischen Arbeit im allgemeinen und des religiösen Lernens im besonderen.

So sind die Schwächen der weiter oben dargestellten Motivationstheorien, speziell in ihrer Ausprägung als Leistungsmotivation, für Krapp²⁷ in dreifacher Hinsicht evident: a) sie fragen nur am Rande nach den individuellen Präferenzen der Handelnden, nach der Entstehung oder Wirkung selbstbestimmter Motivation; b) sie greifen nicht oder kaum die Frage nach dem „Warum?“ bestimmter Handlungen auf und c) sie beschäftigen sich nur unzureichend mit den inhaltlichen und gegenstandsbezogenen Komponenten der Motivation.

Diese Kritik notiert somit den Bedarf an einer Motivationstheorie, die sich nicht inhaltsleer präsentiert, sondern die sich mit bestimmten Themen (Lern- und Handlungsinhalten) verbinden läßt, die die tieferen Sinnfragen von Inhalten und intendierten Handlungen thematisiert und Lernen nicht auf das Erreichen eines isolierten Leistungsziels reduziert und die schließlich der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden und ihren Wertkonzepten einen wichtigen Platz einräumt. Dieses Desiderat verdankt sich nicht einer verspäteten Emanzipationspädagogik, sondern es beruht auf der Einsicht, daß mit solchen Lernkontexten Prozesse der Identitäts- bzw. Persönlichkeitsbildung verbunden sind.

4. Motivation im Kontext einer Theorie des Selbst

Im Rahmen einer am individuellen Selbst orientierten Motivationstheorie ist die Verhältnisbestimmung von intrinsischer und extrinsischer Motivation von

²⁵ Vgl. Schiefele/Hausser/Schneider 1979, a.a.O., 5f.

²⁶ Vgl. die Kritik von H. Blankertz (in: 'Theorien und Modelle der Didaktik', Weinheim/München ¹²1986, 51ff) und W.H. Peterßen (in: 'Lehrbuch Allgemeine Didaktik', München ²1989, 140ff, 169ff).

²⁷ Vgl. Krapp 1993, a.a.O., 199f.

besonderer Bedeutung. Deci und Ryan, die zahlreiche Forschungen auf diesem Gebiet durchgeführt bzw. angestoßen haben, korrigieren neuerdings eine eigene Hypothese, nach der beide Motivationstypen danach unterschieden werden können, daß es sich bei intrinsischer Motivation um selbstbestimmte und bei extrinsischer Motivation um fremdbestimmte Motivation handelt.²⁸

Auch extrinsische Motivation, so ihre These, kann unter bestimmten Bedingungen als selbstbestimmt erfahren werden. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung bildet im übrigen den Kern ihrer Theorie, denn eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation weise positive Effekte hinsichtlich der Qualität des Lernens auf.

Bedingungen, unter denen extrinsische Motivation dem selbstbestimmten Lernen dient, sind nach Deci und Ryan mit Hilfe der Begriffe *Internalisation* und *Integration* zu erfassen. Internalisation beschreibt den Vorgang, wie externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden, Integration drückt aus, daß die internalisierten Werte und Regulationsprozesse in das individuelle Selbst eingegliedert werden. Dem liegt zugrunde, daß die Autoren das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (neben dem Bedürfnis nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit und dem Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung) als ein psychologisches Grundbedürfnis verstehen, das sie als angeboren voraussetzen. Soziale Eingebundenheit impliziert, daß sich die organismische Selbstentwicklung des Menschen in stetigem interaktiven Austausch mit der sozialen Umgebung vollzieht. Es ist demnach durchaus „menschlich“, Aspekte der sozialen Umwelt zu integrieren, um sich auf diese Weise mit ihr verbunden zu fühlen und an ihr teilzuhaben.

Aber nicht jede Form der Internalisierung und Integration extrinsischer Motivationsaspekte dient dem Aufbau intrinsisch motivierten selbstbestimmten Lernens. Deci und Ryan entwickeln auf der Basis empirischer Forschungen vier Typen extrinsischer Motivation, die sie auf einem Kontinuum von heteronomer Kontrolle einerseits und Freiwilligkeit und Selbstbestimmung andererseits anordnen²⁹:

- *Externale Regulation*: Handlungen werden ausgeführt, die direkt durch äußere Belohnungen oder Sanktionen motiviert sind, d.h., die Handlungen sind voll von äußeren Steuerungsfaktoren abhängig.
- *Integrierte Regulation*: Handlungen sind insoweit internal, daß sie ohne sichtbare äußere Handlungsanlässe ausgeführt werden. Externe und interne Regulation sind zwar Teil der Person, sie sind jedoch separiert und nicht wirklich integriert.
- *Identifizierte Regulation*: Eine Handlung wird ausgeführt, weil das Selbst sie als wichtig und wertvoll ansieht und nicht, weil das Gefühl vorherrscht,

²⁸ Vgl. E.L. Deci/R.M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik; in: ZfP 39 (1993) 2, 223-238.

²⁹ Nach Deci/Ryan 1993, a.a.O., 227f.

so handeln zu sollen. Normen, Werte und Ziele werden von dem individuellen Selbst als „Eigenes“ identifiziert.

- *Integrierte Regulation:* Die integrierte Regulation repräsentiert die höchste Form der Integration extrinsischer Motivation in das individuelle Selbst. Normen, Werte und Ziele sind kohärent in das Selbstkonzept integriert.

Mit dieser Typologie korrigieren Deci und Ryan die Annahme, hinsichtlich des Kriteriums „Selbstbestimmung“ seien intrinsische und extrinsische Motivation unvereinbar. Es gibt graduelle Unterschiede bei der Aufnahme extrinsisch motivierten Verhaltens, es kann – mit Abstufungen – in Differenz oder Kohärenz zum Selbstkonzept stehen.³⁰ Kennzeichen selbstbestimmten Verhaltens wie Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt lassen eine Integration externaler Handlungskennzeichen zu (wie die instrumentelle Absicht, eine von der Handlung selbst unterschiedene Folge herzustellen bzw. eine bestimmte Konsequenz zu erreichen), wenn eine entsprechende Organisation der sozialen Umwelt gegeben ist. Wie weiter oben erwähnt, korrespondieren die Bedürfnisse Soziale Eingebundenheit mit denen der Kompetenz und Autonomie. Die beiden letztgenannten sind entscheidende Merkmale, durch die sich der soziale Lernkontext auszeichnen muß, soll extrinsische Motivation in das Selbstkonzept integriert werden. Das heißt: Kontrollierende und die Selbstständigkeit, Wahlfreiheit und Eigeninitiative tangierende Maßnahmen untergraben die intrinsische Motivation und behindern „höhere“ Formen identifizierter oder integrierter Regulation externer Einflüsse. Es ist weniger von Bedeutung, ob Rückmeldungen an die Lernenden negativ oder positiv formuliert sind. Entscheidend ist, daß eine kontrollierende Einbettung der Meldungen vermieden wird – das gilt für positiv wie negativ formulierte Rückmeldungen. „Lehrerkommentare“ haben positiven Einfluß auf die intrinsische Motivation, wenn sie das Erleben eigener Autonomie schützen und die Erfahrung persönlicher Kompetenz und Selbstwirksamkeit wahren. Sie sind zugleich eher geeignet, Integrationsleistungen extrinsisch motivierten Verhaltens in das Selbstkonzept zu vollbringen. Deci und Ryan heben damit die Bedeutung der Lernumgebung hervor, worin den Bedingungen Gestalt gegeben wird, die intrinsisch und extrinsisch motiviertes selbstbestimmtes Lernen fördern oder behindern. Dieser Sachverhalt ist von großer Bedeutung, weil die Schule in der Regel von extrinsischen Motivationsformen Gebrauch macht. Es geht demnach nicht um eine Kritik extrinsischer Motivationsformen, sondern um die Bedingungen, unter denen extrinsische Motivation intrinsischem Lernen zugute kommt.

³⁰ Auf diesem Hintergrund ist die Taxonomie affektiver Lernziele (*D.R. Krathwohl et al.*, Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim/Basel ²1978) von Bedeutung. Was Krathwohl auf Niveau 5 als „Gipfel des Internalisierungsprozesses“ (ebd. 176) beschreibt, muß nicht notwendig als eine Internalisation im Sinne „externer Regulation“ begriffen werden. Im Gegenteil: pädagogisch wünschbar ist eine subjektbezogene Integration von Wertkonzepten, damit sie gerade nicht als isolierte Fremdkörper in das Selbstkonzept eingegliedert werden.

5. Der Begriff des 'Interesses' im Kontext der Motivation

Um die vorgenannten Ziele erreichen zu können, wird in der pädagogischen Forschung der motivationstheoretischen Reflexion der Begriff des Interesses zur Seite gestellt.³¹ Der Interessenbegriff soll die Selbsttätigkeit der Heranwachsenden hervorheben, die Reflexion der Wertgebundenheit von Handlungen gewährleisten und das pädagogische Ziel im Blick behalten, daß Lernen einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten will.³² Mit dem Interessenbegriff soll zudem der Formalität und mangelnden Inhaltlichkeit gängiger Motivationstheorien begegnet werden: Auf welche Gegenstände richtet sich die individuell selbstbestimmte Lernmotivation? Was wählt jemand aus, woran orientiert er/sie sich, welche Art von Präferenzen spielen eine Rolle?³³ Der Interessenbegriff wird vor allem von der Leistungsmotivation abgegrenzt. Schiefele, Hausser und Schneider erklären: „Der Theorie der Leistungsmotivation wird nicht vorgehalten, ihre Entscheidung sei falsch, sondern sie wird kritisiert, weil sie Leistung als empirisch feststellbaren Sachverhalt betrachtet, der nicht weiter auf die Normpositionen hin untersucht zu werden braucht, von denen her Leistung für die leistende Person ihren Sinn bezieht... Nicht *gegen* Leistung wird argumentiert, sondern *für* die Begründung der Leistungsforderung, aus Wertvorstellungen, die um das Zentrum der sich selbst gehörenden, wissend und verstehend sich entscheidenden Person geordnet sind.“³⁴ Aus pädagogischer Sicht geht es um den Einbezug der Frage, wie die aktive Selbst- und Weltgestaltung der Schülerinnen und Schüler gefördert und sich das Selbst im Laufe des pädagogischen Prozesses entwickeln kann.

Um diesen normativen Anspruch einzuholen, scheint einer Reihe von Pädagogen der Begriff „Interesse“ geeignet, ohne daß sie „Interesse“ zur einzigen Voraussetzung pädagogischer Lernforderungen erklären. „Aber Interessen zu haben, mit positiver Gefühlseinstellung um wissende Teilhabe an den Tatbeständen und Ereignissen der Lebenswirklichkeit bemüht zu sein, ist eine besonders günstige Lernvoraussetzung und ein Ziel, in dem sich u.a. die Eigenständigkeit der Person und auch ihre Würde verwirklicht.“³⁵ Interesse bezeichnet diesen Autoren zufolge die Tendenz, „sich intentional und reflexiv mit je gegebenen Wirklichkeitsbereichen einzulassen. Die so entstehenden Person-Umwelt-Beziehungen werden aufgeklärt, kognitiv erschlossen und

³¹ A. Krapp, Interesse – Ein neu entdecktes Forschungsgebiet der empirischen Pädagogik; in: K. Ingenkamp/R. S. Jäger/H. Petillon/B. Wolf (Hg.), Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd.II, Weinheim 1992, 617-623.

³² Dieses Ziel konvergiert formal mit neueren Bemühungen um die Wiederentdeckung des Bildungsauftrags schulischen Lernens insgesamt und inhaltlich mit der christlich anthropologisch begründeten Aufgabenstellung des RU, wie dies etwa der Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ beschreibt.

³³ Krapp 1993, a.a.O., 201f.

³⁴ Schiefele/Hausser/Schneider 1979, a.a.O., 7.

³⁵ Schiefele/Hausser/Schneider 1979, a.a.O., 7.

emotional bewertet. Kognitive Erschließung, emotionale Bewertung und handelnder Eingriff verändern den Person-Umwelt-Bezug. "Interesse ist eine auf Selbstbestimmung beruhende motivationale Komponente des intentionalen Lernens."³⁶

Drei Merkmale kennzeichnen zusammenfassend die Manifestation des Person-Gegenstand-Bezugs³⁷:

1. kognitiv: Der Interessenbezug manifestiert sich in der Person in differenziertem und integriertem Wissen über einen Gegenstandsbezug, er zeigt sich in erkennender und verstehender Erschließung von Sachverhalten in der materiellen und sozialen Umwelt.
2. emotional: Der begreifende Umgang versetzt das Subjekt in eine positive Gefühlslage, die unterschiedliche Qualität annehmen kann (Spannung, Wissensdurst, Bewunderung, Ergriffenheit) und die andere Gefühlslagen ausschließt (Langeweile, Widerwille, Abneigung und Indifferenz).³⁸
3. Wertbereich: Der Wertbereich drückt sich in herausgehobener Wertschätzung für einen Gegenstand aus (Selbstintentionalität). Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand gilt für sich genommen als wertvoll (Identitätsgewinn) und der Umgang mit Gegenständen ist nicht nur instrumentell (Mittel zum Zweck), sondern hat etwas mit dem Selbstverständnis der Person zu tun. In seinen Interessen verwirklicht sich der Mensch, er handelt nach Präferenzen und Bewertungen, die für sein Leben Bedeutung haben.³⁹

Interesse gilt somit als eine besondere Qualität der Interaktion zwischen Person und Umwelt und ihre pädagogische Relevanz liegt darin, daß Schülerinnen und Schüler eine kognitiv thematisierte emotionale Beteiligung erkennen lassen. Sie verfügen über eine hohe subjektive Wertschätzung von Lerngegenständen. Anders gesagt: Interesse ist ein Aspekt der qualitativen Gerichtetheit eines Individuums unter der Perspektive der Werthaftigkeit und der Valenz,

³⁶ Vgl. *Schiefele/Hausser/Schneider* 1979, a.a.O., 17.

³⁷ Nach *M. Prenzel/A. Krapp/H. Schiefele*, Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie; in: *ZfP* 32 (1986), 163-173.

³⁸ Zur Kennzeichnung dieser Dimension wird auch der Begriff „Flow“ verwendet. Flow sagt etwas aus über die Qualität des subjektiven Erlebens. Nach *M. Csikszentmihalyi* und *U. Schiefele* ('Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens'; in: *ZfP* 39 (1993), 207-221) ist Flow ein holistisches Gefühl des Aufgehens in einer bestimmten Tätigkeit, es hat mehrere Komponenten: Verschmelzen von Handlung und Bewußtsein; Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Bewußtseinsausschnitt; Selbstvergessenheit und Nicht-Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt. Bei Flow sind alle Gedanken und Empfindungen auf eine Handlung gerichtet, störende Einflüsse bleiben „außen vor“, die Person befindet sich auf der Höhe ihrer Leistungsfähigkeit. Um Flow zu erleben, bedarf es eines stimmigen Verhältnisses zwischen den Anforderungen in einer Situation und den vorhandenen persönlichen Fähigkeiten. Befinden sich sowohl Anforderungen als auch Fähigkeiten auf einem niedrigen Niveau, kann sich Apathie einstellen. Geringe Fähigkeiten und hohe Anforderungen führen zu Angst, hingegen erzeugen niedrige Anforderungen und hohe Fähigkeiten Langeweile.

³⁹ 'Affektiv' kann der 'emotionale Bereich' taxonomisch mit den Stufen 1-2 bei Krathwohl (vgl. Anm. 30) und der 'Wertbereich' mit den Stufen 3-5 gekennzeichnet werden.

die das Individuum bestimmten Objekten zuschreibt, es ist eine besondere inhaltlich geformte Ausdeutung des intrinsischen Motivationsbezugs. Schülerinnen und Schüler verfügen zudem über eine gesteigerte Handlungsbereitschaft. Sie erleben eine selbstbestimmte Leistungsrelevanz, d.h., sie denken (in gegenseitiger Verflochtenheit) über sich selbst und den betreffenden Gegenstand nach.⁴⁰ Damit erreicht das Interessenkonzept einen persönlichkeitsbildenden Referenzrahmen. In diesem Sinn sind Interessen für Todt⁴¹ ein integraler Bestandteil des Selbstkonzepts bzw. der Persönlichkeit und das Aufsuchen und Finden eigener Interessen ist eine bedeutsame Komponente bei der Entwicklung von Identität.⁴²

6. Einige Konsequenzen für Motivationsprozesse im Unterricht

Was über die Zielbestimmung der Interessentheorie gesagt wurde, kommt den Zielvorstellungen sehr nahe, denen sich der RU verpflichtet fühlt. Als das „etwas andere Fach“ will es einen besonderen Beitrag für die Bildung der Person leisten und es mißt den eigenen Inhalten die bedeutsame Rolle zu, als Deutungs- und Handlungswissen die ganze Person zu erfassen und sie mit etwas sehr Wesentlichem bekannt zu machen, das für die Person und die sie umgebende Welt gleichermaßen relevant ist. Das im RU angebotene Lebenswissen und sein Potential zur Weltdeutung, dessen Korrelation mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler immer schwerer zu gelingen scheint,⁴³ ist möglicherweise in seiner enzyklopädischen Anlage oft zu wenig in der Lage, Anknüpfungspunkte für ein selbstbestimmtes Lernen zu bieten, das wiederum die Internalisierung von Inhalten und ihre Integration in die Person erleichtert. Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, daß die Interessen der Schüler an zentralen Themen bzw. Fächern mit der Dauer des Schulbesuchs systematisch abnehmen. Schärfer noch: Die Schule bietet zuviel von dem, was als uninteressant empfunden wird und zuwenig von dem, was auf Interesse stößt.⁴⁴ Sie orientiert sich am Schema der Übertragung von Wissen und Information und bedient sich dabei vor allem Formen der

⁴⁰ Vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, a.a.O.; auch Krapp 1993, a.a.O., 201f.

⁴¹ E. Todt, Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen; in: Unterrichtswissenschaft 13 (1985), 362-376, hier 365; vgl. auch ders., Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept, Bern/Stuttgart/Wien 1978 und ders. (Hg.), Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen, Heidelberg 1977.

⁴² Todt zufolge „spricht einiges dafür, daß spezifische und allgemeine Interessen gegen Ende der Adoleszenz stärker im individuellen Selbstkonzept integriert werden und daß in den Gebieten, in denen ein entsprechendes Grundwissen aufgebaut und eine angemessene Arbeitstechnik entwickelt wurde, Fachinteresse weniger von den jeweiligen Bedingungen des Unterrichts als von dem Anreiz des Gegenstandes und der Auseinandersetzung mit diesem ausgeht“ (Todt 1985, a.a.O., 376).

⁴³ Dies ist zumindest der Tenor einiger Beiträge in G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993.

⁴⁴ So die Erkenntnis von Todt 1985, a.a.O., 367.

extrinsischen Motivation. Csikszentmihalyi und Schiefele⁴⁵ fragen sicher zurecht, ob die vorherrschende Beschränkung auf extrinsische Motivation, mit der die Hoffnung auf Selbstwirksamkeit verbunden ist, nicht zu viele Energien vergeudet: sie läßt sich zwar leichter handhaben als Formen der intrinsischen Motivation, aber sie ignoriert das Bewußtsein der Schüler und behandelt sie als fabrikationsbereites Rohmaterial. Der Motivationszustand (auch im Hinblick auf intrinsische Motiviertheit) kommt oft nicht in den Blick.⁴⁶ Es gibt keine Anhaltspunkte, daß sich der RU von dieser Unterrichtspraxis grundlegend unterscheidet.

Wie die Forschung zeigt, führt das Erleben von Flow⁴⁷ (als Kennzeichen für intrinsische Motiviertheit) zur Erhöhung der Lernbereitschaft, weil sich die Person einer Sache um ihrer selbst willen zuwendet. Gerade die Behandlung schöpfungsthematischer Fragen wäre erfolgreich zu nennen, wenn ihr dies gelänge. Ihr Ziel muß es sein, nicht nur das abstrakte Wissen um die christliche Deutung der Schöpfung zu erhöhen, es von anderen abstrakten Deutungssystemen abzugrenzen usw., sondern die innere Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, das Konzept „integrity of creation“ lebenspraktisch auszudeuten. Bedenkenswert scheint mir in diesem Zusammenhang die Überlegung von Csikszentmihalyi und Schiefele, die Phylogenese der Fächer sei in der Ontogenese der Entwicklung der Schüler zu wiederholen.⁴⁸ Sie meinen damit, daß jeder Inhalt, wie abstrakt er sich auch immer zeigen mag, ursprünglich aus Problemzusammenhängen heraus entstanden ist, die für die Menschen von vitalem Interesse waren (Schöpfung!). Es muß also darum gehen, dieses vitale Interesse unterrichtsdidaktisch zu rekonstruieren. Das heißt: Der Unterricht muß den Weg, den die betreffende Disziplin zu mehr Abstraktheit und Verwissenschaftlichung zurückgelegt hat, in umgekehrter Richtung verfolgen. Positiv formuliert: Schülerinnen und Schülern ist die Chance zu eröffnen, gleichsam als Novizen jenes Staunen und jene Neugier zu wiederholen, die am Beginn der historischen Entwicklung der Disziplinen gestanden haben mag. Negativ formuliert: Der Unterricht darf nicht so angelegt sein, daß Schüler Probleme nur auf der Ebene hoch spezialisierter Zusammenhänge kennenlernen.⁴⁹

Wie Hoffmann und Lehrke⁵⁰ herausfanden, sind neben dem speziellen Thema (Natur, Schöpfung) der *Kontext* und die Möglichkeit zur praktischen *Anwendung* von besonderer Bedeutung. Unter Kontext ist der Blickwinkel zu

⁴⁵ Vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, a.a.O.

⁴⁶ Gleichwohl ist einzuräumen, daß der „Anstoßzwang“, mit dem Lerneinheiten meist beginnen, auch zu Spaß an der Sache führen kann. Es wäre also falsch, zwischen 'Anstoßzwang' und 'Heteronomie' eine direkte Verbindung anzunehmen.

⁴⁷ Zum Begriff 'Flow' siehe Anm. 38.

⁴⁸ So Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, a.a.O., 217.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ H. Hoffmann/M. Lehrke, Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik; in: ZfP 32 (1986), 189-204.

verstehen, aus dem heraus ein Inhalt behandelt wird. Beispielsweise: Was bedeutete die Erfahrung „Einheit der Schöpfung“ früher und was bedeutet sie heute? Warum hat es den Menschen geholfen, Schöpfung als 'Einheit' zu verstehen und warum waren die sozioökologischen Konsequenzen dieses Denkens (global und lokal) minder destruktiv als es die Konsequenzen der modernen Subjekt-Objekt-Machtkonstellation zu sein scheinen? Welche Folgen sind offensichtlich, daß diese Erfahrung den modernen Menschen eher fremd ist?⁵¹ Es geht also um Fragen, die geeignet sind, bei Schülerinnen und Schülern intrinsisch motiviertes Suchen zu stimulieren, weil die Antworten, die sie interesselgeleitet finden und die sie mit ihrem Selbst- und Wertkonzept zusammenbringen können, weit mehr als oktroyierte Antworten in der Lage sind, über den Unterricht hinaus wirksam zu werden. Selbst relativ unattraktive Gegenstände können an Attraktivität gewinnen, wenn sie in lebensrelevante Kontexte eingebunden sind, d.h., wenn sie mit Fragen verbunden werden, die aus dem Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen heraus einen handlungsrelevanten 'Sitz im Leben' vorweisen.⁵² Die Wirksamkeit wird noch erhöht, wenn solche Lernprozesse mit Tätigkeiten in Zusammenhang stehen, sei es, indem Kontakte zu ortsansässigen Gruppen geknüpft werden, die sich in ökologischen Fragen engagieren und bei deren Mitgliedern der Wertbezug eines naturkooperativen Verhaltens eine hohe Dichte erreicht (was eine zusätzliche Stimulation beinhaltet), oder sei es, indem einfache Handlungsmöglichkeiten im Raum der Schule eröffnet werden, wie etwa das Anlegen eines „Biogartens“.⁵³ Für Stadtkinder bietet ein solcher Garten oft die erste Erfahrung mit Aussaat und Ernte, aber auch mit der Pflege und dem Schutz von Pflanzen und er verlangt, diese Sorge auch über die Ferien hinweg fortzusetzen.

Derartige Möglichkeiten fördern in dreifacher Hinsicht intrinsisch motiviertes Lernen: sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern selbstbestimmtes Lernen (Erfahrung von Autonomie), die Erfahrung eines durch die Praxis kontrollierbaren Zuwachses an Kompetenz und schließlich die Erfahrung, daß ihr Handeln sozial relevant ist.⁵⁴ In kognitiver Hinsicht ist pädagogisch darauf zu achten, daß Lerngegenstände die Bedingung erfüllen, daß mit ihnen ein Zuwachs an Kompetenz möglich ist. Schöpfungstheologische Sinndeutungen müssen Einsicht in lebensrelevante Zusammenhänge ermöglichen und ein

⁵¹ Vgl. die in diesem Zusammenhang aufschlußreiche exegetische Reflexion von J. Ebach, Schöpfung in der hebräischen Bibel; in: G. Altner (Hg.), Ökologische Theologie, Stuttgart 1989, 98-129.

⁵² Vgl. Hoffmann/Lehrke 1986, a.a.O., im Hinblick auf naturwissenschaftliche Fächer. Aus Forschungen ist deutlich, daß gerade die als besonders interessant eingestuften Inhaltsbereiche, Kontexte und Tätigkeiten zu wenig und die als nicht-interessant eingestuft zu häufig vorkommen.

⁵³ Diese Initiative wurde von vielen Schulen Nordrhein-Westfalens unterstützt, anscheinend mit positiven Rückmeldungen von Seiten der Schüler.

⁵⁴ Vgl. zu den fördernden und hemmenden Aspekten vgl. Prenzel/Krapp/Schiefele 1986, a.a.O., 170ff.

zeitgemäßes Instrumentarium bereitstellen, um beispielsweise sachgerecht diskutieren und Meinungen und Positionen evaluieren zu können. Wenn der Eindruck vorherrscht, eine solche Erwartung nicht an Lerngegenstände hegen zu können, entsteht kein Interesse.⁵⁵ Weiter sind in kognitiver Hinsicht ökologische Konflikte von Bedeutung. Konflikte sind Ungleichgewichtszustände, sie setzen Energien frei, um ein kognitives Gleichgewicht wiederherzustellen. Sie erfüllen ihre Funktion, Lerninteresse anzustoßen, allerdings nur, wenn die vorgestellten Konflikte lösbar sind. Dies kann an einem Beispiel erläutert werden.

Ob nämlich eine Konfliktzuspitzung, wie sie Lehrke⁵⁶ zur Bewertung des Autos konstruiert, den genannten Kriterien genügt, ist fraglich. Um den Gedanken „Gewalt gegen die Natur“ zu entfalten, stellt er dar, daß der Autoverkehr Tote, Verletzte und Sachschäden, Abgase und Staub, Lärm, Autowracks, Altöl und Altreifen erzeugt, Raumordnung und Stadtplanung erschwert, zu 'Straßenlandschaften' führt, knapper werdende Ressourcen verbraucht, umfangreiche Flächen beansprucht, usw. Zwar sind diese Hinweise zutreffend, aber ältere Schüler, die oft bereits selber motorisiert sind, verbinden mit ihrem 'Mofa' oder dem zukünftigen Auto auch bestimmte Werte oder Ziele. Konfrontiert mit dieser Darstellung, welche Auswirkungen aus der Motorisierung entstehen, bleibt ihnen im Grunde nur *eine* Lösung des Konflikts: Totaler Verzicht. Über die Wahrscheinlichkeit einer solchen Konsequenz bedarf es keiner Untersuchung. Ob sie stimuliert, die berechtigte Kritik am motorisierten Verkehr handlungsrelevant umzusetzen, darf bezweifelt werden. Pädagogisch dienliche Konflikte dürfen weder zu klein, noch zu groß sein. Sie müssen die Perspektive einer Lösung enthalten, d.h. in diesem Fall: sie müssen eine Vermittlung zwischen objektiver Schadhaftigkeit und subjektiver Werthaftigkeit der Motorisierung zulassen. An diesem kleinen Beispiel kann auch die Bedeutung der emotionalen Ebene (das Vorhandensein eines Flow-Erlebnisses) verdeutlicht werden. Flow wird verhindert, wenn im 'Beigepäck' von Lernprozessen unangenehme Gefühlstönungen mittransportiert werden. Schülerinnen und Schüler, die sich auf ihr erstes motorisiertes Fortbewegungsmittel freuen, im Unterricht aber ausschließlich mit diesem objektiven Schaden konfrontiert werden, lassen vermutlich die dargebotenen Informationen einfach abprallen. Die Kunst besteht darin, im Aufzeigen der Schattenseiten der Motorisierung positive Gefühlstönungen zu ermöglichen. Wie? Ein dazu wichtiges Steuerungselement ist der übergreifende Wertbezug, der sich in den Handlungszielen äußert, die von Schülerinnen und Schülern hochgeschätzt werden. Die ggf. erzeugte Spannung darf nicht zu der Überzeugung führen, daß zwischen ihrem übergreifenden Wertbezug und ihren kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Aktivitäten keine Überein-

⁵⁵ In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß gerade der problemorientierte Unterricht sich diesen Anspruch zu eigen gemacht hatte.

⁵⁶ G. Lehrke, Natur-Umwelt-Schöpfung-Ökologie; in: W. Böcker/H.-G. Heimbrock/E. Kerkhoff (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung II, Düsseldorf 1987, 604-614.

stimmung möglich ist. Besteht die Befürchtung, daß Kongruenz unerreichbar ist, wird die Entwicklung von Interessen gehemmt. In dem konkreten Beispiel könnte der übergreifende Wertbezug (positive Tönung) zumindest zu der Einsicht führen, Motorisierung nicht zu fetischisieren.

Gerade für die eingangs problematisierte Spannung zwischen Wissen und Handeln kommt der intrinsisch angelegten Motivation, die die Interessen der Schülerinnen und Schüler selbstreferentiell stimuliert, besondere Bedeutung zu. Eine Handlung, die als Teil der Persönlichkeit und als Kennzeichen der eigenen Identität begriffen wird, wird weitergeführt, auch wenn die extrinsische Motivation mit dem Ende der Schulstunde endet. Die Interessentheorie enthält die Forderung nach der Wiederentdeckung der pädagogischen Dimension des Lernens: Lehrer sollen neben ihrer Rolle als Experten für die Übertragung eines bestimmten Wissens Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen bekannt machen, die ihre intrinsische Motivation ansprechen. Und sie sollen dies nicht kontrollierend tun, sondern die Autonomie der Lernenden schützen, ihnen ein Gefühl von Kompetenz vermitteln und einen Raum für Selbsttätigkeit wahren.

Gleichgültigkeit und Gewissensbildung

Auf der Suche nach den Ursachen für die Gewaltausbrüche der jüngsten Zeit wird immer häufiger die Verantwortung der Pädagogen herausgestellt und von vielen eine erneuerte und verstärkte Erziehung zu zivilen und sozialen Werten gefordert; man hält eine Rückkehr zu alten Tugenden für notwendig, von denen man annimmt, daß sie heute wie früher in gleicher Weise gültig sind. Unterbrochen wurde diese Gültigkeit – so die weitere Schlußfolgerung – durch eine Epoche, die jede Autorität in Frage stellte und damit eine Erosion der alten Wertebindung bewirkte. Von einer Kritik dieser These ausgehend sollen nachfolgend Gründe für die offensichtlich vorhandene Tendenz zur Gleichgültigkeit gegenüber sozialen und staatsbürgerlichen Werten näher betrachtet und grundsätzliche Überlegungen zur Gewissensbildung aus religionspädagogischer Sicht angestellt werden.

1. Die Frage nach den Ursachen der Werteerosion und der zunehmenden Gewalt

Zahlreiche Artikel befassen sich z.Z. mit der Frage, ob im Gefolge der Ideen der Studentenbewegung von 1968 so etwas wie eine Stimmung des *Laissez fair* gegenüber den Grundwerten der Gesellschaft und ihrer erzieherischen Vermittlung entstanden sei oder ob die vielfach anzutreffende Gleichgültigkeit gegenüber den Kindern und den Belangen des Gemeinwohls andere Ursachen habe. Die Debatte um die Behauptung, daß da in der bisherigen Erziehung etwas schiefgelaufen sei, wurde nicht nur von Vertretern der 68er-Generation selbst ausgelöst,¹ sondern auch forciert; so bedauert z.B. Claus Leggewie in der „Zeit“ vom 5. März 1993, daß seine Generation überkommene Werte nur abgeräumt habe, ohne jedoch etwas Neues aufgebaut zu haben: „Ohne moralische Fundamente, ohne staatsbürgerliche Tugend muß die Politik kaputtgehen. Auctoritas ist ein Akt der (dauernden) Gründung des Gemeinwesens. Wo so wenig Gründung ist wie hierzulande, wächst die Gewalt.“² Vor allem aber wurden diese Argumente von der Seite, die üblicher Weise als konservativ bezeichnet wird, zugespitzt. So konnte man z.B. in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ in einem Leitartikel lesen: „Nichts zu lernen, Gewalt zu üben und die eigenen Wünsche über die aller anderen zu stellen – das braucht man niemandem beizubringen, Kindern schon gar nicht. Das Tier liegt immer schon auf dem Sprung bereit, man darf es nicht noch reizen. Genau das aber haben die progressiven Erziehungslehren vielleicht gewollt. Von den

¹ Ende des Jahres 1992 hatte Beate Scheffler, Abgeordnete der Grünen im nordrhein-westfälischen Landtag in einer Broschüre die Frage gestellt, ob der Werteverfall und die Desorientierung bei Jugendlichen u.a. auch als eine mögliche Folge von „antiautoritärer Erziehung“ angesehen werden müßten.

² C. Leggewie, Plädoyer eines Antiautoritären für Autorität, in: Die Zeit vom 5.3.1993.

Ergebnissen werden sie sich vieles zurechnen lassen müssen, und sei es nur als unerwünschte Nebenfolgen.“³

Gegen diese Argumentation muß zunächst darauf hingewiesen werden, daß einiges gegen die inzwischen in manchen Zeitschriften aufgemachte Gleichung „Linke Lehrer, rechte Schüler“⁴ spricht. So belegt z.B. eine auf Ermittlungsprotokollen basierende und im Juni 1993 vom Bundesjugendministerium vorgestellte Untersuchung, daß viele der jugendlichen Gewalttäter eine autoritäre Erziehung hatten und daß bei ihnen eine deutliche Beziehungs- und Kommunikationslosigkeit spürbar ist.⁵ In diesem Zusammenhang wird auch mit Blick auf eine erhöhte Gewaltbereitschaft bei einem Teil der Jugendlichen in den neuen Bundesländern darauf hingewiesen, daß in der ehemaligen DDR der „Geist von 68“ nur schwerlich nachgewiesen werden könne.⁶ Hartmut von Hentig, einer der Pädagogen, die in dem oben zitierten Artikel der „Frankfurter Allgemeinen“ als „wissenschaftliche Väter“ der antiautoritären Erziehung kritisiert wurden, hat in einer ausführlichen Stellungnahme darauf insistiert, daß man sich bei der Suche nach den Ursachen von fremdenfeindlicher und rassistischer Gewalt das Erscheinungsbild der heutigen Gesellschaft genauer ansehen müsse als dies seine Kritiker tun. Er macht in diesem Sinne auf gesellschaftliche Merkmale aufmerksam, wie das (durch real drohende Arbeitslosigkeit erzeugte) Gefühl vieler Jugendlicher, nicht gebraucht zu werden⁷ und nennt weitere Stichworte, die deutlich machen, welches Gewicht die Entwicklungen und Anforderungen der heutigen Gesellschaft haben, die sich im Zuge der Industrialisierung und Modernisierung immer mehr ausdifferenzierte⁸ und damit für den einzelnen zwar einerseits große Wahlmöglichkeiten bietet, aber andererseits auch hohe Anforderungen und soziale Kosten abverlangt.

Die soziologisch-sozialhistorisch erweiterte Betrachtungsperspektive belegt „einen fortschreitenden Wandel der Charakterstruktur in unserer Kultur infolge gänzlich anderer Rahmenbedingungen für die Personalisation und damit auch für die Gewissensbildung“⁹. In diesem Zusammenhang wird heute in den Sozialwissenschaften von der zweiten Individualisierungsphase gesprochen: nachdem die erste durch die Herauslösung des einzelnen aus den traditionellen Statushierarchien vormoderner Gesellschaften bestimmt war,

³ K. Adam, Erziehung mit Nebenfolgen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5.3.1993.

⁴ Vgl. Der Spiegel 4/1993, 41ff.

⁵ Vgl. Frankfurter Rundschau vom 30.6.1993.

⁶ Vgl. L. Glaser, Reformer von gestern – Sündenböcke von heute. Wie rechte Denker vom Versagen konservativer Politiker ablenken, in: Publik-Forum Nr.15, 6.8.1993, 5f.

⁷ Vgl. H. v. Hentig, Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt, in: Deutsche Lehrer Zeitung – Extra vom 1.5.1993, 15f.

⁸ Vgl. J. Senft, Moderner Antimodernismus? Zur Entwicklung von Katholizismus und Katholischer Soziallehre, in: F. Hengsbach/B. Emunds/M. Möhring-Hesse (Hrsg.), Jenseits Katholischer Soziallehre. Neue Entwürfe christlicher Gesellschaftsethik, Düsseldorf 1993, 17-32.

⁹ H.-J. Heimbrock, Gewissen V. Praktisch-theologisch, in: TRE Bd XIII, 233-241, 236.

versetzt ihn heute der ökonomische Wohlstand und die soziale Mobilität in eine Lage, in der er sein individuelles Leben mehr und mehr eigenverantwortlich gestalten kann, (aber auch muß).¹⁰ Dies wird u.a. an folgenden vier Mobilitäten deutlich, durch welche die gesellschaftliche Entwicklung der Gegenwart gekennzeichnet ist, nämlich die *geographische* Mobilität, bedingt durch mehrfachen (meist beruflich veranlaßten) Ortswechsel und eine sich verringende Gebundenheit an einen (als Heimat empfundenen) Ort; die *soziale* Mobilität, die anzeigt, daß immer weniger Bürger genau den Platz einnehmen, den ihre Eltern (nach Beruf, Schichtzugehörigkeit, Lebensstil etc.) innehatten; die *Beziehungsmobilität*, welche auf hohe Trennungs-, Scheidungs- und Wiederverheiraturaten sowie entsprechend komplexe Familiengebilde und vielfältige Beziehungsformen hinweist und die *politische* Mobilität, die durch eine Abnahme der Loyalität gegenüber Bewegungen, Parteien, Verbänden und kommunalen Institutionen gekennzeichnet ist.¹¹

Diese von dem Sozialphilosophen Michael Walzer für die US-amerikanische Gesellschaft gegebene Diagnose trifft m.E. im großen und ganzen auch auf die Bundesrepublik Deutschland zu. Das hat zuletzt Gerhard Schulze mit seinem Buch „Erlebnisgesellschaft“ anschaulich vor Augen geführt, in welchem er fünf Milieu-Gruppen analysiert, für die nicht mehr die Probleme der Existenzsicherung im Vordergrund stehen, sondern das möglichst intensive Auskosten des Lebens (wobei das „Milieu“ der sozial Ausgegrenzten konsequenterweise keine Berücksichtigung finden konnte).¹² Daß die in den Medien allgegenwärtige Werbung dieses das Idealbild des mobilen, jungen und zu Höchstleistungen fähigen Einzelmenschen kreierende und verfestigende Klischee wesentlich prägt, ist evident; welchen Anteil an dieser Entwicklung die Politik mit ihren Appellen an die Leistungsbereitschaft des einzelnen und mit Weichenstellungen für mehr Privatisierung und Kommerzialisierung hat, wäre an anderer Stelle weiter auszuführen.

2. Gewohnheiten des Herzens und die Kommunitarismus-Debatte

1985 erschien in den USA unter dem Titel „Gewohnheiten des Herzens – Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft“¹³ eine umfangreiche Feldforschung über das private und politische Leben der amerikanischen Mittelklasse, die sich programmatisch auf den französischen Sozialphilosophen Alexis de Tocqueville bezieht. Dieser hatte vor 150 Jahren die amerikanische Demokratie als positives Modell vorgestellt, weil sie sich

¹⁰ Vgl. A. Honneth, Individualisierung und Gemeinschaft, in: Ch. Zahlmann (Hg.), Kommunitarismus in der Diskussion. Eine streitbare Einführung, Berlin 1992, 16-23, 18.

¹¹ Vgl. M. Walzer, Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus, in: A. Honneth (Hrsg.), Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, Frankfurt/New York 1993, 157-180, 164ff.

¹² G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. 1992.

¹³ R.N. Bellah u.a., Gewohnheiten des Herzens, Köln 1987.

in zahlreichen freiwilligen Assoziationen organisiere und die dafür notwendige politische Freiheit nicht aufgrund von Gesetzen, sondern durch die „Gewohnheiten des Herzens“, nämlich die ethischen und religiösen Einstellungen der Citoyens gewährleistet habe. Heute allerdings – beklagen die Autoren – sei davon nicht mehr viel übrig geblieben; im Gegenteil: Ein zerstörerischer Individualismus gefährde nicht nur den gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhalt, sondern schließlich sogar das Individuum selbst: „In unserer komplexen, interdependenten Welt bringt die Summe individuellen Wohlstands, die nur durch die Tyrannei des Marktes zustandekommt, jedoch häufig ein Gemeinübel hervor, das letztendlich auch die Befriedigung unserer persönlichen Bedürfnisse durchlöchert.“¹⁴

Zu dieser Problematik gibt es in den USA seit längerem eine breit geführte Debatte. Unter dem Begriff des „Kommunitarismus“ setzen sich Autoren unterschiedlichster politischer Ausrichtungen mit den von John Rawls aufgestellten Gerechtigkeitskriterien¹⁵ auseinander, mit denen dieser die Verwirklichung einer Rechtsgemeinschaft der Citoyens sichern wollte. Statt der dort abstrakt angenommenen Subjekte gehen die Kommunitaristen von sozial vorgeprägten Personen aus. Dabei spielen vor allem die zwischen dem Individuum und der Gesellschaft angesiedelten communities (also partielle Gemeinschaften)¹⁶ sowohl für die Identität des einzelnen wie für die soziale Integration moderner Gesellschaften eine große Rolle. So wird z.B. der Familie generell ein großes Gewicht zugemessen, wenn auch ihre tatsächlichen Möglichkeiten und Belastbarkeiten von den zum Kommunitarismus gezählten Autoren ebenso unterschiedlich eingeschätzt werden wie die Frage nach den Inhalten des „guten Lebens“ in diesen Gemeinschaften und nach dem das Zusammenleben regelnden rechtlichen Bezugsrahmen. So stellen z.B. für den Philosophen Alasdair MacIntyre die vormodernen Gemeinschafts- und Gesellschaftsstrukturen insofern ideale communities dar, als sie im Unterschied zu den durch die Aufklärung geprägten Moralphilosophien (vor allem der Kantianischen und der utilitaristischen Ethik) noch nicht ihren theologisch begründeten Hintergrund und ihre Sinnressourcen verloren hätten.¹⁷ Im Gegensatz dazu kritisiert der in der jüdischen Tradition stehende Michael Walzer die Repressivität der vormodernen Gemeinschaften und setzt auf die Verankerung politischer Partizipation in einem pluralistischen Netzwerk von freiwilligen Assoziationen ganz unterschiedlicher communities als Voraussetzung für ein freiheitliches Funktionieren einer Demokratie. Allerdings bleibt bei Walzer

¹⁴ R.N. Bellah u.a., Gegen die Tyrannei des Marktes, in: *Zahlmann*, Kommunitarismus in der Diskussion, aaO., 57-73, 62.

¹⁵ J. Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1975 und: Die Idee des politischen Liberalismus, Frankfurt/M. 1992.

¹⁶ In Deutschland ein durch Ferdinand Tönnies (1887) in seinem Unterschied zu „Gesellschaft“ herausgearbeiteter Begriff, der durch seine völkische Vereinnahmung durch die Nationalsozialisten schwer belastet wurde.

¹⁷ Vgl. A. MacIntyre, Der Verlust der Tugend, Frankfurt 1987.

offen, ob und wie diese (die einzelnen communities untereinander in Beziehung haltenden) Regeln ethisch letzt-begründet werden können, da er Verallgemeinerungen im Sinne universalisierbarer Prinzipien für Menschen verschiedener Kulturen, Regionen und Zeitalter ablehnt. Sein Augenmerk ist auf Entwicklung und Begründung kontextueller Ethosformen in den einzelnen Gemeinschaften gerichtet; „denn“ – so schreibt Axel Honneth – „im Gegensatz zu jenen Versuchen der sechziger Jahre, die den Prozessen der sozialen Dissoziierung durch den theoretischen Aufriß einer alternativen Organisationsform der Gesellschaft direkt entgegenwirken wollten, begnügt sich der ‘Kommunitarismus’ zunächst nur damit, im Kontext unserer eigenen Tradition ein Bewußtsein für die Bedeutung von gemeinschaftlichen Wertbindungen zurückzugewinnen.“¹⁸

3. Gewissensbildung zwischen kontextuellem Ethos und universalistischer Ethik

Der aktuelle Ruf nach verstärkter Werteerziehung ist u.a. auch auf dem Hintergrund eines wieder zunehmenden Interesses an Tugenden zu sehen, welches von weltanschaulich durchaus divergierenden Standpunkten aus entwickelt wird.¹⁹ Trotzdem kann man feststellen, daß Ansätze einer ethischen Erziehung, die sich in Richtung eines Tugend-Ethos profilieren, eher traditionell orientiert sind. Einer solchen normativ bestimmten Gewissensbildung wird die Aufgabe zugewiesen, die konkrete Anwendung der feststehenden, allgemeinen ethischen Anweisungen des Urgewissens (Synteresis) für konkrete Situationen einzuüben, d.h. das Gewissen als Instanz des aktuellen Wertebewußtseins (Syneidesis) muß durch Erziehung sukzessiv entfaltet werden. Eine solche Form der Gewissensbildung, die weit über das Zweite Vatikanische Konzil hinaus im katholischen Kontext prägend war, steht in der aristotelischen Tradition, die sozusagen als Ethos-Ethik in der Regel etablierten moralischen Orientierungen und gesellschaftlichen Ordnungsgefügen ein großes Gewicht gibt und insofern als ordnungsethischer Ansatz deutlich konservative Züge trägt.

Im Gegensatz dazu kann man in der Gewissensbildung der 70er und 80er Jahre eine Ablösung von jenen Konzepten und eine Hinwendung zu Ansätzen feststellen, die mehr in der kantianischen Tradition stehen. Dieser Richtung geht es um die Entwicklung ethischer Maximen, die nicht an bestimmte Traditionen gebunden sind, sondern für alle verbindlich sein können oder sollen. Neben diskursethischen Ansätzen wäre hier – wenn auch mit anderer Akzentuierung – u.a. auch die Gerechtigkeitstheorie John Rawls zu nennen. In der Religionspädagogik hat vor allem aber die Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Bewußtseins von Lawrence Kohlberg starke Resonanz

¹⁸ Honneth, Individualisierung und Gemeinschaft, aaO., 20.

¹⁹ Vgl. z.B. die Bücher „Verlust der Tugend“ von MacIntyre oder „Die neuen Tugenden“ von Mieth.

gefunden. Da dieses Stufenmodell einerseits für die Kriterien der Gewissensbildung eine Art Oase der Überzeitlichkeit und „Gleich-gültigkeit“ inmitten der geschichtlichen Existenz des Menschen dazustellen schien, wurde es in zahlreichen Materialien zur Gewissensbildung im Religionsunterricht rezipiert; bezeichnender Weise vor allem aber auf katholischer Seite (vgl. Oser u.a.). Andererseits kann dieses Konzept für sich in Anspruch nehmen, eine aufgeklärte, entwicklungspsychologisch fundierte moralische Erziehung zu begründen, die weder indoktriniert noch sich auf romantische Theorien vom „Wachsen – und reifen – lassen“ zurückzieht.²⁰

Was an diesem Ansatz gerade für die Gewissensbildung als problematisch erscheinen muß und u.a. auch von Schülerinnen und Schülern Kohlbergs kritisiert worden ist,²¹ ist die für die Stärkung der Motivation und für das Erreichen von neuen Einstellungen wenig fruchtbare Konzentration auf kognitive Lernprozesse und der Anspruch einer universalen Gültigkeit.

Diese Universalität, die für jeden ethischen Ansatz in der kantianischen Tradition wesentlich ist, wird in letzter Zeit unter Betonung von Kontextualität auch von den Ethikansätzen stark kritisiert, die zwar eher eine Ethos-Ethik vertreten, sich aber trotzdem nicht auf bestehende Strukturen und Konventionen stützen, sondern auf deren Veränderung abzielen, wie z.B. die lateinamerikanische Befreiungsethik oder die feministische Ethik.

Michael Walzer unterscheidet zwischen einem „covering-law“-Universalismus und einem „reiterativen“ Universalismus. Der materialiter bestimmte covering-law-Universalismus glaubt, daß es so, wie es *einen* Gott gibt, so auch eine Gerechtigkeit, ein richtiges Verständnis der guten Gesellschaft, eine Erlösung und einen Messias für die ganze Menschheit gibt.²² Im Gegensatz dazu steht nach Walzer der reiterative Universalismus, der in der jüdischen Tradition zwar nie zum mainstream wurde, aber auch nie eliminiert werden konnte; diese Form des Universalismus zeigt sich nach seiner Meinung z.B. in einem Vers bei Amos, wo es heißt: „Seid ihr für mich mehr als die Kuschiter, ihr Israeliten? – Spruch des Herrn. Wohl habe ich Israel aus Ägypten herausgeführt, aber ebenso die Philister aus Kaftor und die Aramäer aus Kir.“ (Am 9,7) Dieser reiterative Universalismus ist durch seinen partikularen Fokus und seine pluralisierende Tendenz gekennzeichnet, gründet also nicht auf einem Rekurs auf die jeweils schon vorhandenen universalistischen Tendenzen, sondern setzt auf hermeneutische Verständigungsprozesse, die von einer gegebenen Differenz sowie davon ausgehen, daß im narrativen Austausch Ähnlichkeiten zwischen Eigenem und Fremdem entdeckt werden, von denen her dann eine Verständigung möglich wird.

²⁰ Vgl. E. Flitner, Zur Entwicklung des moralischen Urteils, in: Sozialpädagogische Blätter, 5/1980, 129-136, 129.

²¹ Vgl. z.B. C. Gilligan, Die andere Stimme, München 1984.

²² Vgl. M. Walzer, Zwei Arten des Universalismus, in: Babylon. Beiträge zur jüdischen Gegenwart, 1990, Heft 7, 7-25, 8.

In großer inhaltlicher Nähe zu diesen Überlegungen bei Walzer wird im Kontext der Politischen Theologie auf eine „anamnetische Ethik“ hingewiesen,²³ die ebenfalls „die kommunikative Überlegenheit der Erinnerungssprache gegenüber der subjektlosen Argumentationssprache der griechischen Metaphysik und auch der vorherrschenden Wissenschaftssprache okzidentaler Rationalität heraus(zu)arbeiten und hermeneutisch (zu) sichern“²⁴ versucht – so Johann Baptist Metz. Nach seiner Meinung ist die Sprache, in der sich das in allen Kulturen aufbewahrte Leidensgedächtnis der Menschen artikuliert, allemal universeller, interkulturell kommunikativer als die Sprache unserer okzidentalen Rationalität.²⁵

Insofern sich diese Erinnerungen auf vergangene Praxis beziehen, begründen sie Ethos-Ethiken, die sich auf bestimmte communities, auf gelebte Traditionen und Wertüberzeugungen beziehen. Für christliche Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften ist dies die jüdisch-christliche Überlieferung.²⁶

Es ist in diesem Zusammenhang m.E. interessant, daß Michael Walzer es zur Stärkung des Gemeinsinns in der heutigen Gesellschaft für notwendig hält, daß sich wieder mehr communities jener biblischen und republikanischen Traditionen besinnen, denen sich die amerikanische Demokratie verdankt, und so zu Erinnerungsgemeinschaften werden. Nach seiner Meinung wurzelt nämlich die moderne Freiheitsidee u.a. in der interpretierenden Fortschreibung der Exoduserzählung²⁷ und der republikanische Gesellschaftsvertrag im israelitischen Bundesgedanken.

4. Gewissensbildung in der Postmoderne

Die vielschichtige Philosophie der Postmoderne hat nach Helmut Peukert neben vielem, was zu kritisieren wäre, u.a. das Verdienst, ein Denken zu überwinden, das eine Einheit, einen versichernden Grund, ein Zentrum als Präsenz konstruiert, das begreifbar und letztlich beherrschbar ist.

²³ P. Rottländer, Ethik in der Politischen Theologie, in: Orientierung 57 (1993) 152-158, 157.

²⁴ J.B. Metz, Anamnetische Vernunft, in: A. Honeth u.a. (Hg.), Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. (FS Jürgen Habermas). Frankfurt/M. 1989, 733-738, 738.

²⁵ Vgl. J.B. Metz, Perspektiven eines multikulturellen Christentums, in: Frankfurter Rundschau vom 24.12.1992.

²⁶ Unter dem Stichwort der „Gleich-Gültigkeit“ wäre an dieser Stelle auch eine Auseinandersetzung mit der Enzyklika „Veritatis splendor“ zu führen, die eine universalistische Verbindlichkeit sittlicher Normen auf naturrechtlicher Argumentationsbasis zu sichern versucht (vgl. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 111, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993). Ebenfalls berücksichtigt werden müßte in diesem Zusammenhang die Debatte um den Versuch Hans Küngs, ein universal gültiges Weltethos zu definieren (vgl. u.a.: B. Jaspert (Hg.), Hans Küngs „Projekt Weltethos“, Beiträge aus Philosophie und Theologie, Hofgeismar 1993). Da man beiden Themen nur in einer gründlichen Auseinandersetzung gerecht werden könnte – was den Rahmen dieses Artikels sprengen würde –, kann hier nicht näher darauf eingegangen werden.

²⁷ Vgl. M. Walzer, Exodus und Revolution, Berlin 1985.

Statt eine solche Einheit zu konstruieren und sich ihr zu unterwerfen, gelte es, auf die Differenz zu achten, durch die Unterschiede gesetzt und Präsenz aufgeschoben werden. Andererseits gibt Peukert aber auch zu bedenken, ob im Denken der Differenz wirklich die Andersheit des Andersn gewahrt bleibt oder ob nicht das Spiel der Differenzen schließlich zur Indifferenz (zur Gleichgültigkeit) gegenüber den Anderen und zur Beschwörung einer unbestimmten Autorität führt.²⁸ Da Philosophen nicht im gesellschaftsfreien Raum leben, müssen sie damit rechnen, daß eine unklare Rede von „Differenz“ gesellschaftlich vorherrschende Tendenzen noch unterstützt; als solche nennt Peukert z.B. die Integration aller kulturellen Leistungen in den ökonomischen Verwertungsprozeß einer international verflochtenen Medienindustrie.

Da moderne Gesellschaften in ihrer Entwicklung sich offensichtlich inzwischen selbst bedrohen und die Gefahr besteht, daß dies zu autoritären oder gar totalitären Reaktionen führt, hält Peukert es für notwendig, das Entstehen neuer Organe gesellschaftlicher Selbstwahrnehmung und gemeinsamer Entscheidungsfindung und die dafür erforderlichen tiefgreifenden individuellen und kollektiven Lernprozesse zu unterstützen.

Gegen Luhmanns These, das Bewußtsein und damit auch das Gewissen sei nur eine veraltete Stufe der Systemintegration, die heute über transindividuelle Reflexion von Teilsystemen zu erfolgen habe, ist – der vorausgehenden Argumentation folgend – festzuhalten, daß die Erhaltung eines Gesellschafts-systems nicht möglich ist, „wenn nicht die Erhaltungsbedingungen der Systemmitglieder erfüllt werden“²⁹. Deshalb ist m.E. der Habermasschen Theorie des kommunikativen Handelns nach wie vor insofern etwas abzugewinnen, als sie die entwicklungspsychologischen – quasi „mikroethischen“ – Beobachtungen von Piaget, Kohlberg u.a. mit den „makroethisch“ relevanten Merkmalen der Gesellschaftsentwicklung in einen Zusammenhang bringt. Demnach kann die einheitsstiftende Interpretation der Gesellschaft heute weder von Religionen noch von Staaten, sondern nur noch von einer universalistischen Ethik geleistet werden, der die Rettung des Personalen ebenso wichtig ist wie das Überleben der Gesellschaft. Diese neue Identität einer erst im Entstehen begriffenen Weltgesellschaft kann sich zwar nicht in Weltbildern artikulieren, läßt sich aber nach Habermas auf Grundnormen der vernünftigen Rede zurückführen. „Identitätsverbürgende Deutungssysteme, die heute die Stellung des Menschen in der Welt verständlich machen, unterscheiden sich von traditionellen Weltbildern nicht so sehr in ihrer geringeren Reichweite als vielmehr in ihrem revisionsfähigen Status.“³⁰

²⁸ Vgl. H.Peukert: Philosophische Kritik der Moderne, in: Concilium 28 (1993) 6, 465-471, 469.

²⁹ J. Habermas, Moralentwicklung und Ich-Identität; Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden, in: Ders., Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/M. ²1976, 92-126, 114.

³⁰ Ders., ebd., 117.

Eine solches Festhalten an der Notwendigkeit eines identitätsstiftenden Deutungssystems bei gleichzeitiger universaler Offenheit ist aber ebensowenig logisch zwingend und empirisch prüfbar wie ein Glaube an geschenkte Vorwegnahme der Identität des Menschen im Heilswillen und Heilswirken Gottes. Deshalb ist es nach Dietmar Mieth verständlich, daß Christen bei der Überzeugung bleiben, daß ohne jenes gläubige Vorverständnis, das das Gewissen bereits aufleuchten läßt, bevor dieses gesellschaftlich real ermöglicht wurde, heute keine kritische Ausbildung von Identität betrieben werden kann.³¹

Der Glaube an diese Möglichkeit stützt sich auf die biblischen Zeugnisse von einem Gott, der sich den Menschen selbst versprochen hat und der mit diesem Versprechen eine Bewegung der Befreiung initiiert hat und begleitet, die Freiheitsideologien entlarvt, zur Umkehr ermutigt und ein Leben in Solidarität ermöglicht.³² Dieser biblische Glaube ist für viele Jugendliche heute insofern eine Provokation, als sie sich zum einen bereits im Besitz einer schier grenzenlosen Freiheit wähnen und sich zum andern durch die Gebote dieses Gottes in ihrer Autonomie angegriffen fühlen. Zwar wird inzwischen immer mehr (vor allem jungen) Menschen klar, daß wir in den reichen Industrienationen nicht so weiter produzieren und konsumieren können wie bisher, aber die Privilegien der Wohlstandsgesellschaft, die Täuschungen der Medienwelt und die Ablenkungen der Freizeitindustrie halten uns eisern gefangen und verhindern ein Ausbrechen und das Nachdenken darüber, worin das „gute Leben“ heute wirklich noch bestehen kann. „Dabei wird zu bedenken sein, was unser Lebensstil anrichtet, gegen wen er durchgesetzt wird und auf wessen Kosten wir leben. Die hemmungslose Ausbeutung der Ressourcen steht genauso auf der Tagesordnung des Religionsunterrichts wie die Verteidigung des Reichtums, die Durchsetzung nationaler Machtinteressen genauso wie die irreversible Zerstörung der natürlichen Lebensbedingungen.“³³

Insofern wird es im Religionsunterricht neben den individuellen Aspekten der Gewissenserziehung in Zukunft verstärkt auf die soziale Dimension der Gewissensbildung ankommen. Das heißt, daß unter Berücksichtigung der Entwicklung des sozialen Verstehens, welches für die Auswahl der Themen in den verschiedenen Jahrgangsstufen und für den Grad der Ausweitung des Verantwortungshorizonts bis hin zu globalen Problemen von großer Bedeutung ist,³⁴ sozialetische Themen im Religionsunterricht nicht weiter zurückgenommen, sondern gerade wegen und mit ihrer biblischen Begründung wieder ausgebaut werden. Dabei sind als vorrangige und in den theologischen

³¹ Vgl. D. Mieth, Gewissen, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Teilband 12, Freiburg i. Br. 1981, 138-184, 181.

³² Vgl. H. Lenhard, Mit Schülerinnen und Schülern von Gott reden – eine unmögliche Aufgabe? in: Religionspädagogische Beiträge 32/1993, 21-44, 41ff.

³³ Ders., ebd., 43.

³⁴ Vgl. R.L. Selman, Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1984.

Kontext von Schöpfung und Erlösung integrierte Lernziele zu nennen: auf der kognitiven Ebene die Einsicht in politische, wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge der Lebenswelt, auf der affektiven Ebene die Erfahrungen des Angenommenseins, der Kommunikation und die Fähigkeiten der Konfliktbearbeitung und schließlich auf der pragmatischen Ebene das Einüben in Haltungen und Einstellungen, die für den Zusammenhalt von Gemeinschaften und die Rechtsgrundlagen von Gesellschaften erforderlich sind. Wenn soziale Gewissensbildung in diesem Sinne auf die Unterstützung der Entwicklung der ganzen Person ausgerichtet ist, steht sie nicht nur nicht in Konkurrenz oder Gegensatz zu symboldidaktischen Ansätzen des Religionsunterrichts, sondern kann die dort in besonderer Weise angesiedelte Sensibilität für die ganzheitliche Sicht des Menschen aufgreifen und für ethische Fragestellungen fruchtbar machen.³⁵

³⁵ Vgl. dazu z.B. P. Biehl, Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus, Neukirchen-Vluyn²1991.

Werner Simon

Polen in Berlin.

Probleme der kirchlichen Integration polnischsprachiger Katholiken in Berlin in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg

1. Migration und Bevölkerungswachstum

Der sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts beschleunigende Urbanisierungsprozeß führte auch in Berlin zu einem Bevölkerungswachstum bisher unbekannten Ausmaßes. Die Stadt wird in diesem Zusammenhang zum Zielpunkt und Katalysator einer regional weit gestreuten Zuwanderung vor allem aus ländlichen Gebieten. Die Ursachen für diese Binnenwanderung sind vielfältig: der durch den medizinisch-hygienischen Fortschritt ausgelöste Rückgang der Sterberaten und die damit parallel gehenden Geburtenüberschüsse, die durch die Aufhebung von Erbuntertänigkeit und Zunftzwang ermöglichte regionale und soziale Mobilität, die durch die Industrialisierung der Wirtschaft begründeten neuen Produktionsformen und Arbeitsplätze, die mit der Übernahme der Hauptstadtfunction verbundene politische und administrative Konzentration und der in Folge all dieser Entwicklungen wachsende Ausbau eines umfassenden städtischen Dienstleistungsgewerbes.

Die Stadt erschließt und verheißt den Arbeitsmigranten neue Möglichkeiten der Existenzbegründung und der Existenzsicherung. Die Zuzüge konzentrieren sich in diesem Zusammenhang zunehmend in den Stadtrandgebieten und den Vororten, die in diesem Zusammenhang selbst zu Großstädten werden. Zählte Berlin um 1800 etwa 170.000 Einwohner, so lebten 1918 in einem Umkreis von zehn bis fünfzehn Kilometern etwa 4 Millionen Menschen in einer weithin dicht bebauten und besiedelten Stadtlandschaft.¹

Tabelle 1: Bevölkerungswachstum (Stadt Berlin)²

1800:	172.132	1880:	1.123.749
1850:	418.738	1890:	1.578.516
1860:	528.876	1900:	1.888.188
1870:	774.498	1910:	2.071.907

¹ Vgl. zur Bevölkerungsentwicklung und zum Wachstum der Stadt Berlin im 19. Jahrhundert: I. Thienel, Städtewachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Das Berliner Beispiel (= Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin 39), Berlin/New York 1973; dies., Verstädterung, städtische Infrastrukturen und Stadtplanung. Berlin zwischen 1850 und 1914, in: Zeitschrift für Stadtgeschichte, Stadtsoziologie und Denkmalpflege 4 (1977) 55-84; M. Erbe, Berlin im Kaiserreich (1871-1918), in: W. Ribbe (Hg.), Geschichte Berlins, Band 2, München 1987, 689-793, hier 693-720; H. Matzerath, Wachstum und Mobilität der Berliner Bevölkerung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in: K. Elm/H.-D. Looock (Hg.), Seelsorge und Diakonie in Berlin. Beiträge zum Verhältnis von Kirche und Großstadt im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert (= Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin 74), Berlin/New York 1990, 201-222.

² Vgl. Statistisches Jahrbuch der Stadt Berlin 32 (1913) 3. Hier nach: Matzerath (Anm. 1), 204.

Tabelle 2: Bevölkerungswachstum (Groß-Berlin in den Grenzen von 1920)³

1871:	.931.948	1900:	2.712.190
1890:	1.960.147	1910:	3.734.258

Das Bevölkerungswachstum erklärt sich für den Zeitraum 1875-1905 zu etwa gleichen Teilen aus Wanderungsgewinnen und aus Geburtenüberschüssen.⁴ Die Zuwanderer kamen dabei vor allem aus den mittleren und östlichen Provinzen Preußens. Der Anteil der Zugezogenen an der Gesamtbevölkerung Berlins lag im Jahre 1900 bei 59,1%. Von ihnen waren gebürtig aus den Provinzen Brandenburg 18,3% (=31,0%), Schlesien 7,3% (=12,4%), Pommern 6,3% (=10,7%), Ostpreußen 4,9% (8,3%), Sachsen einschließlich Anhalt 4,6% (=7,8%), Westpreußen 3,8% (=6,4%).⁵ Unter den fremdsprachigen Zuwanderern bildeten die polnisch sprechenden Migranten die Hauptgruppe. Die Volkszählung von 1910 zählte in der Stadt Berlin 37.655, in den Vororten 43.714 polnisch sprechende Bewohner.⁶

Tabelle 3: Anteil der polnischsprachigen Bewohner Berlins an der Gesamtheit der fremdsprachigen Bewohner der Stadt⁷

1890 :	15.857 von 26.402	(= 60,0%)
1900 :	27.326 von 44.222	(= 61,8%)
1910 :	37.655 von 60.454	(= 62,3%)

Von ihnen besaßen rund 90% die preußische bzw. deutsche Staatsangehörigkeit und galten somit als „Reichsinländer“.⁸ Sie unterlagen nicht den strengen Einschränkungen und Auflagen für „Reichsausländer“ (Karenzzeiten; Verbot der Beschäftigung in der Industrie), denen die aus den nicht-preußischen polnischen Teilungsgebieten Zuwandernden unterworfen waren. Es handelte sich bei der Mehrzahl der polnisch sprechenden Migranten um Arbeiter, zum Teil auch um Handwerker und Kaufleute, die durch die Migration bessere Arbeits- und Lebensbedingungen zu erlangen suchten.⁹

Etwa zwei Drittel der fremdsprachigen Zuwanderer waren Katholiken.¹⁰ Von den polnisch sprechenden Bewohnern Berlins waren im Jahre 1905 90%

³ Vgl. Statistisches Jahrbuch der Stadt Berlin 6 (1930) 5. Hier nach: Matzerath (Anm. 1), 206f.

⁴ Vgl. Matzerath (Anm. 1), 208f.

⁵ Vgl. G. Hartmann, Polen in Berlin, in: S. Jersch-Wenzel/ B. John (Hg.), Von Zuwanderern zu Einheimischen. Hugenotten, Juden, Böhmen, Polen in Berlin, Berlin 1990, 593-800, hier 614f. Hartmann bezieht sich für die statistischen Angaben auf: F. Trost, Die Berliner. Ein Beitrag zur biogenetischen Demographie von Deutschlands Hauptstadt, in: Humanismus und Technik 213 (1954) 140-181.

⁶ Hier nach G. Zietkiewicz, Polen in Berlin – Geschichte und Gegenwart (= Miteinander leben in Berlin 1), Berlin 1988, 20.

⁷ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 616-618.

⁸ Vgl. Zietkiewicz (Anm. 6), 20.

⁹ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 640-655.

¹⁰ Vgl. ebd., 675.

katholisch.¹¹ Die Verdoppelung des Anteils der Katholiken an der Berliner Gesamtbevölkerung von 5,5% im Jahre 1861 auf 11,7 % im Jahre 1910 geht vor allem auch auf diese Zuwanderung zurück: „Die katholischen Gemeinden hatten binnen weniger Jahrzehnte einen gewaltigen Zuwachs, der sich nicht zuletzt aus diesem Zustrom fremdsprachiger Migrant*innen, zumeist polnischer Nationalität erklärt.“¹²

Tabelle 4: Anteil der Katholiken an der Gesamtbevölkerung Berlins¹³

1861 : 30.260 (5,5 %)	1890 : 135.407 (8,6 %)
1871 : 51.729 (6,2 %)	1900 : 188.444 (10,0 %)
1880 : 80.603 (7,2 %)	1910 : 242.518 (11,7 %)

Der Anteil der polnisch sprechenden Katholiken an der Gesamtzahl der Katholiken Berlins lag 1910 im Durchschnitt bei rund 15%. Sie konzentrierten sich vor allem in den dichtbesiedelten Arbeiterbezirken des Nordens, Ostens und Südostens. Dort stellten sie zeitweise über ein Viertel der Gemeindemitglieder.

Wie antworteten die beiden klassischen Instanzen der religiös-kirchlichen Sozialisation – die Pfarreien und die in Berlin konfessionell organisierten Gemeindeschulen – auf diese Herausforderung?

Das Bevölkerungswachstum, die hohe Zahl der Zuwanderer und der hohe Grad der innerstädtischen Wanderungen sprengte die Möglichkeiten der überkommenen und auf die Diasporasituation hin ausgelegten Pfarrorganisation. Die Weiterentwicklung und der Ausbau des Pfarrsystems durch die Neugründung von Seelsorgsbezirken in den durch das Wachstum besonders betroffenen Stadtteilen können mit der Entwicklung kaum Schritt halten. Sie können den Notstand mindern, aber nicht beheben.¹⁴

Tabelle 5 : Katholische Kirchengemeinden in Berlin im Jahre 1905¹⁵
(Zahl der Gemeindemitglieder/ Zahl der Geistlichen)

St. Hedwig	31.000/6	Herz Jesu	18.000/3
St. Matthias	21.000/5	St. Michael	21.000/3
St. Sebastian	30.000/5	St. Afra	8.000/1
St. Pius	20.000/4	St. Bonifatius	13.000/3
St. Paulus	20.000/5	St. Marien	13.000/3
		(Liebfrauen)	

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. W. Simon, *Katholische Schulen, Religionsunterricht und Katechese in Berlin im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert*, in: *Elm/ Looock* (Anm. 1), 341-384, hier 372. – Vgl. auch: H.-G. Aschoff, *Berlin als katholische Diaspora*, in: *Elm/Looock* (Anm. 1), 223-232.

¹⁴ Vgl. F. Escher, *Pfarrgemeinden und Gemeindeorganisation in Berlin bis zur Gründung des Bistums Berlin*. in: *Elm/Looock* (Anm. 1), 265-292.

¹⁵ Vgl. Simon, *Katholische Schulen* (Anm. 13), 382f.

Die Größe der Seelsorgsbezirke und die auf die Zahl der Gemeindemitglieder bezogene geringe Zahl der Geistlichen erschwerte eine Seelsorge, die von ihrem Konzept her auf der persönlichen Bekanntschaft und Begegnung von Seelsorger und Gemeindemitgliedern aufbaute.¹⁶ Der erfolgreich vorangetriebene Kirchenbau in den neuen Seelsorgsbezirken schuf Orte der gottesdienstlichen Sammlung und darin auch Kristallisationskerne für den weiteren Gemeindeaufbau.¹⁷

Die aus den polnisch sprechenden Familien stammenden Kinder und Jugendlichen besuchten gemeinsam mit ihren deutsch sprechenden Mitschülern die unter städtischer Schulaufsicht stehenden, aber konfessionell organisierten Gemeindeschulen. Der Ausbau und die Neugründung der Gemeindeschulen erfolgte parallel zu den mit dem Bevölkerungswachstum wachsenden Notwendigkeiten.¹⁸ Im Jahre 1910 besuchten 17.249 katholische Schüler die städtischen Gemeindeschulen. 3.655 Gemeindeschüler gaben an, daß sie zuhause nur polnisch (1340) oder polnisch und deutsch (2309) sprächen.¹⁹ Das bedeutet, bezogen auf die Gesamtzahl der katholischen Gemeindeschüler, einen Anteil von rund 20%.

Tabelle 6: Polnisch sprechende Schüler in den Berliner Gemeindeschulen²⁰

	Es sprachen zuhause	
	nur polnisch	polnisch und deutsch
1901	612	1.429
1907	1.237	2.034
1913	1.710	2.553

2. Assimilierung und Widerstand gegen die „Entnationalisierung“

Es ist aufgrund der Quellenlage sehr schwer, differenzierte Aussagen zum Grad der Integration und der Assimilierung der polnisch sprechenden Minderheit zu machen. Doch können Faktoren namhaft gemacht werden, die offensichtlich eine solche assimilierende Integration förderten.

¹⁶ Vgl. H. Swoboda, Großstadtseelsorge. Eine pastoraltheologische Studie, Regensburg 1909, 108-121.

¹⁷ Vgl. Escher (Anm. 14). Neue Kirchenbauten entstanden u.a. in St. Paulus/Moabit (1893), St. Sebastian/Wedding (1893), St. Joseph/Wedding (1909), St. Petrus/Gesundbrunnen (1908), Herz Jesu/N (1898), St. Pius/NO (1894), Corpus Christi/NO (1904), St. Antonius/O (1898), St. Clara/Rixdorf (1897), St. Eduard/Rixdorf (1907), St. Marien (Liebfrauen)/SO (1905), St. Bonifatius/SW (1907).

¹⁸ Vgl. Simon, Katholische Schulen (Anm. 13) – Ferner: Ders., Zur Geschichte der katholischen Schulen, des Religionsunterrichts und der Katechese in Berlin, in: Informationen. Für Mitarbeiter in den Gemeinden in Berlin (West) Nr. 24 / April 1990, 2-18.

¹⁹ Vgl. Pädagogische Zeitung 44 (1915) 103. Hier nach: R. Weber, Katholiken in der Berliner Diaspora. Öffentliche und private katholische Schulen in Berlin, in: Mitteilungen & Materialien der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum Nr. 26/1988, 70-144, hier 126.

²⁰ Vgl. ebd.

Die Mehrzahl der Zuwanderer war männlichen Geschlechts. Die Mehrzahl der männlichen und weiblichen Zuwanderer war ledig. Die Jahrgänge zwischen 15 und 35 waren unter ihnen im Vergleich überproportional vertreten.²¹ Ihre Seßhaftwerdung führte in vielen Fällen zur Familiengründung mit einer hohen Zahl national gemischter Ehen. Der Anteil der national gemischten Eheschließungen an der Gesamtzahl der katholischen Eheschließungen mit einem polnisch sprechenden Partner lag in der Gemeinde St. Paulus/Moabit in den Jahren 1895-1914 bei 49,2%. Der Prozentsatz der konfessionell gemischten Eheschließungen lag dagegen niedriger als im Durchschnitt der Eheschließungen der deutschsprachigen katholischen Bevölkerung.²² Dies kann als Zeichen dafür gewertet werden, daß in diesem Zusammenhang „für einen größeren Teil der polnischen Zuwanderungsgruppe das nationale Element als Bindung zur Heimat nicht mehr hauptsächlich ausschlaggebend war. Eher trifft dies noch auf die gemeinsame Religion zu.“²³

Zum anderen siedelten die polnisch sprechenden Zuwanderer sozialschichtbezogen und nicht in Formen einer ethnisch motivierten Konzentration und Segregation. Die Streuung über das Stadtgebiet minderte einerseits den gelegentlich aufbrechenden Fremdenhaß gegenüber der fremdsprachigen Minderheit. Sie führte andererseits zu einer rascheren Integration in die örtlichen Nachbarschaftsbeziehungen.²⁴

Beide Faktoren – die hohe Zahl der Mischehen mit einem deutschsprachigen Partner und die Streuung über das Stadtgebiet – fördern das Erlernen und den Gebrauch der deutschen Sprache im alltäglichen Umgang in der Familie, am Arbeitsplatz und im Wohnumfeld. Sie führen in Verbindung mit dem deutschsprachigen Unterricht in den Schulen dazu, daß vielfach bereits in der zweiten Generation der Gebrauch der polnischen Sprache aufgegeben wird oder verlorengeht.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch indirekt in den Klagen jenes Teils der polnischsprachigen Minderheit wider, der die Assimilierung an die deutsche Umgebung als einen Verrat an der kulturellen und nationalen Tradition brandmarkt und den Gefahren der „Entnationalisierung“ und „Germanisierung“ aktiv und offensiv entgegenwirken will. Es kommt zum organisatorischen Aufbau und Ausbau eines polnischen Vereinswesens mit berufsbezogenen, religiös-kirchlichen, bildungsorientierten, sportlichen und musikalischen Vereinigungen.²⁵ Sie schließen sich 1893 im „Komitee der polnischen Vereine in Berlin und Umgebung“ zusammen. Ziele des gemeinsamen Engagements sind: die Bewahrung und Neubelebung der polnischen Sprache, die Vermitt-

²¹ Vgl. Matzerath (Anm. 1), 210.

²² Vgl. Hartmann (Anm. 5), 669-680.

²³ Ebd., 675.

²⁴ Vgl. ebd., 691-698; T. Chahoud, Zur Bildungs- und Schulsituation der polnischen Minderheit in Berlin/Preußen, in: Mitteilungen & Materialien der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum Nr. 25/1987, 143-190, hier 151f.

²⁵ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 680-687 u. 719f.

lung von Kenntnissen der polnischen Kultur und Geschichte, die lebendige Tradierung des polnischen Brauchtums – und eben darin die Wahrung und Stärkung einer nationalen polnischen Identität. Bereits 1881 wird eine Schulgesellschaft „St. Stanislaw“ gegründet, die im Rahmen der „Kleinen Schulen“ einen Polnischunterricht für zunächst 25 Jungen und Mädchen organisiert. An die Stelle dieser 1885 von der Polizei aufgelösten Gesellschaft tritt noch im gleichen Jahr der durch Sammlungen und Beiträge der polnischen Vereine finanzierte Bildungsverein „Oswiata“, der 1897 neun „Kleine Schulen“ und zwei Fortbildungsschulen unterhält. Die polnischen Privatschulen werden 1900 durch Ministererlaß geschlossen. Der Bildungsverein vermittelte jedoch auch in der Folgezeit polnischsprachige Fibeln und Katechismen für den „Heimunterricht“. Im Jahre 1912 wurden rund 1.200, 1913 rund 1.750 Bücher besorgt.²⁶ Dennoch bleibt der Grad der Organisation in den polnischen Vereinigungen begrenzt. Sie erfassen im Jahre 1897 etwa 5% der in Berlin ansässigen polnisch sprechenden Bevölkerung.²⁷

Wladyslaw Berkan, Präsident des Komitees der polnischen Vereine, umreißt 1895 auf einer polnisch-katholischen Volksversammlung die der assimilierenden Integration konträre Zielvorstellung: „Wir dürfen unseren Kindern nicht gestatten, daß dieselben untereinander oder mit uns auch nur ein Wort Deutsch sprechen. Das Kind darf in Gegenwart der Eltern keine andere als die Muttersprache kennen, trotzdem es eine deutsche Schule besucht. Wir müssen unsere Kinder in die Kirche, in polnische Predigten, späterhin in polnische Versammlungen und Vergnügungen führen, und, soweit es die Grundsätze der guten Erziehung gestatten, ihnen außerhalb der Schule nur den Umgang mit polnischen Kindern gestatten.“²⁸

Es handelt sich bei dieser Positionsbestimmung zum einen um eine Gegenreaktion auf die vielfach bereits vollzogene Assimilierung weiter Teile der zugewanderten polnischen Minderheit. Zum anderen gewinnen diese und ähnliche Stellungnahmen ihr Profil aber auch im Kontext der sich zunehmend verschärfenden Germanisierungspolitik der preußischen Regierung in den gegen den Protest der Betroffenen 1871 in das Deutsche Reich eingegliederten preußischen polnischen Teilungsgebieten.

Bereits am 27.10.1873 hatte ein Erlaß des Oberpräsidenten der Provinz Posen den Gebrauch der polnischen Sprache als Unterrichtssprache auf den Religionsunterricht und den Kirchengesang beschränkt: „Der Unterricht in der Religion und im Kirchengesange wird den Kindern polnischer Zunge in der Muttersprache erteilt. Wenn dieselben jedoch in der Kenntnis der deutschen Sprache so weit fortgeschritten sind, daß ein richtiges Verständnis auch bei

²⁶ Vgl. *Chahoud* (Anm. 24), 150-157.

²⁷ Vgl. *Hartmann* (Anm. 5), 698.

²⁸ *Goniec Wielkopolski*, Nr. 69 vom 23.3.1895. Zitiert nach: Gesamtüberblick über die polnische Tagesliteratur 1892 bis 1918, Akten des kgl. Polizeipräsidenten von Berlin, Rep. 30/661 (Geheimes Preußisches Staatsarchiv, Berlin-Dahlem). – Hier nach: *Hartmann* (Anm. 5), 679.

der in der deutschen Sprache erfolgenden Unterweisung erreicht werden kann, so ist die deutsche Sprache auch in diesen Gegenständen auf der Mittel- und Oberstufe als Unterrichtssprache einzuführen.“²⁹ Ein ähnlicher Erlaß trat in der Provinz Westpreußen in Kraft. Im Zuge der radikalisierten Siedlungs- und Germanisierungspolitik (1886 Ansiedlungsgesetz, 1894 Gründung des Ostmarkenvereins, 1904 Feuerstättengesetz, 1908 Enteignungsgesetz) kommt es 1901 und 1906 zu Verfügungen, die die deutsche Sprache auch im Religionsunterricht einführen. Dem Widerstand der Eltern und Schüler – sie verweigern im Unterricht die deutsche Antwort und boykottieren den Schulbesuch – begegnen Administration und Justiz mit harten Unterdrückungs- und Strafmaßnahmen (Wreschener Unruhen 1901, Großer Schulstreik 1906/07).³⁰

Die polnischsprachige Presse der Reichshauptstadt, vor allem die 1897 als Tageszeitung gegründete „*Dziennik Berlinski*“, informierte ausführlich und engagiert über die Ereignisse in den Provinzen Posen und Westpreußen.³¹ Das öffentliche Echo und die Diskussion in den politischen Gremien stärkten das nationale Bewußtsein und das politische Engagement der polnischen Vereinigungen auch in Berlin selbst. Dies zeigt sich auch in der mit wachsendem Nachdruck vorgetragenen Forderung nach einer angemessenen Berücksichtigung der polnischen Sprache in der Seelsorge, im Gottesdienst und im katechetischen Unterricht der katholischen Kirchengemeinden.

3. Polnischsprachige Katholiken in den Berliner Kirchengemeinden

3.1 Vereine polnischsprachiger Katholiken

Die innere Struktur der Kirchengemeinden wurde auch in Berlin bestimmt durch ein vielfältiges, tendenziell alle Lebensbereiche des Pfarrlebens sowie alle Alters- und Berufsgruppen umfassendes Vereinswesen als Instrument der Gesamtseelsorge. Es vermittelte, insofern in der Regel Geistliche die Präsidien dieser kirchlichen Vereinigungen waren, zugleich gruppenspezifisch differenzierte Kontakte zwischen den Geistlichen und den Gemeindeangehörigen. Parallel zum Ausbau des deutschsprachigen Vereinswesens werden in den

²⁹ Hier zitiert nach: E. Meyer (Hg.), *Deutschland und Polen 1772-1914* (= Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde), Stuttgart 1966, 52 (Nr. 48).

³⁰ Vgl. Chahoud (Anm. 24), 144-149 – Ferner: R. Korth, Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow (= Marburger Ostforschung 23), Würzburg 1963; B. Balzer, Die preußische Polenpolitik 1894-1908 und die Haltung der deutschen konservativen und liberalen Parteien (unter besonderer Berücksichtigung der Provinz Posen) (= Europäische Hochschulschriften III/434), Frankfurt/M. 1990. – Vgl. auch: Akten zur preußischen Kirchenpolitik in den Bistümern Gnesen-Posen, Kulm und Ermland 1885-1914. Bearbeitet von E. Gatz (= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe A: Quellen, Band 21), Mainz 1977; B. Stasiewski, Der Katholizismus in der slawischen Welt bis 1914, in: H. Jedin (Hg.), *Handbuch der Kirchengeschichte*, Band VI/2, Freiburg 1973/1985, 171-194.

³¹ Vgl. in diesem Zusammenhang auch: L. Müller, *Nationalpolnische Presse, Katholizismus und katholischer Klerus*, Breslau 1931.

einzelnen Gemeinden, aber auch gemeindeübergreifend, polnischsprachige Vereine gegründet, die eine doppelte Funktion wahrnehmen: die religiös-kirchliche Integration und die Wahrung der kulturellen und nationalen polnischen Identität. 1877 wird der „Verein der Polinnen unter der Obhut der Mutter Gottes von Tschenstochau“ gegründet, dem weitere 17 Frauenvereine folgen.³² 1891 entsteht in der Gemeinde St. Pius der erste polnisch-katholische Arbeiterverein, dem bis 1914 14 weitere Arbeitervereine folgen.³³ Ein Zusammenschluß der verschiedenen polnisch-katholischen Vereine zum Zwecke einer besseren Koordination erfolgt 1892 im „Komitee der polnisch-katholischen Vereine in Berlin und Umgebung“.³⁴

Es waren vor allem die polnischen Frauenvereine, die sich für eine regelmäßige Seelsorge in polnischer Sprache einsetzten, die Kinder in der Muttersprache schulten und auf die Erstkommunion vorbereiteten. Der 1889 gegründete Verein der Polinnen „St. Wanda“ in Moabit, der 1901 124 Mitglieder zählte, gab 1898 als Parole aus: „Wir sind zwar schwache Frauen, unser Losungswort aber ist: leben und arbeiten für den Glauben und die Nationalität, für die Erziehung unserer Kinder zu eifrigen Katholiken und wahren Polen, daß uns nicht einst der Vorwurf treffe, daß die Frauen, die polnischen Mütter zum Verlust unserer Sache beigetragen haben.“³⁵

Trotz dieses Engagements war und blieb wohl etwa die gleiche Zahl polnisch sprechender Katholiken wie in den polnischen katholischen Arbeitervereinen in den deutschen katholischen Arbeitervereinen organisiert – auch dies ein Zeichen für den hohen Grad der auch in den Kirchengemeinden bereits eingetretenen Assimilierung.³⁶ Der vor allem die polnischen Handwerker vertretende St. Kasimir-Verein in Moabit schreibt in seinem Jahresbericht 1911: „Unser Verein wird sich wie bisher fernerhin bemühen, um die Landsleute immer mehr aus den fremden Vereinen herauszuziehen und sie in unseren Versammlungen mit entsprechenden Vorträgen zu belehren.“³⁷ Auch die Reichweite der im Gegenzug zu den deutschen „katholischen Jünglingsvereinen“ gegründeten beiden polnisch-katholischen Lehrlingsvereine in Berlin und Charlottenburg blieb begrenzt. Sie hatten 1912 20-30 Mitglieder.³⁸

3.2 Forderungen nach einer polnischsprachigen Seelsorge

Im Kontext der politischen Formierung der polnischen Minderheit in Berlin anläßlich der verschärften Auseinandersetzungen in den polnischsprachigen Ostprovinzen werden auch kirchliche Forderungen nach einer polnischspra-

³² Vgl. Hartmann (Anm. 5), 719.

³³ Vgl. ebd., 684.

³⁴ Vgl. ebd., 683.

³⁵ Postep, Nr. 276 vom 3.12.1898. Zitiert nach: Gesamtüberblick (Anm. 28). Hier nach: Hartmann (Anm. 5), 719.

³⁶ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 758.

³⁷ Robotnik Polskina Obczyznie (Berlin-Moabit) vom 15.1.1911. Zitiert nach: Gesamtüberblick (Anm. 28). Hier nach: Hartmann (Anm. 5), 738.

³⁸ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 766.

chigen Seelsorge entschiedener vertreten und organisiert. In den Kirchengemeinden entstehen seit 1902 Gemeindegremien der polnischen Katholiken, die sich für die Belange einer polnischsprachigen Seelsorge einsetzen und deren Arbeit durch ein Gesamtgremium für Berlin und Umgebung koordiniert wird.³⁹

In einer auf einer Versammlung polnischsprachiger Katholiken im Dezember 1900 verabschiedeten Resolution werden verlangt: „1. Einführung polnischen Gottesdienstes in jeder Pfarodie und zwar, soweit das möglich ist, in einer für uns bequemen Zeit; 2. daß alle kirchlichen Handlungen auf unseren Wunsch polnisch verrichtet werden; 3. daß die Geistlichen uns in etwas menschlicher behandeln.“⁴⁰ Die genannten Forderungen werden ergänzt durch den Wunsch nach einem katechetischen Vorbereitungsunterricht auf die Erstbeichte und Erstkommunion in der Muttersprache, wie er vor allem von den Gemeindegremien vorgetragen wird.

Die Aufnahme der Anliegen der polnischen Minderheit durch die Geistlichen war unterschiedlich.⁴¹ Sie reichte von einer wohlwollenden Unterstützung und Förderung bis hin zu einer brüskierenden Verweigerung und Ablehnung, wie sie etwa in der aus dem Jahre 1898 überlieferten Äußerung des Pfarrers von Herz Jesu/Charlottenburg zum Ausdruck kommt: „Ich liebe weder die Polen noch ihre Sprache und gebrauche letztere nur mit Widerwillen. Von polnischen Gottesdiensten mag ich nichts wissen. Mögen doch die Polen deutsch lernen, wes Brot sie essen, dem müssen sie sich anzupassen suchen und dessen Sprache reden.“⁴²

Die Einrichtung eigener polnischer Gemeinden und die Einstellung eigener polnischer Geistlicher wurden abgelehnt. Stattdessen sollte dem nachgewiesenen Bedürfnis nach einer polnischsprachigen Seelsorge innerhalb der bestehenden Pfarrstrukturen Rechnung getragen werden. So wurden in einzelnen Gemeinden utraquistische, d.h. deutsch und polnisch sprechende Geistliche, zumeist Kapläne, angestellt, denen vor allem die Seelsorge für die polnisch sprechenden Gemeindeglieder oblag (Beichten, Taufen, Trauungen, Beerdigungen). Nach und nach wurden in einzelnen Gemeinden auch regelmäßige Gottesdienste mit polnischer Predigt und polnischem Kirchengesang eingerichtet. Dies war allerdings 1897 erst in zwei Kirchengemeinden (St. Paulus/Moabit, St. Pius) der Fall.⁴³ Noch 1899 wurden Bittgesuche um Gottes-

³⁹ Vgl. ebd., 735-737.

⁴⁰ Dziennik Berlinski, Nr. 283 vom 11.12.1900. Zitiert nach: Gesamtüberblick (Anm. 28). Hier nach: Hartmann (Anm. 5), 736.

⁴¹ Vgl. in diesem Zusammenhang auch: K. Murzynowska, Polacy Berlinie w latach 1870-1914. Niemiecki kościół katolicki wobec wychodźstwa polskiego (Polen in Berlin in den Jahren 1870 bis 1914. Deutsche katholische Geistliche gegenüber der polnischen Auswanderung), in: Wychodźstwo a kraj. Studia Historyczne. Pod redakcją Krzysztofa Groniowskiego i Witolda Stankiewicza, Warszawa 1981, 74-100.

⁴² Gazeta Grudziadzka, Nr. 40 vom 4.4.1899. Zitiert nach: Gesamtüberblick (Anm. 28). Hier nach: Chahoud (Anm. 24), 158.

⁴³ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 736.

dienste in polnischer Sprache für die Gemeinden St. Sebastian und Herz Jesu mit dem Hinweis auf den Mangel an polnisch sprechenden Geistlichen negativ beschieden.⁴⁴

Die kirchenamtliche Leitlinie verdeutlicht ein Schreiben des Breslauer Fürstbischofs Georg Kardinal Kopp an den Fürstbischöflichen Delegaten und Propst von St. Hedwig, Karl Neuber, vom 14.3.1901: „Die Schwierigkeit der Lage für den hochw. Pfarrclerus vollkommen würdigend, kann ich nur anheimgeben, die Unterstützung jeder Agitation im kirchlichen religiösen Leben völlig abzulehnen, andererseits aber berechtigten Ansprüchen Rechnung zu tragen und daher einem wirklichen Bedürfnis thunlichst zu entsprechen. Einen des Deutschen vollkommen Unkundigen muß man in Fällen, wo das Sprachverständnis gefordert wird, in seiner Sprache behandeln ... Andererseits jedoch kann nicht für einen geringen Bruchteil die ganze Gottesdienstordnung einer Pfarrei umgestoßen werden.“⁴⁵ Die angeführten Kriterien sind auslegungsbedürftig. Und es konnte im Einzelfall nicht unumstritten bleiben, wo die Grenze zwischen einem „berechtigten“ und „unberechtigten“ Anliegen zu ziehen sei und ob es sich in einer konkreten Auseinandersetzung um eine primär politisch motivierte „Agitation“ handle, die „von außen“ in die Gemeinden hereingetragen werde, oder vielmehr um die legitime Vertretung eines „wirklichen Bedürfnisses“ der polnisch sprechenden nationalen Minderheit in den Gemeinden selbst.

Daß eine restriktive Handhabung dieser Grundsätze durch die kirchliche Behörde, die den pastoralen Dringlichkeiten vor Ort wenig Rechnung trug, die bestehenden Spannungen zusätzlich verschärfte, belegt das Beispiel der Auseinandersetzungen in der Gemeinde St. Marien/Liebfrauen.⁴⁶ Ein Antrag des Pfarrers an den Delegaten, für die Fastensonntage des Jahres 1903 eine nachmittägliche Segensandacht mit polnischer Sprache zu erlauben, war von diesem negativ beschieden worden. In einem Schreiben an den Breslauer Fürstbischof vom 8.1.1904 beantragte er daraufhin die Erlaubnis, in den sonn- und festtäglichen Abendandachten im regelmäßigen Wechsel eine deutsche und polnische Predigt halten zu dürfen: „Durch diese Einwilligung hoffe ich einerseits die Gemüter in etwa zu beruhigen, andererseits feststellen zu können, ob der Besuch ein absolutes Bedürfnis nach regelmäßigen polnischen Gottesdiensten nachweist.“⁴⁷ Der Antrag wird negativ beschieden mit dem Hinweis darauf, „daß jede Abweichung von der bestehenden Gottesdienstordnung in sprachlicher Hinsicht nur nach gemeinsamem Einvernehmen des

⁴⁴ Vgl. *Chahoud* (Anm. 24), 158.

⁴⁵ Fürstbischof Georg Kardinal Kopp an den Fürstbischöflichen Delegaten und Propst von St. Hedwig, Karl Neuber, vom 14.3.1901. Abdruck bei: *D. Wenzel*, *Boykott in Liebfrauen*. Ein Streit um den Gottesdienst in der Muttersprache, in: *Petruskalender. Jahrbuch für das Bistum Berlin* 1990, Berlin 1989, 57-65, hier 59.

⁴⁶ Vgl. *Wenzel* (Anm. 45); *Hartmann* (Anm. 5), 738f.

⁴⁷ Pfarrer Philipp Jeder an Fürstbischof Georg Kardinal Kopp vom 8.1.1904. Abdruck bei: *Wenzel* (Anm. 45), 60.

dortigen Klerus eingeführt werden darf, um den übrigen Pfarrgeistlichen nicht noch größere Verlegenheiten zu bereiten, ein solches aber von Ihnen nicht nachgewiesen ist.“⁴⁸ Die in der Folgezeit zunehmenden Auseinandersetzungen erreichen ihren Höhepunkt in einem auf einer Versammlung von 2000 polnisch sprechenden Gemeindemitgliedern am 4.3.1906 beschlossenen Boykott der Liebfrauenkirche: „angesichts des Unrechtes, welches wegen des Mangels polnischer Gottesdienste den katholischen Polen in der Liebfrauenkirche zu Berlin geschieht, und nach Erschöpfung aller Mittel bei der kirchlichen Behörde.“⁴⁹ Auf Antrag der deutsch sprechenden Mitglieder des Kirchenvorstandes der Gemeinde kommt es zur Absetzung der drei bzw. acht polnischsprachigen Mitglieder des Kirchenvorstandes und der Gemeindevertretung, „da sie sich durch ihr Verhalten anlässlich der am 4. März 1906 stattgehabten Protestversammlung polnischer Katholiken einer groben Pflichtwidrigkeit schuldig gemacht haben.“⁵⁰ Der Boykott wurde nach Vermittlungsversuchen am 14.4.1907 abgebrochen. Gottesdienste mit Predigt in polnischer Sprache konnten jedoch erst 1909 eingerichtet werden, nachdem der Pfarrer der Liebfrauengemeinde deren Dringlichkeit noch einmal in einem Brief an den Breslauer Fürstbischof vom 26.12.1908 in Erinnerung gerufen hatte. „Ich befürchte ernstlich, daß die Gemeinde zum weitaus größten Teile für die Polen Partei und gegen den Pfarrer Stellung nimmt und ihm Vertrauen und Liebe entzieht, weil er scheinbar ohne Grund den seelsorglichen Bedürfnissen eines Viertels seiner Gemeinde nicht gerecht wird. Für den gewöhnlichen Mann, und aus solchen besteht ausnahmslos meine Gemeinde, ist es unverständlich, warum für ca. 3500 Polen, von denen mindestens 400 nicht der deutschen Sprache mächtig sind, keine polnischen Predigten in der Liebfrauenkirche gehalten werden, während dies in vielen anderen Gemeinden Berlins der Fall ist.“⁵¹

3.3 Katechetischer Vorbereitungsunterricht in der Muttersprache

Die Kinder aus den polnisch sprechenden Familien wurden in der Regel gemeinsam mit ihren deutschsprachigen Schulkameraden auf die Erstbeichte und die Erstkommunion vorbereitet. Vereinzelt ließen Eltern ihre Kinder anlässlich eines Aufenthaltes in ihrer Heimat dort in polnischer Sprache auf die Sakramente vorbereiten und zur Erstkommunion führen. Es war der Zuzug nicht deutsch sprechender Familien mit ihren Kindern, der dazu führte, daß zunächst einzelnen Kindern der Vorbereitungsunterricht in polnischer Sprache erteilt wurde. Pfarrer Wilhelm Frank von St. Pius schrieb 1909 zurückblickend: „Erst zugezogene Kinder, die nicht gut oder gar nicht deutsch

⁴⁸ Fürstbischof Georg Kardinal Kopp an Pfarrer Philipp Jeder vom 18.1.1904. Abdruck bei: *Wenzel* (Anm. 45), 61.

⁴⁹ Resolution vom 4.3.1906. Zitiert nach: *Germania* vom 6.3.1906. Hier nach: *Wenzel* (Anm. 45), 62.

⁵⁰ Hier zitiert nach *Wenzel* (Anm. 45), 64.

⁵¹ Pfarrer Philipp Jeder an Fürstbischof Georg Kardinal Kopp vom 26.12.1908. Abdruck bei: *Wenzel* (Anm. 45), 64f.

verstanden, habe ich zur hl. Beichte bzw. Kommunion öfters polnisch vorbereitet, wiewohl ich konstant die Forderung gewisser Polen abgelehnt habe, die Kinder polnischer Eltern extra zur 1. hl. Kommunion zu führen, weil sie das Deutsche mindestens ebenso gut verstanden, wie das Polnische, und ich die Kinder an einem solchen Tage nicht separieren wollte.“⁵² Zur Förderung des polnischen Kirchengesangs gab der gleiche Pfarrer Frank ein polnisches Kirchenliederbuch heraus: „Auch habe ich seit Jahren aus Kindern einen polnischen Kirchenchor eingerichtet, welcher zweimal wöchentlich polnische Kirchenlieder einübt und zur Verherrlichung des Gottesdienstes mehr beiträgt als der eigentliche polnische Kirchenchor.“⁵³

Auch in St. Pius wird seitens des polnischen Gemeindegremiums die Forderung nach einem eigenen muttersprachlichen Vorbereitungsunterricht und einer eigenen Erstkommunionfeier für die polnisch sprechenden Kinder erhoben. Als diese Forderung abgelehnt wurde, sprach das Gemeindegremium 1905 die Empfehlung aus, daß die Eltern die Kinder nicht am deutschsprachigen Unterricht teilnehmen lassen sollten. Es bemühte sich darüber hinaus um Kontakte nach Posen, um die Kinder dort in den Ferien vorbereiten und zur Erstkommunion führen zu lassen. Nur 33 Eltern beteiligten sich an dem Boykott, von denen wieder nur 18 ihre Kinder in Posen auf den Empfang der Sakramente vorbereiten ließen.⁵⁴ 1909 wird in St. Pius ein eigener polnischsprachiger Vorbereitungsunterricht eingeführt, den jedoch nur 20 der 300 Erstkommunikanten besuchten. Offensichtlich ließ die Mehrheit der polnisch sprechenden Eltern ihre Kinder den deutschsprachigen und nicht den polnischsprachigen Vorbereitungsunterricht besuchen. Der Korrespondent der „Dziennik Berlinski“ berichtet von der Kommunionfeier am 28.3.1910: „300 Kinder! Welche gewichtige Zahl hat die St. Pius-Parochie zum ersten Schritt ins sozial-christliche Leben hinausgeschickt! Aber kaum 20 polnisch sprechende Kinder, deren Eltern für sie den Religionsunterricht in der Muttersprache fordern und wünschen! ... Sehr berechtigt hat der Geistliche die Gleichgültigkeit und Saumseligkeit derjenigen Eltern getadelt, die ihre Kinder nicht zum polnischen Religionsunterricht geschickt haben. Sie fordern polnische Gottesdienste, und wenn sie sie bekommen, dann fehlen sie; dann sagen sie, sie seien 'Deutsche', um nur um Gottes willen ihren Nachbarn oder ihren Kunden nicht zu beleidigen, damit sie sie ihres Polentums wegen nicht verspotten oder auslachen ... Und der Verlauf der Feier? ... Mit einem Wort, es war das eine deutsch-katholische Feier! Das Glaubensbekenntnis wurde nachher ebenfalls in deutscher Sprache abgelegt ... Dann folgte eine Ansprache an die Eltern zunächst in deutscher und zum Schluß – in polnischer Sprache! Und das war alles!“⁵⁵

⁵² W. Frank, Rosen und Dornen in der Berliner Seelsorgsarbeit, Breslau 1909, 57.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 742f.

⁵⁵ Dziennik Berlinski, Nr. 71 vom 30.3.1910. Zitiert nach: Gesamtüberblick (Anm. 28). Hier nach: Hartmann (Anm. 5), 742/3.

1911 wird in der Gemeinde St. Antonius, 1913 in der Liebfrauen-Gemeinde ein polnischsprachiger Vorbereitungsunterricht eingerichtet.⁵⁶ Eine private Vorbereitung der Kinder auf die Erstkommunion in der polnischen Muttersprache wurde nicht gestattet. Dies führte im Jahre 1914 in der Gemeinde St. Paulus/Moabit zu einem Eklat.⁵⁷ Da seitens der Kirchengemeinde kein polnischsprachiger Vorbereitungsunterricht eingerichtet wurde, ließen die Eltern von 40 polnisch sprechenden Kindern diese privat und in polnischer Sprache auf den Empfang der Sakramente vorbereiten. Die abschließenden Prüfungen fanden in Anwesenheit zweier polnischer Reichstagsabgeordneter, der Geistlichen Kurzawski und Dunajski, statt und führten zu guten Ergebnissen. Es war beabsichtigt, die so vorbereiteten Kinder geschlossen und in Festkleidung am Ende des Gemeindegottesdienstes am 15.3.1914 feierlich zur Erstkommunion zu führen. Der Kuratus, von diesem Wunsch in Kenntnis gesetzt, folgte der eingeholten Weisung der kirchlichen Behörde, keine Feierlichkeiten zuzulassen und es zu keiner Demonstration kommen zu lassen, und erklärte seine Bereitschaft, die Kinder nur dann zur Kommunion zuzulassen, wenn sie unauffällig in der Reihe der Erwachsenen kommunizierten. Als sie desungeachtet gemeinsam zur Kommunionbank treten wollten, verweigerte er ihnen und den Eltern die Kommunion. Da die Betroffenen protestierten und nicht bereit waren, den Kirchenraum für den nachfolgenden Gottesdienst zu räumen, ließ er sie durch bereit gehaltene Polizisten aus der Kirche entfernen. Die Kinder wurden einige Wochen später in Posen zur feierlichen Erstkommunion geführt. Die Folge war eine zunehmende Erbitterung unter den national bewußten polnischsprachigen Katholiken, die sich vielfach aus dem Pfarrleben der deutschen Kirchengemeinden zurückzogen.

3.4 Polnisch sprechende Schüler in den städtischen Gemeindeschulen

Die Verwaltungsberichte der Stadt Berlin erwähnen nur beiläufig „Schwierigkeiten“, die den Gemeindeschulen aus dem Zuzug einer wachsenden Zahl polnisch sprechender Kinder erwuchsen. So heißt es im Verwaltungsbericht des Jahres 1895: „Die Schwierigkeit, mit der ein Teil dieser (neugegründeten katholischen, W.S.) Schulen zu kämpfen hat, liegt in dem Zuzug polnischer Arbeiterkinder. Im übrigen können sich diese Schulen ihren älteren Geschwistern an die Seite stellen.“⁵⁸ Der Verwaltungsbericht des Jahres 1905 schreibt ausführlicher: „Zu den Ursachen, welche die Resultate der Schulen ungünstig beeinflussen, gehören in erster Linie der häufige Schulwechsel infolge Verzugs und sodann wohl auch der Zuzug von außerhalb, durch den Berliner Schulen vielfach Kinder mit ungenügender Vorbildung und solche aus fremden Sprachgebieten zugeführt werden ... Wir erwähnten bereits, wie störend auf

⁵⁶ Vgl. Hartmann (Anm. 5), 743.

⁵⁷ Vgl. ebd., 743f.; L. Jablonski, Geschichte des fürstbischöflichen Delegaturbezirkes Brandenburg und Pommern, Bd. 2, Breslau 1929, 158.

⁵⁸ Bericht über die Gemeinde-Verwaltung der Stadt Berlin in den Jahren 1889 bis 1895, 2. Teil, Berlin 1899, 90. Hier zitiert nach: Weber (Anm. 19), 126.

den Unterricht die Anwesenheit von Kindern mit fremder oder nur teilweise deutscher Familiensprache einwirkt. Es kommen hierbei hauptsächlich polnisch sprechende Kinder in Betracht, deren Zahl sich von Jahr zu Jahr steigert.⁵⁹

Für die polnisch sprechenden und die deutsch sprechenden Schüler galten die gleichen Lehrpläne.⁶⁰ Ein eigener Unterricht in der polnischen Muttersprache war nicht vorgesehen. Insbesondere der Geschichts- und der Deutschunterricht, aber auch die Liedauswahl des Musikunterrichts zeigen die Konturen einer deutsch-national akzentuierten Erziehung und eines im Hinblick auf diese Zielsetzung funktionalen Unterrichts. Auch der Religionsunterricht beschränkt sich in seiner Liedauswahl auf deutsche Kirchenlieder.

Die Maßnahmen der Germanisierungspolitik berührten auch das Berliner Schulwesen. Im Oktober 1900 wurden durch Ministererlaß die von dem polnischen Bildungsverein „Oswiata“ unterhaltenen „Kleinen Schulen“, die den Unterricht der deutschen Gemeindeschulen durch die Vermittlung von Kenntnissen der polnischen Sprache, Geschichte und Kultur ergänzten und der dortigen „Germanisierung“ gegensteuern wollten, verboten. Im Oktober 1904 verbot ein Erlaß des preußischen Innen- und Kultusministers, in den städtischen Schulen Konzerte abzuhalten, auf deren Programm polnische oder sozialdemokratische Komponisten stünden. Bereits vorher wurde den polnischen Turn- und Sportvereinen die Möglichkeit genommen, die Räumlichkeiten der städtischen Schulen gegen Entgelt zu nutzen.⁶¹

Es gibt Hinweise auf einzelne Diskriminierungen polnisch sprechender Kinder auch in den katholischen Gemeindeschulen. Insbesondere wurde die im Rahmen der regelmäßigen statistischen Erhebungen durchgeführte Befragung der Schüler nach den häuslichen Verhältnissen und dem häuslichen Sprachgebrauch als belastend erfahren. So schreibt eine Mutter in einem Leserbrief im „Dziennik Berlinski“ vom 11.11.1906⁶²: „Nach der letzten Statistik gab es nur 671 Kinder, welche erklärten, daß sie zu Hause nur polnisch sprechen, dagegen gab es solche, welche erklärten, daß sie zu Hause polnisch und deutsch sprächen, 1.697. Zusammen gab es an den hiesigen katholischen Schulen 2.368 rein polnische Kinder. Natürlich sind es ihrer viel mehr. Wenn sich nicht alle zur polnischen Nation bekannt haben, so ist einerseits der Grund hiervon die Nachlässigkeit der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder und die Feigheit mancher Landsleute, die sie dazu bringt, ihre Nationalität den

⁵⁹ Bericht über die Gemeinde-Verwaltung der Stadt Berlin in den Jahren 1901 bis 1905, 2. Teil, Berlin 1907, 135 und 137f. Hier zitiert nach: Weber (Anm. 19), 126.

⁶⁰ Vgl. Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule, Berlin 1902; Grundlehrplan für die Volksschulen Groß-Berlins, Berlin 1912; Verteilung des Lehrstoffes für die Volksschulen Groß-Berlins. Ein Beitrag zur Spezialisierung des Grundlehrplans. Herausgegeben von dem Berliner Rektorenverein und dem Rektorenverein Groß-Berlin, Berlin 1914.

⁶¹ Vgl. Chahoud (Anm. 24), 154f.

⁶² Dziennik Berlinski vom 11.11.1906. Zitiert nach: Gesamtüberblick (Anm. 28). Hier nach Chahoud (Anm. 24), 155f.

preußischen Beamten und Lehrern gegenüber zu verleugnen, andererseits trägt die Schuld daran der Terrorismus, den in manchen Schulen verschiedene Lehrer gegenüber jenen Kindern in Anwendung bringen, die sich zur polnischen Nation bekennen ... Aus Furcht vor Verfolgungen verheimlichen bei Aufstellung der Statistiken viele Kinder ihre polnische Nationalität.“ Die gleiche Mutter schreibt: „Es gibt hier leider Lehrer, Lehrerinnen und Rektoren, die obwohl sie Katholiken sind, mit den polnischen Kindern völlig unkatholisch umgehen, ja sogar schlimmer wie die protestantischen Lehrer in den polnischen Landesteilen mit ihnen umgehen, die vor Begier nach 'Hetzmärkenzulagen' brennen.“ Sie berichtet, um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, von Vorkommnissen in einer katholischen Gemeindeschule südlich des Alexanderplatzes. „Der Rektor fragte in der II. Klasse die Mädchen, wieviele von ihnen zu Hause polnisch sprächen. Es standen drei Mädchen auf. Dem Rektor gefiel dies nicht, und er begann auf brutale Art die Berliner Polen zu beschimpfen. 'Nach der Polackei sollt ihr euch scheren, polnische Bande, polnische Sippschaft!' Im Geschichtsunterricht verletzt dieser Lehrer die Empfindungen der polnischen Schülerinnen. Unlängst erzählte er ihnen, daß die Polen sich in der Geschichte so elend benommen hätten, daß es besser wäre, darüber gar nicht zu sprechen.“ Sodann kommt die Mutter auf den Religionsunterricht zu sprechen. „Eine der Schülerinnen ... befindet sich in dem Alter, daß es den Vorbereitungsunterricht zu den heiligen Sakramenten besuchen soll. Mit Recht fordert es diesen Unterricht für sich in polnischer Sprache, und die Mutter schrieb einen Brief, in dem sie diesem Wunsch Ausdruck gab und zugleich dem Mädchen verbot, in den Unterricht zu gehen, den der Geistliche versteckt in der Schule in den schulplanmäßigen Stunden ..., häufig ohne Wissen der Eltern, die für Zeichen, Gesang, Turnen etc. bestimmt sind, erteilt. Auf den Protest der Mutter gegen das schulplanwidrige Verhalten des Geistlichen habe der Rektor der Tochter gegenüber erwidert, er könne nicht annehmen, daß die Mutter so dumm und albern wäre, denn es sei doch ein und dasselbe, ob die polnischen Kinder polnisch oder deutsch zu Gott beten. Dem Herrgott sei es sogar lieber, wenn man deutsch zu ihm bete und nicht ein solches bä, bä, bä zu ihm spreche.“ Von dem gleichen Rektor wird der Ausspruch zitiert: „Ihr sollt weder in der Schule noch auf der Straße noch zu Hause polnisch sprechen. Ihr sollt überall deutsch nur quatschen.“

Es läßt sich aufgrund der Quellenlage nicht feststellen, ob es sich bei dem berichteten Beispiel um einen Ausnahmefall handelt oder ob er ein weit verbreitetes Verhalten gegenüber der polnisch sprechenden Minderheit der Schülerinnen und Schüler repräsentiert.

4. Zusammenfassung

1. Durch Zuwanderung und Geburtenüberschüsse wuchs die katholische Bevölkerung Berlins in der Zeit zwischen 1871 und 1914 um fast das Fünffache. Diese Entwicklung führte zu einem raschen Ausbau der überkommenen Pfarrorganisation und zur Einrichtung neuer Seelsorgestellen in den durch die Zuwanderung besonders betroffenen Stadtteilen.
2. Einen hohen Prozentsatz der zuwandernden Katholiken stellen polnisch sprechende Arbeitsmigranten aus den östlichen Provinzen Preußens. Parallel zu dem bereits bestehenden oder im Aufbau befindlichen deutschen katholischen Vereinswesen entstehen in einzelnen Kirchengemeinden und gemeindeübergreifend zahlreiche polnische katholische Vereine. Sie ermöglichen den polnisch-sprachigen Katholiken einerseits die Wahrung und Pflege ihrer nationalen und kulturellen Tradition. Der 'polnische Zweig' des katholischen Vereinswesens integriert andererseits seine Mitglieder zugleich in die bestehenden Kirchengemeinden und die mehrheitlich deutschsprachige Ortskirche.
3. Die polnischen Vereine sind aber auch Kristallisationskerne des Widerstandes gegen eine im Zuge der raschen Assimilierung eines großen Teils der polnischsprachigen Zuwanderer eintretende „Entnationalisierung“ der polnischen Minderheit. Eigene Bildungs- und Erziehungsangebote vermitteln Kenntnisse der polnischen Sprache, Geschichte und Kultur an die nachwachsende „zweite Generation“ und setzen darin einen Gegenakzent gegenüber der deutsch-nationalen Erziehung der auch von den polnischsprachigen Schülern besuchten deutschen öffentlichen Schulen.
4. Die verschärfte Germanisierungspolitik der preußischen Regierung in den polnischen Landesteilen und in Berlin selbst, die u.a. zur Schließung der „Kleinen Schulen“ führt, bewirkt im Gegenzug eine wachsende politische Formierung der national bewußten polnischsprachigen Minderheit und ihrer Vereinigungen auch in Berlin. Die polnisch-sprachige Presse wird in diesem Zusammenhang zu einem wichtigen Medium der lokal übergreifenden Information und öffentlichen Meinungsbildung.
5. Innerkirchlich artikuliert sich die Forderung nach der Achtung und Anerkennung des Rechts der polnischen Minderheit auf nationale Identität in den Forderungen nach einer polnischsprachigen Seelsorge, nach Gottesdiensten mit Predigt, Gebet und Gesang in der Muttersprache, nach einem polnischsprachigen Vorbereitungsunterricht der Kinder und Jugendlichen auf Erstbeichte und Erstkommunion.
6. Die kirchlichen Behörden und Teile des deutschsprachigen Pfarrklerus begegnen diesen Forderungen der polnischsprachigen Minderheit zurückhaltend und widersprüchlich. Einerseits soll im Rahmen der bestehenden Seelsorgestrukturen berechtigten pastoralen Erfordernissen nach einer Seelsorge in der Muttersprache Rechnung getragen werden. Andererseits soll eine national motivierte politische Agitation im Raum der Kirchengemeinden unterbunden werden. In der zuletzt genannten Intention trifft sich die kirchen-

amtliche Haltung mit der offiziellen Politik der preußischen Regierung („Abwehr der großpolnischen Agitation“). Es kommt bei der Durchsetzung der Forderungen nach einer polnischsprachigen Seelsorge zu konfliktreichen Auseinandersetzungen in einzelnen Gemeinden bis hin zum Boykott und zum Auszug der national bewußten polnischen Minderheit aus dem allgemeinen Gemeindeleben.

7. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß sich zumal in der Großstadtsituation Berlins ein großer Teil der polnisch sprechenden Zuwanderer insbesondere der zweiten Generation in Sprache und Umgang rasch der Mehrheit der deutschsprachigen Bevölkerung assimilierte und in der Konsequenz vielfach nicht bereit war, das national motivierte Engagement in gleicher Weise mitzutragen und zu unterstützen.

8. Der 1914 ausbrechende Weltkrieg unterbricht die innergemeindlichen Auseinandersetzungen. Die Entwicklung in der Nachkriegszeit führt einerseits zur Rückwanderung von etwa 12.000 Polen in die neugegründete polnische Republik, andererseits zu einer Neuformierung der in Berlin verbleibenden polnischsprachigen Minderheit deutscher oder polnischer Staatsangehörigkeit. Den Auseinandersetzungen in den katholischen Kirchengemeinden der Vorkriegszeit vergleichbare national motivierte Auseinandersetzungen in den katholischen Kirchengemeinden werden aus dieser Zeit nicht überliefert.

Eugen Paul

Bibliographie zur historischen Religionspädagogik - Weiterführung¹

1. Allgemein

Bo, Vincenzo: Storia della parrocchia, Roma

1. I secoli delle origini (sec. IV-V). 1988.
2. I secoli dell'infanzia (sec. VI-XI). 1990.
3. Il travaglio della crescita (sec. XII-XIV). 1991.

Sawicki, Marianne: The Gospel in History. Portrait of a Teaching Church: The Origins of Christian Education, New York u.a.: Paulist Press 1988.

Tsakalidis, Georg: Der Religionsunterricht in Griechenland: seine geschichtliche Entwicklung, seine kirchliche, gesellschaftliche und rechtliche Situation, seine theologischen und pädagogischen Konturen (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 6 / Christliche Erziehung in Europa 6), Hamburg 1988.

Hohenzollern, Johann Georg Prinz von /Liedtke, Max (Hg.): Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes (Schriftenreihe zum Bayer. Schulmuseum Ichenhausen 8), Bad Heilbrunn/Obb. 1989.

Valkestijn, J. W. N.: Geschiedenis van de Jongenszang tot aan de Reformatie, Brügge 1989.

Kirchhoff, Hermann: Christliches Brauchtum im Jahreskreis, München 1990 (je auch mit mehr oder minder eindringendem historischen Aspekt).

Wild, Reiner (Hg.): Gesch. der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, Stuttgart 1990.

Winkens, Hans-Joachim: Hilfe für Problemkinder. Chance u. Herausforderung für kirchliche Internate, Freiburg 1990 (mit historischem Teil).

Floristan, Casiano: Teologia Practica. Teoria y praxis de la accion pastoral (Lux mundi 68), Salamanca 1991 (auch geschichtlich, besonders spanische Katechismen).

Frost, Ursula: Einigung des geistigen Lebens. Zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher, Paderborn u.a. 1991 (beginnend mit Meister Eckhart und Luther).

Hermans, Jo: Eucharistie feiern mit Kindern. Eine liturgiewissenschaftliche Studie über die Teilnahme des Kindes an der Eucharistiefeier in Vergangenheit und Gegenwart, Kevelaer u.a. 1991.

¹ Vgl. RpB 28/1991, 157-167, und F. Rickers, Jb. der Religionspäd. 4 (1988) 304-306, 7 (1990) 349-352.

Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens I: Gesch. der Schule in Bayern. Von den Anfängen bis 1800, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

Dujarier, Michel: Kurze Geschichte des Katechumenats, in: Katechumenat in Geschichte und Gegenwart (Pastorkatechetische Hefte 65), Leipzig 1987, ²1991, 18-96 (= leicht gekürzte Übersetzung von: Brève Histoire du Catéchuménat (Travaux et recherches de l'Institut Catholique d'Afrique de l'Ouest [ICAO] 1), Abidjan 1980, ²1982; vgl. ders., A History of the Catechumenate. The First Six Centuries, New York 1979).

Angel, Hans-Ferdinand: Zum Profil historisch-religionspädagogischer Forschung: Ders./ Hemel, Ulrich (Hg.), Basiskurse im Christsein (FS Wolfgang Nastainczyk), Frankfurt a.M. u.a. 1992, 190-211.

Kaliner, Walter: Die Katechismussammlung der 'Herzogin-Anna-Amalia-Bibliothek' in Weimar: Angel, H.-F., / Hemel, U. (Hg.), Basiskurse im Christsein (FS Wolfgang Nastainczyk), Frankfurt a.M. u.a. 1992, 225-231.

Paul, Eugen: Augustinus und die Geschichte der Katechetik bzw. Katechese: ebenda (FS Nastainczyk) 232-240.

Handbuch Katholische Schule III: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, bearb. von Christoph Kronabel mit einer Einleitung von Karl Erlinghagen, Köln 1992.

Moser, Dietz-Rüdiger: Bräuche und Feste im christlichen Jahreslauf, Graz u.a. 1993.

Rebell, Walter: Urchristentum und Pädagogik (Arbeiten zur Theologie 74), Stuttgart 1993.

Amon, Karl/Liebmann, Maximilian (Hg.): Kirchengeschichte der Steiermark, Graz u.a. 1993.

2. Alte Kirche

Mazza, E.: La mistagogia. Una teologia della liturgia in epoca patristica, Rom 1988.

Monaci Castagno, Adele: Paideia classica ed esercizio pastorale nel IV secolo. Il concetto di 'synesis' nell'opera di Giovanni Crisostomo: Rivista di storia e letteratura religiosa 26 (1990) 429-459.

Johannes Chrysostomus, Trois catéchèses baptismales / Jean Chrysostome. Introd., texte crit., trad. et notes par Auguste Piédagnel ... (Sources chrétiennes 366), Paris 1990.

Volz, Carl A.: Pastoral life and practice in the early church, Augsburg/Minneapolis 1990.

- Nocilli, Giuseppe Antonio: La catechesi battesimale ed eucaristica di San Giustino martire (Collectio Antoniana 4), Bologna 1990.
- Jacob, Christoph: „Arkandisziplin“, Allegorese, Mystagogie. Ein neuer Zugang zur Theologie des Ambrosius von Mailand (Theophania 32), Frankfurt a.M. 1990.
- Ders.: Zur Krise der Mystagogie in der Alten Kirche: Theologie und Philos. 66 (1991) 75-89.
- Farges, J.: Le magistère chrétien: De catechizandis rudibus. Texte de l'édition bénédictine, introduction, traduction et notes par G. Madec (Bibliothèque Augustinienne 11/1), Paris u.a. 1991.
- Jackson, Pamela: Cyril of Jerusalem's use of Scripture in catechesis: Theological Studies 52 (1991) 431-450.
- Schöllgen, Georg: Didache = Zwölf-Apostel-Lehre / übers. und eingeleitet von Georg Schöllgen. Traditio apostolica = Apostolische Überlieferung / [Hippolytus]. Übers. und eingeleitet von Wilhelm Geerlings. [Lateinisch, griechisch, deutsch] (Fontes christiani 1) Freiburg im Breisgau u.a. 1991.
- Olivar, Alexandre: La predicación cristiana antigua (Biblioteca Herder. Sección de Teología y Filosofía 189), Barcelona 1991.
- Finn, Thomas M.: Early Christian Baptism and the catechumenate: West and East Syria (Message of the Fathers of the Church 5), Collegeville, Minn. 1992.
- Basurko, Xabier: Catequesis bautismales y Trinidad en la Iglesia primitiva, in: Estudios Trinitarios 26 (1992) 275-307.
- Paul, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung I: Antike und Mittelalter, Freiburg u.a. 1993.

3. Mittelalter

- Bange, Petronella: Spiegels der Christenen (Middeleeuwse studies 2), Nijmegen 1986 (es werden über 40 lateinische, mittelniederländische/mittelniederdeutsche „Spiegel/ Specula“ des Spätmittelalters untersucht, die christliche Lebensführung vermitteln wollen besonders als Beichtspiegel, Sündenspiegel, Ständespiegel und ähnliches; meist werden katechetische Grundformeln wie 7 Hauptsünden, Dekalog, Symbolum/Glaubensbekenntnis... behandelt).
- Jong, Mayke de: Kind en klooster in de vroege middeleeuwen. Aspecten van de schenking van kinderen aan kloosters in het frankische rijk (500-900). (Amsterdamse Historische Reeks 8), Amsterdam 1986.

- Grendler, Paul F.: *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore and London: The John Hopkins University Press 1989.
- Holeton, David R.: *La communion des tout-petits enfants. Étude du mouvement eucharistique en Bohême vers la fin du Moyen-Âge* (Bibliotheca „Ephemerides Liturgicae Subsidia“ 50), Roma 1989.
- Heinzelmann, Martin: *Studia Sanctorum. Éducation, milieux d'instruction et valeurs éducatives dans l'hagiographie en Gaule jusqu' à la fin de l'époque mérovingienne: Haut Moyen-Âge. Culture, Éducation et Société* (Études offertes à Pierre Riché), hg. von Claude Lepelley u.a., La Garenne-Colombes 1990, 105-138.
- Gy, Pierre-Marie: *Du baptême pascal des petites enfants au baptême 'quamprimum': ebenda 353-365.*
- Contreni, John J.: *The tenth century: The perspective from the schools: ebenda 379-387.*
- Tineo, Primitivo: *Los concilios Limenses en la evangelización latinoamericana* (Instituto de Historia de la Iglesia Facultad de Teología Universidad de Navarra, Colección Historia de la Iglesia 18), Pamplona 1990.
- Chélini, Jean: *L'aube du Moyen Age. Naissance de la chrétienté occidentale. La vie religieuse des laïcs dans l'Europe carolingienne (750-900)*, Paris 1991.
- Lahaye-Geusen, Maria: *Das Opfer der Kinder. Ein Beitrag zur Liturgie- und Sozialgeschichte des Mönchtums im Hohen Mittelalter* (Münsteraner Theologische Abhandlungen 13), Altenberge 1991.
- Braido, Pietro: siehe 4.
- Entrich, Manfred: *Die Bergpredigt als Ausbildungsordnung. Der katechet. Entwurf einer 'ratio formationis' bei Albert dem Großen* (Studien zur Theol. und Praxis d. Seelsorge 10), Würzburg 1992.
- Hildebrandt, M. M.: *The external school in Carolingian society* (Education and society in the Middle Ages and Renaissance 1), Leiden u.a. 1992.
- Paul, Eugen 1993: siehe 2.

4. *Neuzeit allgemein*

- Moolayil, Thomas: *The catholic youth movements and the emerging youth of Kerala* (Pontifical Oriental Institute of Religious Studies 94), Rom 1985.
- Brodeur, Raymond/Rouleau, Jean-Paul (Hg.): *Une inconnue de l'histoire de la culture: la production des catéchismes en Amérique française, Sainte-Foy/Quebec: Editions Anne Sigier 1986.*

- Castillo Arroyo, Javier L.: La catequesis del siglo XVI en el Peru (Coleccion V Centenario 11), Bogotá: CELAM 1987.
- Niekus Moore, Cornelia: The maiden's mirror. Reading material for German girls in the sixteenth and seventeenth centuries (Wolfenbütteler Forschungen 36), Wiesbaden 1987.
- Delumeau, Jean (Hg.): La première Communion. Quatre siècles d'histoire, Paris 1987 (Frankreich, einschließlich Protestantismus).
- Höpgen, Peter: Kommunionerinnerungsbilder. Grundlegung eines jungen Forschungsthemas zwischen Volkskunde und Religionshistorie (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 17), Köln u.a. 1988.
- Pereña, Luciano u.a.: Inculturación del indio (Catedra V Centenario), Salamanca 1988 (Evangelisierung; Katechismen).
- Bolaños, Julia M.: La catequesis en Costa Rica (Coleccion V centenario 28), Bogotá: Consejo Episcopal Latinoamericana 1989.
- Daniel, Arnold: Vom Volksaberglauben in Ostfriesland. Unveränd. Nachdr. d. Ausg. Aurich 1912, Leer 1989.
- Grendler, Paul F. 1989: siehe 3.
- Heiligkeitsstreben und Apostolat. Geschichte der Marianischen Kongregation am Jesuitenkolleg St. Salvator und am Gymnasium der Benediktiner bei St. Stephan in Augsburg 1589-1989; Festschrift zum 400jährigen Bestehen der Marianischen Kongregation in Augsburg, Augsburg: Selbstverlag St. Stephan 1989 (Abtei St. Stephan, Gallusplatz 2, 86152 Augsburg).
- Birsens, Josy: Manuels de Catéchisme, missions de campagne et mentalités populaires dans le duché de Luxembourg aux XVII^e-XVIII^e siècles (Publications de la section historique de l'Institut G.-D. de Luxembourg 105), Luxemburg 1990.
- Gallina, Guiseppe/Biazzi, Adelio: S. Angela Merici e la sua Compagnia a Cremona. Storia e spiritualità, Cremona 1990 (Ursulinen).
- Bradley, Robert I.: The Roman Catechism in the Catechetical Tradition of the Church. The Structure of the Roman Catechism as Illustrative of the 'Classic Catechesis', Lanham/Maryland u.a. 1990.
- Büning, Hans: Volksfrömmigkeit oder Zeichen christlichen Glaubens. Religiöse Sitten und Gebräuche in Kirchhellen (Schriftenreihe des Vereins für Orts- und Heimatkunde Kirchhellen 20/21), (Bottrop-)Kirchhellen 1990 (unter anderem: Beten und Gebete, Geburt und Taufe, Heiligenbilder und Heiligenbildchen, Religiöser Wandschmuck, christliche Familienlektüre).

- Evangelische Kirche an der Sieg und auf dem Westerwald. Der Kirchenkreis Altenkirchen in Vergangenheit und Gegenwart 1590-1990, Köln 1990 (unter anderem Katechismus, Jugendarbeit, Schule).
- Guth, Klaus: Konfessionsgeschichte in Franken 1555-1955. Politik, Religion, Kultur, Bamberg 1990 (einschließlich Bildung/Schule, relig. Unterweisung/Seelsorge).
- Heller, Andreas u.a. (Hg.): Religion und Alltag: interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen (Kulturstudien 19), Wien u.a. 1990.
- Braido, Pietro: Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal „tempore delle riforme“ all' età degli imperialismi (1450-1870), Leumann (Torino) 1991 (Studi e Ricerche di Catechetica). – Es handelt sich um eine Neubearbeitung von Momenti di storia della catechesi ... (1982).
- Schäfer, Rolf/Rittner, Reinhard (Hg.): Delmenhorster Kirchengeschichte: Beiträge zur Stadt-, Schul- und Sozialgeschichte, im Auftrag der Stadt Delmenhorst hg. von ... (Delmenhorster Schriften 15), Delmenhorst 1991.
- Störmer, Norbert: Innere Mission und geistige Behinderung: von den Anfängen der Betreuung geistig behinderter Menschen bis zur Weimarer Republik (Sozialpädagogik 4), Münster 1991.
- Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation I: Von Luther bis Schleiermacher (Theologische Bücherei. Studienbücher 84), München 1991.
- Huckenbeck, Ernst (Hg.): Zur Geschichte der katholischen Pfarrschule in Hilden (1650-1907), Hilden: Stadtarchiv 1991 (Niederbergische Beiträge. Quellen und Forschungen zur Heimatkunde Niederbergs 57).
- Hadamowsky, Franz: Das Theater in den Schulen der Societas Jesu in Wien (1555-1761). Daten, Dramen, Darsteller; eine Auswahl aus Quellen in der Österreichischen Nationalbibliothek, Wien 1991.
- Delgado, Mariano u.a.: Gott in Lateinamerika. Texte aus fünf Jahrhunderten. Ein Lesebuch zur Geschichte. Ausgewählt und eingeleitet von..., Düsseldorf 1991 (einschließlich katechet. Aspekt).
- Bottigheimer, Ruth R.: Kinderbibeln in Deutschland und Europa. Geschichtl. Überblick: Cordes, Roswitha (Hg.), Die Bibel als Kinderbuch (Veröföftl. der Kath. Akademie Schwerte, Dokumentationen 21), Schwerte 1991, 85-93.
- Dies.: Biblische Thematik in Wort und Bild: ebenda 111-138.

- Reents, Christine: Bildung durch biblische Historien am Beispiel von Johann Hübner. Zur Verbürgerlichung biblischer Gestalten: ebenda 94-110.
- Lessnoff, Michael: Catechisms, Capitalism, and Max Weber: The Scottish journal of religious studies 12 (1991) 5-28, 75-87 (protestantische, bes. britische Katechismen).
- Zeeden, Ernst Walter: Visitationsforschung und Kirchengeschichtsschreibung: Theol. Revue 87 (1991) 353-366 (zu wichtigen Quellen gerade auch für die praktische Pastoral).
- Bödeker, Hans Erich u.a. (Hg.): Le Livre Religieux et ses Pratiques / Der Umgang mit dem religiösen Buch. Studien zur Geschichte des religiösen Buches in Deutschland und Frankreich in der frühen Neuzeit (Veröf. des Max-Planck-Instituts für Geschichte 101), Göttingen 1991.
- Galarza, Joaquin: Les catéchismes indigènes du Mexique: Archives de Sciences Sociales des Religions 1992, Nr. 77, 125-137.
- Ruddat, Günter: Religionsunterricht in der Hilfsschule von den Anfängen bis 1945 (Praktische Theologie heute 6), Stuttgart 1993.
- Simon, Maurice: Un catéchisme universel pour l'église catholique. Du Concile de Trente à nos jours (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium 103), Leuven 1992 (Catechismus Romanus, Vaticanum I und II, neueste Entwicklung bis zur Vorbereitung des 'Weltkatechismus').
- Baumgarten, Achim R.: Gesch. der Volksschule Altweidbach bis zur französ. Okkupation – Ein Beitrag zur Gesch. des Hunsrücker Schulwesens – : Monatshefte für evangelische Kirchengesch. des Rheinlandes 41 (1992) 123-136.
- Borobio, Dionisio: Evangelización y sacramentos en la Nueva España (s. XVI) según Jeronimo de Mendieta: lecciones de ayer para hoy (Publicaciones Instituto Teológico Franciscano/Serie Mayor 8), Murcia 1992.
- Hartinger, Walter: Religion und Brauch, Darmstadt 1992.
- Schweitzer, Friedrich: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.
- Sievernich, Michael u.a. (Hg.): Conquista u. Evangelisation. 500 Jahre Orden in Lateinamerika, Mainz 1992 (auch Katechismen).

4.1 Reformation/kath. Reform

- Cortes Catellanos, Justino: El catecismo en pictogramas de Fray Pedro de Gante. Estudio introductorio y desciframiento del Ms. Vit. 26-9 de la Biblioteca Nacional de Madrid (Biblioteca Histórica Hispanoamericana 10; Serie V Centenario), Madrid 1987.

- Resines, Luis (Hg.): *Catecismos de Astete y Ripalda* (Biblioteca de autores cristianos 493), Madrid 1987.
- Faubell Zapata, Vicente: *Antología pedagógica Calasancia* (Bibliotheca Salmanticensis: Estudios 109), Salamanca 1988 (Piaristen).
- Grendler, Paul F.: *Schools, Seminaries, and Catechetical Instruction: John W. O'Malley (Ed.), Catholicism in Early Modern History. A Guide to Research* (Reformation Guides to Research 2), Ann Arbor/Michigan 1988, 315-330.
- Zapata de Cardenes, Luis: *Primer catecismo en Santa Fe de Bogotá. Manual de pastoral diocesana del siglo XVI* (Colección V centenario 18), Bogotá 1988.
- Gleason, John B.: John Colet, Berkeley u.a. 1989.
- Horst, Ulrich: *Die 'Loci Theologici' Melchior Canos und sein Gutachten zum 'Catechismo Christiano' Bartolomé Carranzas: Freiburger Zeitschr. für Philos. und Theol.* 36 (1989) 47-92.
- Black, Christopher F.: *Italian confraternities in the sixteenth century*, Cambridge u.a. 1989 (Christenlehrbruderschaften/Glaubensunterweisung; Sozialfürsorge).
- Fernetti, Viviana: *La pedagogia di Bellarmino*, in: *Bellarmino e la Controriforma. Atti del Simposio internazionale di studi*, Sora 15-18 ottobre 1986 (Fonti e studi baroniani 3), Sora 1990, 921-948.
- Fauth, Dieter: *Thomas Müntzer in bildungsgeschichtlicher Sicht, Ostfildern: Privatdruck 1990* (Diss. PH Heidelberg), jetzt Köln u.a. 1993 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 43).
- Peters, Albrecht: *Kommentar zu Luthers Katechismen, Bd. 1: Die Zehn Gebote. Luthers Vorreden*, hg. von Gottfried Seebaß, Göttingen 1990.
- Ders.: *Kommentar zu Luthers Katechismen, Bd. 2: Der Glaube – Das Apostolikum* -, hg. von Gottfried Seebaß, Göttingen 1991.
- Conrad, Anne: *Zwischen Kloster und Welt / 'Katechismusjungfrauen'*, s. 4.2.
- Aranci, Gilberto: *Le 'Dottrine' di Giacomo Ledesma S.J. (1524-1575): Salesianum 53(1991)315-382* (mit katalanischer Übersetzung von 1596 der italienischen 'Dottrina cristiana'; auch über Iacopo Ansaldi/Florenz).
- Braun, Reiner: *Die bayerischen Teile des Erzbistums Salzburg und des Bistums Chiemsee in der Visitation des Jahres 1558* (Studien zur Theologie und Geschichte 6), St. Ottilien 1991.
- Hutter, Ulrich: *Zacharias Ursinus und der Heidelberger Katechismus: Ders. u.a. (Hg.), Martin Luther und die Reformation in Ostdeutschland und*

- Südosteuropa. Wirkungen und Wechselwirkungen (Beihefte zum Jahrbuch für Schlesische Kirchengeschichte 8), Sigmaringen 1991, 79-105.
- Schul-Anfang im Herzogtum Württemberg. Die frühen Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts (Texte zur württembergischen Schulgeschichte 2), Ludwigsburg 1991 (Die Ordnung für 'Teutsche Schulen' in der Großen Kirchenordnung von 1559; Von den Schulen und Schulmeistern = Kapitel 21 der Cynosura oeconomiae ecclesiasticae Wirtembergicae des Johann Valentin Andreae von 1687; je Faksimile, Übertragung und Einführung von Dieter Adrion bzw. Rainer Jooß).
- Röbner, Maria Barbara: Konrad Braun (ca. 1495-1563) – ein katholischer Jurist, Politiker, Kontroverstheologe und Kirchenreformer im konfessionellen Zeitalter (Reformationsgeschichtliche Studien und Texte 130), Münster 1991 (ein Katechismusfragment Brauns: 167-169 mit 350f; Schule/Bildungswesen: 199-204).
- Willsch, Alois: Das Verständnis der Ehe im 'Enchiridion' des Joh. Gropper, St. Ottilien 1991.
- Adam, Adolf: Die Liturgie im Reformgutachten des Georg Witzel von 1542: H.-F. Angel/U. Hemel (Hg.), Basiskurse im Christsein (FS Wolfgang Nastainczyk), Frankfurt a.M. u.a. 1992, 180-189 (auch religionspäd. Hinweise zu (katechetischer) Predigt und Schule).
- Die Zeit der Konfessionen (1530-1620/30), hg. von Marc Venard. Deutsche Ausgabe bearb. und hg. von Heribert Smolinsky (Die Geschichte des Christentums 8), Freiburg u.a. 1992.
- Greschat, Martin: Bucers Vorstellungen zu Erziehung und Schule: Monatshefte für evangelische Kirchengesch. des Rheinlandes 41 (1992) 1-8.
- Paul, Eugen: Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend: Humanismus und Barock; Aufklärung, in: Walter Brandmüller (Hg.), Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte II, St. Ottilien 1993, 557-612.
- Grossi, Vittorino: La catechesi battesimale agli inizi del V secolo. Le fonte agostiniane (Studia Ephemeridis „Augustinianum“ 39), Rom 1993.
- Orth, Myra D.: Radical Beauty: Marguerite de Navarre's Illuminated Protestant Catechism and Confession, in: Sixteenth Century Journal 24 (1993) 383-427 (von Johann Brenz abhängig).

4.2 Barockzeit und Aufklärung

- Brizzi, Gian Paolo (Hg.): Il catechismo e la grammatica I: Istruzione e controllo sociale nell'area emiliana e romagnola nel '700, Bologna 1985; II: Istituzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700, 1986.

- Munthe, Ludvig u.a. (Hg.): *Le catéchisme malgache de 1657: essai de presentation du premier livre en langue malgache; approche théologique, historique, linguistique et conceptuelle*, Madagascar: Egede Inst. 1987 (mit Text).
- Sonnet, Martine: *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, Paris 1987.
- Sarnataro, Ciro: *La catechesi a Napoli negli anni del Card. Giuseppe Spinelli (1734-1754); contributi alfonsiani alla storia della catechesi*, Roma 1988 (Roma, Pont. Univ. Lateranensis, Diss. 1988).
- Steinhaus, Hubert: *Schulreform aus dem Geist katholischer Aufklärung: Bernard Overberg (1754-1826) im Dienste des Generalvikars Franz von Fürstenberg (1729-1810): Clemens Menze (Hg.), „Katholische Pädagogik“ oder „Katholische Christen als Pädagogen“? (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik 6)*, Münster 1989, 3-24.
- Menze, Clemens: *Erziehung zur Divinität. Die Begründung des Endzwecks der Erziehung durch Johann Baptist Graser (1766-1841): Ders. (Hg.), (wie oben) 25-55 mit 93-99.*
- Brodeur, Raymond u.a. (Ed.): siehe 4.3.
- Valentin, Jean-Marie: *Theatrum Catholicorum. Les jésuites et la scène en Allemagne au XVI^e et au XVII^e siècles. Die Jesuiten und die Bühne im Deutschland des 16. und 17. Jahrhunderts*, Nancy 1990 (besonders: *Das Jesuitendrama im Dienste der religiösen und moralischen Erziehung*, S. 77-91/ND aus *Histor. Jb.* 100 [1980] 240-256).
- Mutzenbecher, Esdras Heinrich/Hollmann, Anton Georg: *Unterricht in der christlichen Lehre mit Hinweisung auf Luthers Kleinen Katechismus und andere Schriften*, hg. von Wolfgang Erich Müller, Oldenburg 1991.
- Sarti, Raffaella: *Obbedienti e fedeli. Note sull' istruzione morale e religiosa di servi e serve tra Cinque e Settecento*, in: *Annali dell' Istituto storico italiano – germanico in Trento* 17 (1991) 91-120.
- Peter-Perret, Sybille: *Biblische Geschichten für die Jugend erzählt. Studie zur religiösen Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts (Pädagogik und Psychologie 2)*, Essen 1991.
- Conrad, Anne: *Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der kath. Reformbewegung des 16./17. Jh.*, Mainz 1991.
- Dies.: *'Katechismusjungfrauen' und 'Scholastikerinnen'. Kath. Mädchenbildung in der Frühen Neuzeit: Heide Wunder/Christine Vanja (Hg.), Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit*, Frankfurt a.M. 1991, 154-179.

- Menck, Peter: August Hermann Francke – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? (Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik 26), Lüneburg 1991.
- Peters, Henriette: Mary Ward, Innsbruck/Wien 1991.
- Birsens, Josy: Une pastorale catéchétique et missionnaire. Les jésuites au Luxembourg avant la Revolution française: *Lumen Vitae* 46 (1991) 221-230.
- Bühler, Beat: Zum Schulwesen der Straubinger Ursulinen im 18. Jh., in: *Zeitschrift für Kirchengesch.* 102 (1991) 313-318.
- Ebner, Robert: Grimmelshausens Sicht von Wissen, Bildung und Erziehung im *Simplizissimus*. Eine Interpretation des 10. Kapitels des 1. Buches: W. Fleckenstein/H. Herion (Hg.), *Lernprozesse im Glauben* (FS Paul Neuenzeit), Gießen 1991, 265-278 (*Gießener Schriften zur Theologie und Religionspädagogik*... 6).
- Mellinghoff-Bourgerie, Viviane: Das religionspädagogische Konzept François de Sales im Kontext der humanistischen Pädagogik (zwischen Erasmus und Montaigne): *Jahrbuch für Salesianische Studien* 24 (1991) 4-42.
- Stinissen, Guido: Saint Jean de la Croix pédagogue de la foi: *Lumen Vitae* 46 (1991) 41-50.
- Weniger, Peter: Anfänge der „Franckeschen Stiftungen“. Bemerkungen zur Erforschung der Geschichte der Glauchaschen Anstalten in ihrem ersten Jahrzehnt: *Pietismus und Neuzeit* 17 (1991) 95-120.
- Dirmeier, Ursula: Maria Ward – eine Frau für die Kirche: *Kat. Blätter* 117 (1992) 492-495.
- Peschke, Erhard: Die frühen Katechismuspredigten August Hermann Franckes 1693-1695 (*Arbeiten zur Gesch. des Pietismus* 28), Göttingen 1992.
- Goßmann, Klaus: Comenius – Vordenker unserer Zeit?, in: *Die Christenlehre* 45 (1992) 435-440.
- Baumann, Ulrike: Johann Amos Comenius und die Bildungsaufgaben der Gegenwart: ebenda 440-450.
- Vierck, Henning: Der Comenius-Garten oder wie ein neues Paradies gepflanzt wird: ebenda 450-456.
- Dieterich, Veit-Jakobus: Johann Amos Comenius. Texte für die gymnasiale Oberstufe: ebenda 465-476 (mit Kurzbibliographie).
- Goßmann, Klaus/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Jan Amos Comenius 1592-1992. Theologische und pädagogische Deutungen, Gütersloh 1992.

Veldt, Petrus T. van der: Franz Neumayr SJ (1697-1765). Leben und Werk eines spätbarocken geistlichen Autors (Geistliche Literatur der Barockzeit: Sonderband 2), Amsterdam u.a. 1992.

Wehking, Sabine: siehe 4.3.

Paul, Eugen: siehe 4.1.

Herrmann, Ulrich: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim 1993.

Henkys, Jürgen: Pädagogik und Theologie in der 'Pampaedia' des Johann Amos Comenius. Miniaturen – Strukturen: Pastoraltheologie 82 (1993) 72-79.

4.3 19. und 20. Jahrhundert (außer Nationalsoz.)

Boys, Mary C.: Biblical Interpretation in Religious Education. A Study of the Kerygmatic Era, Birmingham Al.: Relig. Education Press 1980.

Kall, Alfred: Katholische Frauenbewegung in Deutschland. Eine Untersuchung zur Gründung katholischer Frauenvereine im 19. Jh. (Beiträge zur Katholizismusforschung Reihe B), Paderborn u.a. 1983 (einschließlich Lehrerinnen, Müttervereine und weibliche Jugendarbeit mit -fürsorge).

Rohse, Eberhard: Der frühe Brecht und die Bibel. Studien zum Augsburger Religionsunterricht u. zu den literarischen Versuchen des Gymnasiasten (Palaestra 278), Göttingen 1983.

Skupien, Czeslawa: Biblische Erneuerung. Die bibeldidaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibel-katechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre (Europäische Hochschulschriften, Reihe XXIII, 239), Frankfurt a.M. u.a. 1984.

Cholvy, Gérard (Hg.): Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs. Sociabilité juvénile dans un cadre européen, 1799-1968, Paris 1985 (besonders Belgien, Frankreich, Spanien).

Laneyrie, Philippe: Les Scouts de France. L'évolution du Mouvement des origines aux années 80, Paris 1985.

Bernardi, Efrem: Il movimento boy scouts in Italia a servizio della pastorale, Diss. Rom: Pontificia Univ. Lateranense 1987.

Höpgen, Peter: „Ut nomen dent alicui piaae confraternitati“. Zu einem bislang unbeachteten Aspekt der Erstkommunionfeier in der „Instructio Pastoralis Eystettensis“ von 1854: Archiv für Liturgiewiss. 30 (1988) 299-302.

- Heidemann, Rudolf: Religionspädagogik, Pädagogik und Entscheidung. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Kategorie „Entscheidung“ im Werk G. Bohnes, Aachen 1988.
- Richter, Rudolf: Führung und Erziehung in der Katholischen Jugend 1945-1960 (Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg, NF 32 - Publikationen des Instituts für kirchliche Zeitgeschichte: Ser. 2; 21), Wien/Salzburg 1988.
- Trippen, Norbert (Hg.): Das Kölner Priesterseminar im 19. und 20. Jahrhundert (Studien zur Kölner Kirchengeschichte 23), Siegburg 1988.
- Deeters, Dorothea Elisabeth: Friedrich Joachim Günther. Eine Studie zu Gemeindeftheologie, Pädagogik, politischer Presse und Lehrerbildung. Bürger-, Beamten- und Ministermoral im Preußen des 19. Jh.: Monatshefte für evangelische Kirchengesch. des Rheinlandes 37/38 (1988/89) 467-506.
- Dietrich, Hans: Vom Jugendbund zum Jugendverband. Zur Entwicklung der kirchlichen Jugendarbeit in der Diözese Regensburg, Regensburg: Bund der Dt. Kath. Jugend, Bischöfl. Jugendamt 1989.
- Langewiesche, Dieter/Tenorth, Hein-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.
- Omenka, Nicholas I.: The school in the service of evangelization: the Catholic educational impact in Eastern Nigeria: 1886-1950 (Studies in religion in Africa 6), Leiden u.a. 1989.
- Avanzini, Guy (Hg.): Education et pédagogie chez Don Bosco: colloque interuniversitaire, Lyon, 4-7 avril 1988 (Pédagogie psychosociale 67), Paris 1989.
- Battista, Giuseppina: L'educazione religiosa in Maria Montessori, Roma 1989.
- Bruno, Karl-Wilhelm: siehe 4.4.
- Koerrenz, Ralf: Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie u. Pädagogik. Eine Biographie (Europ. Hochschulschriften XXXIII 13), Frankfurt a.M. u.a. 1989.
- Leimgruber, Stephan: Ethikunterricht an den katholischen Gymnasien u. Lehrerseminaren der Schweiz. Analyse der Religionsbücher seit Mitte des 19. Jh., Fribourg 1989.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Die Bedeutung Josef Andreas Jungmanns als Katechetiker: ZKTh 111 (1989) 274-294.
- Reifenrath, Bruno H.: Über das Spannungsverhältnis erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und réflexion engagée im pädagogischen Denken Edith Steins (1891-1942): Clemens Menze (Hg.), „Katholische Pädago-

- gik“ oder „Katholische Christen als Pädagogen“? (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik 6), Münster 1989, 56-69.
- Schneider, Dirk: Katechismen im Spannungsfeld Union. Das Katechismusprojekt der märkischen Gesamtsynode von 1817 bis 1835 (Europ. Hochschulschriften; Reihe 23/Theologie, 356), Frankfurt a.M. u.a. 1989.
- Coco, Jean-Pierre/Debès, Joseph: 1937, *L'élan jociste. Le dixième anniversaire de la J.O.C.* Paris-Juillet 1937, Paris 1989.
- Beckmann, Christof: Katholisches Vereinswesen im Ruhrgebiet. Das Beispiel Essen-Borbeck 1900-1933, Diss. Münster 1990.
- Lanfrey, André: *Les Catholiques français et l'école (1902-1914)*, Paris 1990.
- Brodeur, Raymond u.a. (Ed.): *Les catéchismes au Québec, 1702-1963*, Sainte-Foy/Paris 1990.
- Biemer, Günter: Religious Education – a Task between Divergent Plausibilities. John Henry Newman's Contribution toward a Modern Theory of Religious Education: Arthur Hilary Jenkins (Hg.), John Henry Newman and Modernism (Internationale Cardinal-Newman-Studien 14), Sigmaringendorf 1990, 15-28.
- Dietrich, Veit-Jakobus: Naturwiss.-techn. Welt u. Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum RU in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985), I (Europ. Hochschulschriften XXII 186), Frankfurt a.M. u.a. 1990.
- Fischer, Alfons: Pastoral in Deutschland nach 1945, Bd. 3: Kirche und Seelsorge in der Ära des Konzils und der Kulturrevolution, Würzburg 1990.
- Heim, Ortwin: Die katholischen Vereine im deutschsprachigen Österreich 1848-1855 (Veröfftl. des internat. Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg, NF 41), Salzburg 1990 (incl. Jugendvereine).
- Langhans, Daniel: Der Reichsbund der deutschen katholischen Jugend in der Tschechoslowakei (1918-1938), Bonn 1990.
- Midali, Mario (Ed.): *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco* (Università Pontificia Salesiana – Roma, 16-20 gennaio 1989), Roma 1990 (Publicazioni del Centro Studi Don Bosco, Studi storici 10).
- Aubert, Jeanne: *J.O.C. Qu'ast-tu fait de nos vies? La jeunesse ouvrière chrétienne féminine (1928-1945)*, Paris 1990.
- Morales Muñoz, Manuel: *Los catecismos en la España del siglo XIX* (Textos mínimos 3), Málaga 1990.

- Gemeinsam auf dem Weg: aus der Arbeit des Evangelischen Jugend- und Familienwerks (CVJM) Pfullingen in 125 Jahren (1865-1990), hg. vom Evangelischen Jugend- und Familienwerk (CVJM) Pfullingen, Pfullingen 1990.
- Raasch, Rudolf: Deutsche Jugendbewegung 1900-1933 und westdeutsche Schuljugend um 1980. Ein kulturpädagogischer Bericht (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 45), Köln u.a. 1991.
- Rupp, Horst F.: Zur religiösen Position Fr. A. W. Diesterwegs. Pädagogik, Politik und Religion im 19. Jh.: Zeitschr. für Religions- und Geistesgeschichte 43 (1991) 150-182.
- Sabelleck, Rainer: Die Entwicklung jüdischer Religions- und Volksschulen im 19. Jh. – Dargestellt am Beispiel der Verhältnisse in den Landrabbinatsbezirken Hannover und Hildesheim: ebenda 215-232.
- Klöcker, Michael: Katholisch – von der Wiege bis zur Bahre. Eine Lebensmacht im Zerfall? München 1991.
- Fink, Urban: Kulturkampf in Welschenrohr: 1909-1912. Pfarrer August Ackermann und seine Pfarrchroniken. Hg. von d. Röm.-Kath. Pfarrei u. Kirchengemeinde Welschenrohr zur 700-Jahr-Feier der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Welschenrohr 1991 (RU, Christenlehre, (Erst-)Beicht, (Erst-)Kommunion 19./20. Jh.).
- Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991.
- Samerski, Stefan: Die katholische Kirche in der Freien Stadt Danzig 1920-1933. Katholizismus zwischen Libertas und Irredenta (Bonner Beiträge zur Kirchengeschichte 17), Köln u.a. 1991 (besonders Kindergärten, Schulen).
- Frost, Ursula: Einigung des geistigen Lebens: zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher, Paderborn 1991.
- Braun, Patrick: Die Schulbrüder in der Schweiz 1880-1960: Zeitschr. für Schweizerische Kirchengeschichte 85 (1991) 43-58.
- Demel, Sabine: Vom Atheismus zum Christentum. Glauben lernen mit Edith Stein: Berliner Theol. Zeitschrift 8 (1991) 259-274.
- Feldmann, Christian: Adolph Kolping. Für ein soziales Christentum, Freiburg u.a. 1991.
- Gaffney, James: Discipline and Influence: Newman on Teaching and Learning, in: Horizons (Villanova, Pa.) 18 (1991) 48-58.

- Hauser, Claude: *La jeunesse catholique du Jura au tournant des années 1930: entre action catholique et action politique*: Zeitschr. für Schweizerische Kirchengeschichte 85 (1991) 157-170.
- Hörnig, Johannes Thomas: *Mission und Einheit: Geschichte und Theologie der amerikanischen Sonntagsschulbewegung im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung ihrer ökumen. Relevanz und ihres Verhältnisses zur Erweckungsbewegung*, Maulbronn 1991 (Diss. Genf).
- Miscio, Antonio: *Firenze e Don Bosco: 1848-1888*, Firenze 1991.
- Mühlbauer, K. R.: *Zur Lage des Arbeiterkindes im 19. Jahrhundert. Ein sozial- und bildungsgesch. Beitrag unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Königreich Bayern (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgesch. 42)*, Köln u.a. 1991 (religionspädagogisch nur am Rande interessant, beachtenswert aber bezüglich des Kontexts).
- Mühlek, Karl: *Pädagogisches Wirken von Edith Stein: W. Fleckenstein/H. Herion (Hg.), Lernprozesse im Glauben (FS Paul Neuenzeit)*, Gießen 1991, 147-158 (Gießener Schriften zur Theologie und Religionspädagogik ... 6).
- Reuter, Klaus: *Lebensgeschichte und religiöse Sozialisation. Aspekte der Subjektivität in Arbeiterautobiographien aus der Zeit der Industrialisierung bis 1914 (Erfahrung und Theologie, Schriften zur Praktischen Theologie 19)*, Frankfurt a.M. u.a. 1991.
- Sauer, Ralph: *Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik und Katechese*: RpB 28/1991, 76-87.
- Ders.: *Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspäd. und Katechese: W. Eckermann/K. J. Lesch (Hg.), Dem Evangelium verpflichtet. Perspektiven der Verkündigung in Vergangenheit und Gegenwart*, Kevelaer 1992, 85-98.
- Selten, Peter: *Het apostolaat der jeugd: Katholieke jeugdbewegingen in Nederland 1900-1941*, Acco 1991 (Diss. Nijmegen).
- Brandt, Hans Jürgen (Hg.): *Schalke 91: eine katholische Arbeitergemeinde im Ruhrgebiet mit Tradition; 100 Jahre Pfarrei St. Josef Gelsenkirchen-Schalke*, Paderborn 1991, ²1992 (verb.).
- Buschbeck, Bernhard: *Kirche und Schule in der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in Schlesien*: Jb. für schlesische Kirchengesch. 70 (1991) 73-84.
- Svanera, Oliviero: *Coscienza e norma morale nei catechismi italiani (1912-1982). Contributo per una verifica della proposta morale*, Bologna 1991 (Diss. Pont. Univ. Lateran.).

- Buscemi, Pasquale: La catechesi morale di Mario Sturzo (1861-1941), Vesco-
vo di Piazza Armerina nelle sue lettere pastorali, Teildruck, Rom,
Pontificia Universitas Lateranense – Academia Alfonsiana, Diss. 1991.
- Krenn, Dorit-Maria: Die Christliche Arbeiterbewegung in Bayern vom Ersten
Weltkrieg bis 1933 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitge-
schichte B 57), Mainz 1991.
- DiFranco, Luigi: L'insegnamento di religione nella storia della scuola italiana:
storia ed ermeneutica di una controversia sull'educazione, Caltanissetta
1991.
- Maria-Ward-Institut Kloster Wald: 125 Jahre Erziehungs- und Bildungsarbeit
der Maria-Ward-Schwestern in Klosterwald (1866-1991), Ottobeu-
ren/Kloster Wald 1991.
- Störmer, Norbert: Innere Mission und geistige Behinderung. Von den Anfän-
gen der Betreuung geistig behinderter Menschen bis zur Weimarer
Republik (Sozialpädagogik 4), Münster 1991.
- Bopp, Karl: Kirchenbild und pastorale Praxis bei Don Bosco. Eine pastoral-
geschichtliche Studie zum Problem des Theorie-Praxis-Bezugs inner-
halb der Praktischen Theologie (Benediktbeurer Studien), München
1992.
- Roser, Matthias: Religionsunterricht in (West-)Berlin 1945/46. Zur Transpa-
renz eines singulären Modells: Berliner Theolog. Zeitschrift 9 (1992)
40-49.
- Meyer-Blanck, Michael: Wort und Antwort: Geschichte und Gestaltung der
Konfirmation am Beispiel der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers (Ar-
beiten zur praktischen Theologie 2), Berlin u.a. 1992.
- Comenius: Der Ev. Erzieher 44 (1992), Heft 2 (Themaheft).
- Kolpingwerk Diözesanverband Augsburg (Hg.): Die katholischen Gesellen-
vereine in der Diözese Augsburg vom Tode Adolph Kolpings bis zum
1. Weltkrieg (1865-1914). Geschichte Teil 2, Köln 1992.
- Lechner, Martin: Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische
und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisieren-
den Kirche (Studien zur Jugendpastoral 1), München 1992.
- Magill, Gerard: Newman on liberal education and moral pluralism: Scottish
Journal of Theology 45 (1992) 45-64.
- Preul, Reiner: Aspekte eines kulturprotestantischen Bildungsbegriffs: Hans
Martin Müller (Hg.), Kulturprotestantismus: Beiträge zu einer Gestalt
des modernen Christentums, Gütersloh 1992, 165-182.
- Schwab, Ulrich: Evangelische Jugendarbeit in Bayern: 1800-1933, München
1992.

- Hutter-Wolandt, Ulrich: Quellen und Literatur zur schlesischen Diakoniegeschichte: Peter Hauptmann (Hg.), Kirchen im Osten (Göttingen) 35/1992, 190-199.
- Jarne Jarne, Fernando: La „pedagogia catequística“ en los tres primeros congresos catequísticos españoles (1913, 1926, 1930): desarrollo y análisis de su contenido, Diss. Rom: Univ. Pont. Salesiana 1992.
- Klaiber, Jeffrey L.: The Catholic Church in Peru, 1821-1985. A social history, Washington D.C. 1992.
- Jurisc, Pavo: Erzbischof Josip Stadler auf den Spuren dreier Kulturen. Entwicklung der religionspäd. Tätigkeit der katholischen Kirche in Bosnien und Herzegowina während der österreichisch-ungarischen Regierung (1878-1918), St. Ottilien 1992 (Studien zur Praktischen Theologie 41).
- Hofmann, Karl: siehe 4.4.
- Panzer, Marita A.: „Gott segne die christliche Arbeit!“ Die katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Augsburgs 1874-1939, St. Ottilien 1992.
- Zimmermann, Petra: Das Wunder jener Nacht. Religiöse Interpretation autobiographischer Weihnachtserzählungen (Praktische Theologie heute 5), Stuttgart u.a. 1992.
- Schreiner, Martin: Gemütsbildung und Religiosität (Arbeiten zur Religionspädagogik 8), Göttingen 1992.
- Steegmüller, Fritz: Konrad Reither. Bischof von Speyer (1870-71), in: Ammerich, Hans (Hg.), Lebensbilder der Bischöfe von Speyer seit der Wiedererrichtung des Bistums Speyer 1817/21 (Festgabe Anton Schlembach), Speyer 1992, 147-171 (Lehrerbildung).
- Wehking, Sabine: „Ein jeder darf sich gleichen Rechts erfreu'n ...“: die Geschichte der katholischen Kirche in Göttingen 1746-1990 (Studien zur Geschichte der Stadt Göttingen 17), Göttingen 1992.
- Ohlemacher, Jörg (Hg.): Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte (Arbeiten zur Religionspädagogik 9), Göttingen 1993.
- Wynands, Dieter P. J. (Hg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 14), Frankfurt/Main u.a. 1993.
- Götz, Gerhard: Das Gottes- und Jesusbild in Fibeln des 19. und 20. Jahrhunderts, Augsburg 1993.
- Ruddat, Günter: siehe 4.

Kracht, Hans-Joachim: Adolph Kolping. Priester, Pädagoge, Publizist im Dienst christlicher Sozialreform. Leben und Werk aus den Quellen dargestellt, Freiburg u.a. 1993.

4.4 Nationalsozialismus

Cholvy, Gérard: siehe 4.3

Rickers, Folkert: Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik: Jahrbuch der Religionspädagogik 3 (1986) 36-68.

Thierfelder, Jörg: Der Streit um die Behandlung des Alten Testaments im Religionsunterricht in der badischen und württembergischen Landeskirche während der Zeit des Nationalsozialismus: Gerhard Büttner u.a. (Hg.), Religionspädagogische Grenzgänge (FS Erich Bochsinger und Martin Widmann), Stuttgart 1988, 199-211 (Arbeiten zur Pädagogik 26).

Dietrich, Hans: siehe 4.3.

Langewiesche, Dieter/Tenorth, Hein-Elmar: siehe 4.3.

Dikow, Joachim: In der Sorge um Existenz und Identität: Katholische Privatschulen 1933-1945: Clemens Menze (Hg.), „Katholische Pädagogik“ oder „Katholische Christen als Pädagogen“? (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik 6), Münster 1989, 70-92.

Bruno, Karl-Wilhelm/Seyfried, Hans-Günther (Hg.): Zeugen jener Zeit: Berichte katholischer Jugend in Wiesbaden aus den Jahren 1933-1949, Wiesbaden 1989.

Hellriegel, Ludwig (Hg.): Widerstehen und Verfolgung. Dokumentation I/1: Rheinhessen. Dekanate Mainz-Stadt, Mainz-Land und Alzey, Mainz 1989; I/2: Rheinhessen. Dekanate Bingen, Gau-Bickelheim, Oppenheim, Worms, 1990; II/1: Starkenburg. Dekanate Mainz-Land rechtsrhein., Bensheim, Darmstadt, Dieburg, 1990; II/2: Starkenburg. Dekanate Heppenheim, Offenbach, Seligenstadt, 1990.

Hofmann, Martin u.a. (Hg.): Dokumentation zum Kirchenkampf in Hessen und Nassau VII/2: Jahrbuch der Hessischen Kirchengeschichtlichen Vereinigung, Darmstadt 41 (1990) 223-472.

Rudloff, Ortwin: Christ und Deutscher. Zu den Konfirmationspredigten des deutsch-christlichen Bremer Dompredigers Hermann Rahm 1937-1941: Jahrbuch der Gesellschaft für Niedersächsische Kirchengeschichte 88 (1990) 235-244.

Brandt, Hans Jürgen: siehe 4.3.

Langer, Marcus: Alltagsleben in der Katholischen Kirche im Dritten Reich: 1938-1945 (Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg, NF 50), (Publikationen des Instituts für Kirchliche Zeitgeschichte: Serie 2, 27), Wien u.a. 1991 (Erzdiözese Wien, mit Jugendseelsorge und Religionsunterricht).

Rickers, Folkert: Militärisches Denken und die Erfahrung des Zweiten Weltkrieges bei dem Religionspädagogen Helmuth Kittel: Günther van Norden/Volkmar Wittmütz (Hg.), Evangelische Kirche im Zweiten Weltkrieg (Schriftenreihe des Vereins für Rhein. Kirchengeschichte 104), Pulheim 1991, 141-165.

Simon, Werner: „Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich“ (Röm 11,18). Zur Bedeutung des Alten Testaments für den katholischen Religionsunterricht in der katechetischen Diskussion der Jahre 1933-1945: W. Fleckenstein/H. Herion (Hg.), Lernprozesse im Glauben (FS Paul Neuenzeit), Gießen 1991, 205-219 (Gießener Schriften zur Theologie und Religionspädagogik ... 6).

Meyer-Blanck, Michael: siehe 4.3.

Lechner, Martin: siehe 4.3.

Hutter-Wolandt, Ulrich: siehe 4.3.

Weiß, Yfaat: Die deutsche Judenheit im Spiegel ihres Erziehungswesens 1933-1938: Zeitschr. für Religions- und Geistesgeschichte 43 (1991) 248-265.

DiFranco, Luigi: siehe 4.3.

Maria-Ward-Institut Kloster Wald: siehe 4.3.

Hofmann, Karl: Eine katholische Generation zwischen Kirche und Welt. Studien zur Sturmschar des Katholischen Jungmännerverbandes Deutschlands, (Diss.) Augsburg 1992.

Kösters, Christoph: Kath. Jugend und totaler Staat 1933-1945. Das Beispiel des Kath. Jungmännervereins St. Pankratius in Gescher: R. Haas (Hg.), Ecclesia Monasteriensis. Beiträge zur Kirchengeschichte und religiösen Volkskunde Westfalens (FS Alois Schröer), Münster 1992 (Geschichte und Kultur 7).

Reichhold, Anselm: Die Deutsche katholische Kirche zur Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945): unter besonderer Berücksichtigung der Hirtenbriefe, Denkschriften, Predigten und sonstigen Kundgebungen der deutschen katholischen Bischöfe, St. Ottilien 1992.

Wehking, Sabine: siehe 4.3.

Ohlemacher, Jörg (Hg.): siehe 4.3.

Wynands, Dieter P. J. (Hg.): siehe 4.3.

Götz, Gerhard: siehe 4.3.

Ruddat, Günter: siehe 4.

Norbert Mette im Gespräch mit Pater Wolfgang Gruen Zur Situation der Katechese in Brasilien¹

Pater Wolfgang Gruen, Sie sind Salesianer und leben und arbeiten in Belo Horizonte. Bitte stellen Sie sich und Ihre Aufgaben den Leserinnen und Lesern der Religionspädagogischen Beiträge vor!

Ich bin Deutscher, aus Niederfinow (Brandenburg), Jahrgang 1927. Gott gewährte es mir bislang, fast 54 Jahre in Brasilien leben, 50 Jahre der Kongregation der Salesianer angehören sowie 40 Jahre als Pater tätig sein zu können. Ich bin in der Ausbildung unserer Theologiestudenten tätig; und umgekehrt lerne ich von ihnen. Soweit es mir möglich ist, stelle ich mich für den Dienst in drei kirchlichen Basisgemeinden zur Verfügung. Ich lehre biblische Exegese, Griechisch und Katechetik. Zeitweise helfe ich auch bei Bibel- oder Katechetikkursen in anderen Diözesen oder Gemeinschaften aus, und ich schreibe, und zwar hauptsächlich Materialien für die Arbeit mit dem Volk. 1958/59 habe ich den „Katholischen Katechismus“ von 1955 (den sog. „grünen Katechismus“) übersetzt und den hiesigen Verhältnissen angepaßt; ebenfalls habe ich die Einführung in diesen Katechismus von H. Fischer übersetzt und bearbeitet. Tätig bin ich weiterhin im ökumenischen Dialog sowie im christlich-jüdischen Dialog. Hauptsächlich seit 1959 ist es mir möglich, den Weg der Katechese in Brasilien direkt auf verschiedenen Ebenen zu begleiten – an der Basis, bei der Ausbildung der Katechetinnen, in der diözesanen Koordination sowie in Beratungsgremien der brasilianischen Bischofskonferenz (CNBB). Auch nahm ich in einigen anderen Ländern an katechetischen Treffen teil und arbeitete auf Kursen mit. Treffend heißt es in einem brasilianischen Lied: „Je mehr ich gehe, desto länger sehe ich die Straße werden.“

Seit Jahrzehnten arbeiten Sie in der Katechese. Worin bestehen die wichtigsten Etappen der katechetischen Erneuerung in Lateinamerika und speziell in Brasilien seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil?

Unser Land umfaßt mehr als 8,5 Millionen Quadratkilometer; es ist fast 24-mal größer als Deutschland. Wegen seiner sozio-ökonomischen Komplexität wird Brasilien gern „Belíndia“ genannt, eine Mischung also aus Belgien und Indien. Darum ist es gefährlich zu generalisieren; die Situationen verändern sich ständig, sowohl zeitlich als auch räumlich. Nur ein Beispiel: In unserem Landesinneren verhält man sich gewöhnlich religiösen Veränderungen gegenüber resistent; aber sind sie einmal sich ihrer selbst bewußt geworden, können die Gemeinschaften der Armen höchst kreativ und dynamisch werden; gleichzeitig bewahren sie im Verborgenen viel von ihrer überlieferten Religiosität, mehr als es auf dem ersten Blick scheint.

¹ Übersetzung des Gesprächs: Norbert Mette.

Von daher meine ich, können wir von Etappen der katechetischen Erneuerung sprechen; wir müssen aber daran denken, daß diese sich auf verschiedene Weise und in unterschiedlichen Rhythmen ereignen. Ich traue mich nicht, das Panorama über die Grenzen Brasilien hinaus auszuweiten.

Bis zum Ende der sechziger Jahre war unsere Katechese nichts anderes als eine Nachahmung: die Ausbildung der Katecheten, die Arbeitsmittel, die katechetischen Modelle – alles war importiert, vornehmlich von Europa und Kanada. So war es, als wir zunächst eine methodologische Erneuerung hatten, später, in den 50-er Jahren, eine kerygmatische Erneuerung, gefolgt in den 50-er und 60-er Jahren von einer anthropologischen Akzentuierung: immer mit Verspätung und bloßen Anpassungen.

Das Zweite Vatikanische Konzil eröffnete uns neue Horizonte: seine Theologie der Offenbarung mittels „Erfahrungen und Worte, die zutiefst miteinander verbunden sind“, und seine Öffnung der Kirche für die Probleme der Welt erschütterten unsere tridentinische Sichtweise und bereiteten den Weg für eine neue Katechese. Indessen erreichte dieses Konzil mit seiner immer noch vorherrschenden Orientierung auf Binnenkirchliches sowie auf die Erste Welt nur die führenden Kräfte aus der Mittelklasse; an der Basis war die Rezeption begrenzter und äußerlicher, als es uns damals erschien. Wie auch immer fuhren wir fort, von außen Kommendes zu rezipieren. Sicher, niemand ist sich selbst genug; aber eine Situation, in der man sich auf bloße Imitation beschränkt, ist pathologisch.

Unsere katechetische Wende setzte am Ende der 60-er Jahre ein. In Deutschland war die hermeneutische Erneuerung der Katechese (H. Halbfas) im Gang. Auch in Brasilien stießen wir auf das Problem der Interpretation, aber aus anderen Gründen und mit anderen Einstellungen. Wir befanden uns mitten in der Militärdiktatur (1964-1985), mit ihrer institutionalisierten Ungerechtigkeit und der grausamen Unterdrückung der gesamten Opposition. Im Namen des Glaubens stellten sich signifikante Kreise der katholischen und evangelischen Kirche ausdrücklich auf die Seite der Unterdrückten und Leidenden. Mit diesem gesellschaftlichen Ortswechsel veränderte sich unsere Weise zu handeln, zu sehen, zu deuten und zu sprechen. Es veränderten sich unsere Prioritäten. Die neue Haltung dieser christlichen Gruppen hatte einen starken Einfluß auf die Erziehung zum Glauben: leise entstand eine neue Phase unserer Katechese. Vom Vorrang des Wortes gingen wir über zum Primat des vom Evangelium inspirierten verändernden Handelns.

Auf dem katechetischen Nationaltreffen in Rio de Janeiro im Juli 1968 ereignete es sich zum ersten Mal, daß dieses Bewußtsein der Veränderung die Überhand gewann. In diesen fünf Tagen hörte man nicht mehr die gewohnte importierte Sprache; man beschränkte sich nicht auf die Katechese der Kinder und Jugendlichen, auf die Vermittlung der christlichen Lehre. Von der Wahrheit, die man in Besitz hat, die gelehrt und verbreitet werden muß, drangen wir zur Wahrheit vor, die als eine persönliche und gemeinschaftliche Aufgabe angegangen werden muß. Und unversehens nahm unsere Katechese

wahr, daß sie nun erwachsen war, wagemutig, ernst, von Relevanz nicht nur für kirchliche Kreise, sondern auch für die Gesellschaft, für die Unterdrückten und Unterdrückter, für jeden auf seiner Weise.

Die Theorie dieser Veränderung erreichte nur langsam die Basis. Die Praxis jedoch breitete sich schnell aus, vornehmlich in den kirchlichen Basisgemeinden (CEBs). Sie erreichte allerdings fast nur die Jugendlichen und Erwachsenen. Warum nicht auch die Katechese der Kinder? Nur aufgrund des Gesetzes der geringeren Kraft? Scheinbar nicht. Selbst die Struktur dieser Katechese litt unter den Auswirkungen dieses Kurswechsels: die Zeitschriften und Institute der Katechese fangen an, sich aufzulösen; die qualifizierten Koordinatoren auf Diözesanebene wurden immer weniger. Und es war so, daß – abgesehen von ihren unbestrittenen Verdiensten – die Institute und Publikationen noch den Geist von der dualistischen Trennung zwischen Heilsgeschichte und menschlicher Befreiungsgeschichte atmeten. Früher oder später mußte der neue Wein die alten Schläuche zum Platzen bringen.

Das Treffen von Rio de Janeiro hatte u.a. das Ziel, unsere Mitarbeit für die 6. Internationale Woche der Katechese in Medellin im August 1968 vorzubereiten. Abgesehen von einer starken Opposition zu Beginn setzte sich dort schließlich die brasilianische Richtung durch. Die Beschlüsse dieser 6. Woche wurden fast wörtlich, aber mit Abschwächungen, in das Dokument über die Katechese von der II. Vollversammlung der CELAM aufgenommen, die zehn Tage später an demselben Ort stattfand. In dieser abgeschwächten Form wurden die Beschlüsse bekanntgemacht, auch in Brasilien. Das Wesentliche war dabei jedoch erhalten geblieben.

Obwohl ab dann diese Etappe von dem Vorrang des Handelns Bestand hatte, hatte sie sich 15 Jahre später an vielen Orten in Brasilien noch nicht durchgesetzt. 1983 bekräftigte die CNBB die Richtschnur von Medellin in einem Basisdokument, das „Erneuerte Katechese“ überschrieben wurde. Auch diesem Dokument ist es allerdings nicht gelungen, überall assimiliert zu werden: denn hier sind die nicht bloß geographischen, sondern hauptsächlich demographischen und kulturellen Entfernungen eine ständige Herausforderung. Aber an vielen Stellen war „Medellin“ bereits durchgedrungen, wurde es angewendet und zeitigte es mannigfaltige Bereicherungen. Dabei ist es wert, an erster Stelle die wachsende Rückkehr der Bibel in die Hände des Volkes zu erwähnen, und zwar mithilfe der Bibelgruppen, des Bibelmonats und dadurch, daß jedwedes Reflektieren und Handeln vom Licht der Bibel her vorgenommen wurden. Es handelt sich um eine so solide Form der Katechese mit Erwachsenen und Jugendlichen, daß der Sektor der CNBB, der um die katechetische Dimension der Pastoral besorgt ist, Richtschnur 3 genannt, seit 1991 dazu übergegangen ist, sich „biblisch-katechetisch“ zu nennen. Ein bedeutsames katechetisches Moment gewann auch die Kampagne der Geschwisterlichkeit, die jährlich im ganzen Land zur Fastenzeit begangen wird, seit 1964 – vor Medellin also. Es gelingt ihr, die verschiedensten Gruppen der Gesellschaft zu mobilisieren, auch außerhalb der katholischen Kirche, wobei

den für das Volk lebenswichtigen Bereichen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird: Arbeit, (interne) Wanderungs- und Fluchtbewegungen, Gesundheit, Erziehung, Land, Jugend und Kindheit, Schwarze, Frau, Wohnung, Familie (dies ist das Thema für 1994). Neuerdings beginnt uns ein weiterer unverzichtbarer Schritt zu beschäftigen: der der Inkulturation der Katechese. In diesem Punkt stecken wir allerdings noch in den allerersten Anfängen.

Charakterisieren Sie die Hauptanliegen dieser katechetischen Erneuerung!

Die Militärdiktatur ist zwar beendet, aber das Volk wird weiterhin immer ärmer und marginalisiert. Was bedeutet es in dieser Situation, zur Nachfolge Jesu zu erziehen? Das ist die vorrangige Sorge der biblisch-katechetischen Dimension im Rahmen der CNBB: daß uns neue Einstellungen von der evangelischen Option für die Armen ablenken. Unser Dokument „erneuerte Katechese“, das von Rom approbiert wurde, zeigt klar, daß das konkrete Leben des Volkes einen Teil der Katechese ausmacht, und zwar nicht bloß als eine pädagogische Motivation, sondern vielmehr als ein integrales Element ihres Inhalts. In der Praxis bedeutet das: teilzunehmen an den Volksbewegungen, an dem gewerkschaftlichen Kampf, am politischen Geschehen, in den Gesundheits- und Wohnungsprojekten – all dies ist ein Element des *Inhalts* der Katechese. Element heißt: es wird genährt durch die Reflexion, vornehmlich die biblische, sowie durch Gebet und Feier. Damit ist die erste Adressatin die Gemeinschaft als solche, angefangen von den erwachsenen und jungen Angehörigen; selbstverständlich verdient auch die Katechese der Kinder weiterhin die volle Aufmerksamkeit.

Eine weitere Sorge ist eng damit verbunden: Infolge des Anwachsens des Problems haben wir anfänglich fast nur an die sozio-ökonomischen und politischen Konsequenzen unseres Glaubens gedacht. Seit ungefähr sechs Jahren nehmen wir darüber hinaus die Bedeutung der Beachtung der verschiedenen Kulturen wahr und damit die Wichtigkeit einer inkulturierten Katechese. Über diesen Punkt kann man viel sprechen; aber viel mehr noch bleibt zu tun. Ein wichtiges praktisches Ziel ist, den Klerus und die Seminaristen mit diesem katechetischen Weg in Berührung kommen zu lassen. Man kann gravierende Defizite in diesem Punkt feststellen. Der Priester kann ein sehr wichtiger Agent der Veränderung sein, aber auch der Bremse.

Durchdrungen von den Sorgen, die ich soeben erwähnt habe, ist immer die Existenz einer Basiseinstellung zu kultivieren: die der christlichen Hoffnung. Unsere Bevölkerung sieht andauernd, daß viele seiner Wege durch die, die die Macht besitzen, außerhalb wie innerhalb der Kirche, abgesperrt werden. Es ist Zeit, viel Hoffnung auszustreuen.

Welche Bedeutung haben theologische und kirchliche Strömungen für die Entwicklung der Katechese? Gibt es Differenzen?

Um es stark zu vereinfachen: In einem Land mit einer erdrückenden christlichen Mehrheit, in dem der große Skandal in der Marginalisierung der Massen

des Volkes besteht, ist es für uns wichtig, grundlegend zwischen drei theologischen Tendenzen und solchen des kirchlichen Lebens zu unterscheiden: denen, die sich vor allem mit der eigenen Kirche beschäftigen, mit ihrer Autorität, ihren Mitteln, ihrer Orthodoxie und Disziplin; denen, die die Katechese von dem Standpunkt der eher individualistischen Bedürfnisse der Mittelklasse gestalten; und denen, die wirklich die evangelische Option für die Armen und ihre Sache umsetzen, auch in der Pastoral für die Nicht-Armen. Von daher kann man drei Modelle der systematischen Katechese ableiten: traditionell; modern-erneuert; evangelisch-transformatorisch. Manchmal koexistieren diese drei Modelle in ein und derselben Pfarrei.

Es sind allerdings nicht nur drei Methoden. Es sind drei zusammenhängende Systeme: sie betreffen die Ziele, den Inhalt und die Methode, die Hilfsmittel, den Typ und die Ausbildung der Agenten, die Austeilung der Ressourcen. Es würde interessant sein, beispielsweise nachzuprüfen, wie in jedem dieser Modelle ein Sakrament (sagen wir, die Taufe) oder ein Glaubensinhalt (z.B., an den Heiligen Geist) behandelt wird.

Unsere katechetische Politik leidet unter dieser Unterschiedlichkeit: sie verbraucht eine bedauerliche Verschwendung an Energie und Ressourcen. Wie auch immer, die am meisten Benachteiligten sind die Armen. Und die CNBB? Sie hat sich das Modell der Option für die Armen zu eigen gemacht und gleichzeitig die Devise, auch für die dazusein, die noch nicht in der Lage sind, dieses Modell zu begleiten.

Hat die lateinamerikanische Bischofskonferenz von Santo Domingo Impulse für die weitere Entwicklung der Katechese gegeben?

Sicher. Anfänglich gab es eine Enttäuschung: es war keine lateinamerikanische Art, wie sich die Konferenz organisierte und realisierte. Die Bischöfe wurden wie Abhängige behandelt, die wieder „auf Linie“ gebracht werden müssen. Es war klar, daß Lateinamerika weiterhin in Vormundschaft bleiben sollte. Die Beschlüsse von Santo Domingo sprechen nicht die prophetische Sprache von Medellín, und natürlich können sie es auch nicht. Sie sind nicht das, was man sich erhofft hat. Gleichwohl, Santo Domingo wird unsere Katechese in wichtigen Punkten stimulieren: die Rolle der Laien, mit einer besonderen Emphase für die Frauen; die Förderung des Menschen; die Wertschätzung der verschiedenen Kulturen, namentlich der indigenen, der afro-amerikanischen und der der Mestizen, und der modernen Kultur; die Sorge für die Pastoral der Stadt und der Kommunikationsmedien.

Es gibt auch Dinge, die leider stillschweigend übergangen worden sind. Eins der Haupthindernisse für eine Inkulturation der Katechese ist unsere Kirchenpolitik der machtvollen Zentralisation. Es sind Tausende von Kilometern der Entfernung – sowohl geographisch als auch kulturell –, von wo aus entschieden wird, ob inkulturiert wird oder nicht. Dieses strukturelle Problem hat Santo Domingo nicht erwähnt; und es konnte es auch nicht erwähnen, und zwar aufgrund der Kontrolle, unter der diese Konferenz vor, während und nach

ihrer Realisierung stand. Es war erlaubt, die politischen und ökonomischen Systeme sowie die Einstellungen der Gläubigen und Ungläubigen einer Kritik zu unterziehen – alles, nur nicht die Fehler der kirchlichen Institution. Ein Beispiel, was für sich spricht: im Abschnitt 43 der Beschlüsse, in der späteren Revision des Textes durch den Heiligen Stuhl, wurde der ursprüngliche Verweis auf den alten und neuen Klerikalismus und Ritualismus in der Liturgie eliminiert. In der Vorlage des offiziellen Textes heißt es, daß „nur einige Korrekturen im Stil und einige kleine Modifikationen der Redaktion vorgenommen wurden, um manchen Ausdruck besser zu erklären“. In der Tat wird dadurch manches erklärt.

Wie es gewöhnlich mit langen Dokumenten geschieht, werden die Beschlüsse von Santo Domingo nur wenig an der Basis zur Kenntnis genommen werden. Aber die großen Linien werden im Gedächtnis des Volkes bleiben, werden zum Thema vieler Reflexionen (eindrucksvoll ist die Tiefe der Reflexion dieses Volkes!), und sie werden als Impuls für unsere Katechese dienen.

Folglich lohnte sich die IV. Vollversammlung der CELAM, trotz ihres unglücklichen Verlaufs. Erstens wegen der langen Vorbereitung, welche Tausende von CEBs mobilisierte und viele Pastoren, Pastoralagenten und Theologen, wodurch der Sinn für die kirchliche Verantwortung zunahm. Dann wegen der neuen Schritte, welche die Beschlüsse sicherlich inspirieren werden. Und die Enttäuschungen? Wie der Volksmund sagt, ist es „das Stolpern, das einen vorwärts stößt“.

Vor welchen Herausforderungen stehen momentan und auf nahe Zukunft hin die Katechese und die Katechetik?

Bei manchem, was ich bis jetzt erwähnte, gab ich bereits zu verstehen, daß unsere Herausforderungen zahlreich sind. Was nicht immer ins Auge fällt, ist, wie sehr sie miteinander verquickt sind. Die Marginalisierung der Massen des Volkes geht weiter; dies wird mit dem Heraufzug der Postmoderne noch unheilvoller, die uns als eine Nation erreicht, die von den großen Entscheidungen und Vorteilen der Entwicklung ausgeschlossen ist. Es gibt eine Zunahme der Rechten sowie verschiedener Formen des Fundamentalismus. Gerade in dieser Zeit, die sehr schwierig für das Volk ist, ist die Kirche geteilt: wichtige Sektoren kanalisieren für die kirchliche Institution die Energien, die für die Sache der Kleinen eingesetzt werden müßten. Mit ihren Taten macht sie es unmöglich, zu verwirklichen, was sie mit Worten empfiehlt: Inkulturation, Verteidigung der Gerechtigkeit etc.. Die „neue Evangelisierung“ läuft Gefahr, sich zu einem schönen Slogan zu verkehren, um die neuen Formen der Kolonialisierung, die schon in Gang ist, zu verdecken. Wenn die Institution gegensätzliche Signale ausstrahlt, wer den schönen Worten zu folgen sucht, wird als Rebell angesehen; von daher werden die fortdauernden Verdächtigungen unserer Praxis und Theologie in Lateinamerika vonseiten der hegemonischen Sektoren verständlich, während man angesichts der Mittelmäßig-

keit und der Zusammenhanglosigkeiten mit dem Evangelium ein Auge zu-drückt.

Inzwischen dauern alte Herausforderungen ohne eine zufriedenstellende Lösung an: Wie soll man die Familie erreichen, die so fallengelassen und eingeschränkt ist in ihren Möglichkeiten, die erste Erziehung zum Glauben zu leisten; wie soll man die Massen der Elenden erreichen; wie soll man die Kinder- und Jugendkatechese entschulen; wie soll man eine Jugendpastoral wieder stärken auf eine Weise, die die Massen der Jugendlichen erreicht, die außerhalb unseres Aktionsradius sich befinden; wie kann man mehr Katecheten bekommen und qualifizieren.

Die Zahl und die Komplexität der Probleme kann einen paralyisierenden Effekt haben: ohne zu wissen, wo man anfangen soll, improvisieren wir einfach kosmetische Vorgehungen. Auf lokaler Ebene und wenn es sich um gelegentliche Bewegungen handelt, kommt durchaus viel Kreativität an den Tag; es ist die politische Katechetik, die nach meinem Dafürhalten zu wünschen übrig läßt.

Dies bringt mich zum zweiten Aspekt Ihrer Frage: zu den Problemen unserer Katechetik. In der Tat dauern bestimmte Herausforderungen unserer Katechese an, weil es unserer Katechetik nicht gelingt, ihnen gebührend entgegenzutreten. Wahrhaftig gibt es in vielen Diözesen und Gemeinden eine gute katechetische Praxis und Reflexion; aber auf nationaler Ebene erscheint mir die wissenschaftliche Systematisierung defizitär, ja so gut wie zu fehlen. Wir werden ins Studium und in die interdisziplinäre Forschung investieren müssen, indem wir auch Experten auf Gebieten wie der Anthropologie, Soziologie, Psychologie, Linguistik, Kommunikationswissenschaft zusammenrufen; investieren in ein Engagement nicht nur einzelner Personen, sondern von Gruppen und Institutionen. Ich denke beispielsweise an eine Zusammenarbeit zwischen katechetischen Instituten und katholischen Universitäten, die nicht schwierig wäre. Dies erfordert auch die Artikulation der Katecheten, die über das ganze Land hinweg verstreut sind; die Möglichkeit für sie, über Zeit zu verfügen; finanzielle Mittel (allein die Reisen in diesem gigantischen Land verursachen unerschwingliche Kosten).

Die Abteilung 3, die biblisch-katechetische, der CNBB ist bahnbrechend in der Schaffung von Berater-Gruppen. Aber es gibt nur wenige Treffen – maximal vier pro Jahr für jede Gruppe –, und sie beschäftigen sich in der Regel mit mehr praktischen Fragen. Im großen und ganzen sind wir uns des Problems bewußt und beginnen, dagegen anzugehen. Dies ist übrigens einer der Trümpfe unserer aktuellen Katechese: sie befindet sich immer auf dem Weg. Es bleibt zu sehen, ob es uns allmählich gelingt, den Herausforderungen nachzukommen.

Welche Bedeutung messen Sie in diesem Zusammenhang dem Weltkatechismus zu?

Er ist ein Hilfsmittel, das von Rom zu uns kommt, eingeführt mit einer Apostolischen Konstitution („Fidei Depositum“ – FD), der feierlichsten Form eines legislativen Schreibens eines Papstes. Er nimmt sich vor, die Erneuerung der Kirche anzuregen (FD 4), die Menschheit zu befreien (FD 5). In einer Epoche der Konfusion und Unsicherheit will er einen sicheren Bezugsrahmen anbieten. Es ist wichtig, die Kräfte zusammenzubringen, um solche Ziele zu fördern. Das Problem besteht darin, zu sehen, wie sie gefördert werden können. Die Lösung, die von Rom zu uns kommt, läßt uns ratlos.

Zunächst empfiehlt es sich, das Buch in seinem Kontext zu situieren. Was ist das für ein kirchliches Projekt, das es voraussetzt und fördert? Ich interpretiere es als ein Element im Rahmen eines Projekts der Neuen Christenheit, wie sich durch eine Reihe von Symptomen leicht identifizieren läßt: Kriterien für die Auswahl der Bischöfe, Schwächung der Ortskirchen und schließlich der Bischofskonferenzen, mit einer Inflation der Macht der Zentralautoritäten, mit einer Beschneidung der Kritik an der kirchenamtlichen Institution, mit Rückschritten in der Ökumene.

Der Katechismus der Katholischen Kirche (KKK) ist ein wichtiger Stein in dieser Bestärkung der Zentralisierung. Auf 676 Seiten (in der französischen Ausgabe) trägt er Sorge, klar die doktrinären Koordinaten einer gottgewollten Ordnung abzustechen. Nun sollen alle, vornehmlich der Klerus und die Theologen, wissen, wo ihr Platz beginnt und endet. In Wahrheit handelt es sich mehr als um einen Katechismus um ein Kompendium der katholischen Theologie, hier und dort mit katechetischen Stückchen versehen. Seine Sprache ist die eines Klerus mit akademischer Ausbildung in der Ersten Welt; seine systematische Theologie präsentiert klare fundamentalistische Merkmale, angefangen von dem Gebrauch, den er von der Bibel macht. Der Rest des katholischen Universums, die große Mehrheit, soll sich nun um eine Adaptation dessen bemühen, was hier geschrieben ist, oder soll sich ihrerseits daran anpassen.

Welches sind die Chancen, die dieses Werk hat, um auf die Herausforderungen des christlichen Glaubens in unserer Realität zu antworten? Zu Beginn der Überlegung ist es gut, daran zu erinnern, daß außer dem Christentum keine Religion auf solche Weise ihren Glauben bis ins kleinste Detail systematisiert. Das Christentum okzidentalisierte sich und fühlte in der Konsequenz dessen die Notwendigkeit, große theologische Synthesen zu schaffen; vom Mittelalter an begann man damit, diese für das Volk in Form von Katechismen umzuformen und ihm vorzulegen. Es gibt andere Weisen, unseren Glauben sichtbar werden zu lassen: Gebet und Gottesdienst, Musik, Erzählungen, körperlicher Ausdruck. Für unser Volk, das mehrheitlich vom Ursprung her schwarz ist, sind es diese „anderen“ Formen, die seinen Glauben stärker speisen. Dennoch

ist es durchaus auch nützlich für uns, einen Katechismus zu haben. Die Frage ist: wird es dieser sein, oder müssen wir auf einen anderen warten?

Stellen wir uns vor, die Redaktion dieses Werks wäre solchen Hirten wie Pedro Casaldáliga, Erwin Kräutler, Franz Kamphaus, Antônio Fragoso anvertraut gewesen! Was für ein Katechismus wäre dann das Resultat geworden? Wahrscheinlich würde er, anstatt auf unveränderte Weise die unveränderte Doktrin und Norm zu wiederholen, Impulse und Kriterien anbieten, um den Glauben heute zu bekennen: er würde das Fundamentale herausstellen; bei der Rede über die Sünde würde er nicht darauf verzichten, die Aufmerksamkeit auch auf die heimtückischen Sünden innerhalb der Kirche zu richten: die Suche nach Macht, die Verletzung der Menschenrechte, die Unbeweglichkeit – und die ideologische Legitimation all dessen unter dem Vorwand, es sei Wille und Geheiß Gottes. Ich glaube, daß ein ähnliches Werk respektiert würde, gewürdigt sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kirche.

Das Problem besteht nun nicht in der Publikation eines neuen Katechismus, sondern in seiner Ausrichtung und dem, was zwischen den Zeilen zu lesen ist. Wir können uns vor einer vorläufigen Frage nicht drücken, die immer in der Analyse eines Dokuments wie diesem sich stellt: Was sind die Kriterien, die zur Wahl dieser Redaktoren geführt haben? Die Botschaft Jesu ist ihrem Wesen nach eine gute Nachricht für die Armen; voll von Kraft und Jugendlichkeit, getragen von Hoffnung, befreiend. Wer dürfte es besser verstehen, diese Flamme weiterzugeben? Der KKK zeigt sich fern vom Leben der Armen, und deswegen ist es auch nicht das Leben der Armen gewesen, das ihn inspirierte. Dieser Mangel erlaubt keine kleinen Zusätze; es hat keinen Sinn, zu probieren, den Schatten eines krummen Baumes geradezubiegen: Das Problem besteht im Baum. An dem Tag, an dem auch die Prälaten der römischen Kurie in der Pastoral mit den Armen Roms engagiert sein würden – rasche festliche Visiten reichen nicht –, würden wir einen sehr verschiedenen offiziellen Katechismus erhalten.

Tatsache ist, daß dieser Katechismus nicht gefällig ist. Er gleicht einer Plastikblume: technisch gut gemacht, dauerhaft, aber ohne Leben. Er wagt, die Wege Gottes mit einer Sicherheit von jemandem, der sie genau kennt, zu vermessen. Nimmt er sich damit nicht zu viel vor? Dies ist nicht die Weise, wie die Bibel sich dem Geheimnis Gottes und des Menschen nähert; sie tut dies in einer vieldeutigen, reflexiven und feierlichen Sprache. Mit ihrer bemerkenswerten Bescheidenheit hält die Bibel noch bis heute die Erwartungen des Volkes lebendig. Der KKK wird dies nur schwerlich erreichen. Er gleicht mehr den Freunden von Hiob, die orthodox und voller Eifer sind, aber unfähig, sich auf ein fremdes Leid einzulassen; nachdem sie Gott so eifrig verteidigt haben, erklärt er ihnen gegenüber seine Unzufriedenheit: sie haben unangemessen über Gott gesprochen. Anders gesagt: Bloßes orthodoxes Sprechen ist nicht gleich immer richtig.

Wenn die Kirche die Schwierigkeit fühlt, um ihre Mission in der Welt von heute zu erfüllen, ist daran das Fehlen eines sehr vollständigen und orthodoxen

Katechismus schuld? Ist es wirklich in der Ebene der Doktrin, wo sich heute unsere größten Herausforderungen stellen? Ja, allseits gibt es eine ängstliche Suche nach Sicherheit; aber wird sich diese Suche mit einer bloßen Bestätigung derselben unangreifbaren theologischen Formulierungen zufriedengeben?

Einer der belastenden Faktoren der Krise unserer katholischen Kirche ist die kirchenamtliche Institution selbst: schwerfällig, zeitfremd und darum autoritär. Diese Krise mit einem Kompendium überwinden zu wollen, das diese Situation nur bestärkt, heißt, ein Feuer mit Benzin löschen zu wollen. Auf jeden Fall war die erste Reaktion bei uns bezeichnend: angesehene Zeitungen und Fernsehprogramme kommentierten den KKK ironisch. Ich stimme nicht mit der Oberflächlichkeit überein, mit der sie das taten; aber ich anerkenne, daß das die moderne Art war, um seine Enttäuschung über ein so mit einem Glockenschlag angekündigtes Projekt zu beteuern. Meistens sind die Massenmedien, selbst wenn sie unerbietig sind, ein Thermometer. Den Holländischen Katechismus von 1966 verspottete niemand.

Wenn auch mit so großen Vorbehalten, so respektieren wir den neuen Katechismus durchaus. Wir werden darangehen, von dem vielen Kostbaren, was er bietet, Gebrauch zu machen. Wir werden ihn als Ausgangs- und nicht als Endpunkt nutzen. Wir werden ihn mit einem offenen, biblischen und kirchlichen Geist begegnen; mit einem Geist der Armen.

Pater Gruen, Sie arbeiten zur Zeit an einer Monographie zur Katechetik. Können Sie die zentralen Linien Ihrer Katechetik kurz charakterisieren?

Traditionell war es üblich, daß die offizielle Katechese sich regelrecht an folgendes, wenn auch unausgesprochenes Vorurteil hielt: Das Volk ist hinsichtlich der religiösen Materie unkundig; wer diese wirklich versteht, ist die Hierarchie, der Klerus und einige Laien, die durch diese ausgebildet worden sind. Entsprechend sorgen die Hierarchie und der Klerus für Kurse, Hilfsmittel und Personen, die das Volk instruieren, damit es gut christlich sein kann. Nun, die Voraussetzung Jesu und seiner Lehre geht genau in die entgegengesetzte Richtung: Gott offenbart sich nicht unter denen, die sich für weise und mächtig halten, sondern unter den Kleinen. Das Volk ist nicht unkundig; wie alles, was menschlich ist, hat es seine Defizite. Trotz seiner Weisheit auch in religiöser Hinsicht ist es marginalisiert; es braucht die Hilfe dessen, der sich auf seine Seite stellt, und seinen Dienst. Unsere Katechese und unsere Katechetik haben also eine Wende um 180 Grad nötig, eine kopernikanische Revolution: es ist nicht das Volk, das sich um die Umlaufbahn des Klerus und seiner Theologie drehen soll, sondern umgekehrt.

Diese Einstellung des Evangeliums ändert das ganze Feld unserer Katechese und Katechetik; sie verändert ihre Struktur. Die Geschichte der Katechese wird dann dialektisch von der „anderen Seite“ aus gesehen und lehrt uns, auf die Seite des „anderen“ unseren Blick zu richten. Die traditionellen theologischen Orte – Bibel, Tradition, Liturgie, Lehramt –, die auch katechetische Orte sind, werden nicht mehr in klerikalistischer, sondern in gesamtkirchlicher

Perspektive begriffen, die natürlich den Klerus nicht ausschließt, aber ihn als Dienst für das ganze Volk sieht. Die Ziele, der Inhalt, die Agenten, die Hilfsmittel, die katechetische Politik – alles ändert sich; andere Prioritäten treten hervor. Es ist die Katechese einer Kirche, die sehr wohl über sich selbst nachdenkt, aber immer mit Blick auf die Sache des Reiches Gottes – das über die Kirche hinausgeht. Es ist eine Katechese, die nicht auf die Doktrin hin zentriert ist, sondern auf die lebendige Glaubenserfahrung in der kirchlichen Gemeinde oder in den Gruppen, inspiriert von der Bibel, gespeist durch Gebet und Gottesdienst, die sich der Formulierungen des Glaubens als Hilfe bedient. Eine Katechese, die die Gemeinde zu ihrem Subjekt nimmt, ist von selbst inkulturiert: den Primat hat nicht länger ein Buch inne, sondern kommt der Gemeinschaft mit ihren vielfältigen Ausdrucksformen zu, die sowohl typisch sind für die Kulturen des Volkes wie auch für die Moderne, als auch jugendgemäß sind. Es ist eine differenzierte Katechese, entsprechend der Mannigfaltigkeit der lebendigen Erfahrungen. Auch in der Katechese in den herrschenden Kreisen der Gesellschaft wird die Perspektive immer von den Marginalisierten und ihrer Sache her geleitet.

Eine Katechese benötigt eine solide Grundlage, und sie ist auch auf Dialog mit nicht-kirchlichen Mittlern angewiesen. Bis heute sind wir mehr oder weniger Handwerker geblieben – was gut ist, aber in dieser Kultur unzureichend. In den letzten 25 Jahren sind viele wertvolle Fahrten bei uns aufgetaucht. Bei dem Versuch, den ich mir vorgenommen habe, möchte ich diesen Weg ein wenig systematisieren; die Aufmerksamkeit auf gewisse Hindernisse richten, die in der Regel bemäntelt werden; neue Wege, die möglich sein sollten, aufspüren. Unter den gegebenen Umständen ist der Versuch, diese Aufgabe zu realisieren, ein verrücktes Unternehmen. Darum werden wir damit zufrieden sein, wenn es uns gelingt, zutreffende Fragen aufzuwerfen, Debatten zu provozieren, zu helfen, Wege zu errahnen.

Sie kennen sehr gut die katechetische und religionspädagogische Diskussion im deutschsprachigen Raum. Wie lautet Ihr kritisches Urteil dazu?

Weit von der dortigen Szene entfernt lebend ist es ein Risiko, auf diese Frage zu antworten. Ja, ich war und bin darauf bedacht, die Debatten zu verfolgen; aber ich weiß, daß das nicht ausreicht. Jedenfalls werde ich einige Eindrücke formulieren.

Deutschland und Österreich haben eine lange Tradition, Pionier zu sein sowohl auf dem Gebiet der Katechese als auch auf dem der Religionspädagogik. Ich habe eine große Bewunderung für das, was sich dort tut. Während andere Länder, die auch eine Vorreiterrolle innehaben, ihre Höhen und Tiefen haben, beeindruckt mich die Konstanz und die Ausgewogenheit, mit der die Debatte in Deutschland stattfindet. Ein guter Anteil an diesem Verdienst dürfte auf die Qualität der beteiligten Institutionen zurückzuführen sein: Spezialisten, Episkopat – trotz kleiner lokalisierbarer Krisen halten sie am gegenseitigen Respekt und Dialog fest.

Mir imponieren auch die Seriösität, Offenheit und Kompetenz, mit der man dort arbeitet; eine Kompetenz, die einhergeht mit Bescheidenheit, in der internen Debatte und bis hin zur Gesinnung, von dem zu lernen, was man irgendwo macht, wobei es egal ist, ob von der Ersten oder von der Dritten Welt.

Was die *Religionspädagogik* angeht: Das kulturelle Ganze Deutschlands hat ein vertieftes Studium der Religionswissenschaften und der Theologie erforderlich gemacht und herausgefordert. Der Religionspädagogik hat das teilweise zu großem Vorteil gereicht. Übrigens muß schon das Faktum, daß man die Distanz zwischen einer Religionspädagogik und einer Katechese behauptet, als signifikativ begrüßt werden. Ich hebe zwei Aspekte aus der aktuellen Debatte hervor: Erstens daß sie nicht auf die Notwendigkeiten der Schule und des schulischen Religionsunterrichts eingegrenzt wird. Und zweitens daß es ihr gelingt, einen gewissen ekklesiozentrischen Narzißmus der Vergangenheit zu überwinden. Somit hat die Religionspädagogik die Voraussetzungen, um – wie sie es in der Tat ist – eine kritische Instanz der eigenen Katechese und der Katechetik zu sein; und umgekehrt. Auf diese Weise kann die Erziehung sowohl zu einer religiösen Einstellung als auch zum Glauben im Dialog mit der postmodernen Kultur bleiben.

Und was die *katechetische* Debatte anbelangt? Der Eifer, der in Deutschland in sie hinein investiert wird, verdient Beifall. Es ist ein Dialog, der immer lebendig ist und von bester Qualität.

Ich möchte drei Entwicklungen hervorheben, die, wie mir scheint, mehr und mehr von Bedeutung sein werden:

1. Gruppen, die Vorkämpfer sind, kommen zur Reflexion nicht von Konzepten, sondern von der Realität her. Ich meine, daß mit den Füßen auf dem Boden die sprichwörtliche deutsche Gründlichkeit nur gewinnen kann.
2. Die katechetische Reflexion öffnet immer mehr Raum dem Schrei der Armen, Individuen oder Nationen. Dies gibt der Debatte einen biblischen Geist zurück, den eine Menge von Schriftziten auf keine Weise zu formen vermag. Ich glaube, daß diese Perspektive neue Motivationen nicht nur für das Erleben des Glaubens, sondern auch für sein gemeinschaftliches Erleben geben kann. Sie kann außerdem einen neuen Impuls für die ökumenische Erfahrung geben, wie es sich ereignet hat: vereint in derselben Aufgabe lernen wir uns besser kennen und verstehen wir uns besser. Eher als aufeinander zu schauen, suchen wir gemeinsam die Gerechtigkeit des Reiches.
3. Die Präsenz der großen Kontingente von Fremden, die im Land wohnen, zwingt die katechetische Debatte dazu, sich sehr konkret für den kulturellen Pluralismus zu öffnen. Das bringt neue Herausforderungen, aber auch neue Bereicherungen.

Ich sehe eine Schwierigkeit, die auch uns hier beschäftigt: die moderne Gesellschaft erschüttert nicht so sehr die religiöse Einstellung als solche als vielmehr die Dimension ihrer Gemeinschaftlichkeit – in unserem Fall die Kirchlichkeit des Glaubens. Ich habe den Eindruck – ich kann es nicht

behaupten –, daß die katechetische Debatte in Deutschland sich zu sehr scheut, Rücksicht zu nehmen auf die kirchliche Lebendigkeit des Glaubens, auf die Gemeinde. Ob es eine gewisse Resignation gibt, indem man mit einem stärker subjektiven, privatisierten Katholizismus rechnet? Dies scheint mir ein typischer Fall zu sein, wo der Glaube auch eine kritische Instanz für die Kultur bildet.

Das Sakrament der Firmung in Religionsunterricht und Gemeindekateche

Hochschuldidaktische Bemühungen am Beispiel religionspädagogischer Seminararbeit der Theologischen Fakultät Trier¹

I. Ergebnisse der Seminararbeit: Erlebnisland Firmung

(Joachim Theis)

1. Ausgangspunkt: Theologische Orientierung

Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen ist der Unmut über die Ergebnisse der Firmkatechesen in den Gemeinden und die Frage: „Woran kann es liegen?“ Dabei ergibt sich direkt das Problem, ob unsere Erwartungen im Blick auf das Sakrament überhaupt berechtigt sind.

Es ist das Geschäft des Religionspädagogen, nach den Inhalten und Zielen einer Katechese zu fragen. In welchen Schritten können diese Ziele angestrebt werden, und warum sollen diese Ziele eigentlich einen Zugang zum Sakrament der Firmung eröffnen? Eine Menge Fragen, die man unter dem Stichwort Didaktik zusammenfassen kann.

Seit den 70er Jahren ist die Diskussion über das Elementare in der Religionspädagogik in den Vordergrund getreten.² Dabei werden die Anregungen seitens der Erziehungswissenschaft und anderer Humanwissenschaften immer stärker aufgenommen. Es geht um das Was, nicht um das Wie; es geht um Kriterien für eine kind- und jugendgemäße, zugleich sachgerechte Aufarbeitung der Inhalte in der Glaubens bzw. Religionsvermittlung. Hier gewinnen die Begriffe des Fundamentalen und Elementaren einerseits und andererseits die Erkenntnisse der Psychologie ihre besondere Bedeutung.³ Demnach wird die wechselseitige Erschließung zum tragenden Prinzip der Katechese. Die „Sache“ der Religionspädagogik ist also sowohl das umstehende Subjekt (die Firmbewerber bzw. die Gemeinde) als auch das zu vermittelnde Objekt. Nur der verstandene und sich verstanden wissende Mensch ist ansprechbar und wird sich ein „Mehr“ an Selbst und Welterfahrung zueignen können.

¹ Die folgenden Ausführungen sind das Ergebnis der Planung, Durchführung und Reflexion religionspädagogischer Seminararbeit im Themenfeld: Firmung in Schule und Gemeinde. Sie spiegeln die hochschuldidaktischen Überlegungen des religionspädagogischen Lehrstuhls wieder und die daraus entwickelte didaktisch-methodische Konzeption in der Interdependenz einerseits zum Thema (Inhalte) und andererseits zu den teilnehmerorientierten Erfahrungen mit den Inhalten sowie den theologischen Orientierungen der Teilnehmenden. Dieser in Trier entwickelte Ansatz (Lentzen-Deis, Theis, Lames) orientiert sich an der von K.E. Nipkow erarbeiteten Konzeption der Elementarisierung. Im folgenden werden zunächst inhaltliche Ergebnisse der Seminararbeit und dann die dazugehörigen didaktisch-methodischen Reflexionen (Was und Wie der Seminarprozesse) dargestellt.

² Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Gemeinsam leben und glauben lernen, Bd 3, 1982, 185ff.

³ Vgl. G. Lämmermann, Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, Ev Erz 40 (1988) 551ff.

Unter diesen Vorzeichen gilt es, die Lebenszusammenhänge der Adressaten mit den theologischen Reflexionen in Beziehung zu setzen. Die Besinnung darauf, daß die Sache der Religionspädagogik sowohl die theologisch-dogmatischen als auch die anthropologisch-hermeneutischen Sichten aufgreifen muß, führt zur spezifisch didaktischen Fragestellung, in der Handlungsspielräume abgegrenzt werden.

Zunächst soll nun der Blick auf die theologische Struktur gelenkt werden. Die ursprüngliche Praxis der Kirche tritt uns in der Erwachsenentaufe entgegen. Möglichst unmittelbar auf die Taufe (in der Osternacht) folgt die Firmung des Neugetauften und anschließend die Teilnahme an der Eucharistiegemeinschaft. Aufgrund der dem Glauben fremden oder widerstrebenden Umwelt war vom Gläubigen ein Höchstmaß an persönlicher Entscheidungsfreiheit, Initiative, kritischer Mündigkeit und Gewissensverantwortlichkeit gefordert. Da es die Regel war, als Erwachsener getauft und gefirmt zu werden, bildeten die beiden sogenannten Initiationssakramente eine Einheit. „In der Unterscheidung sah man in der Taufe mehr die Eingliederung in die lebendige Glaubensgemeinschaft, als Initiation zur Teilhabe am gnadenhaften Auserwählungsda-sein.“⁴ Die priesterlich-prophetische und charismatische Perspektive zum Heildienst in der Gemeinde und in der Welt sah man in der Firmung gewährleistet.

Grundvoraussetzung zum Verständnis des Sakramentes bildet dabei das Geistverständnis. Schon im AT ist der Geist Gottes „die Macht, der sich alles Leben verdankt, die Kraft Gottes, von der äußere und innere Existenz abhängt, die charismatische Begabung von Kriegern, Königen und Propheten, die Hand Gottes, die das Volk und den einzelnen ergreift“.⁵ Im NT wird der Geist Gottes zum Geist Jesu. Seine ganze Existenz ist durch den Geist Gottes gekennzeichnet. Bei Paulus wird diese Bindung besonders deutlich. Für den Apostel hat sich im Tod und der Auferstehung der Geist Gottes bleibend an die Existenz und das Schicksal Jesu gebunden. Er ist die Kraft, die sich in den Gemeinden in den Geistesgaben manifestiert. Der Geist vermittelt die Realität des irdischen und erhöhten Christus: „Er wird euch an alles erinnern, was ich euch gesagt habe.“ (Joh 14,26)

„Sowohl bei Paulus und Lukas wie bei Johannes, die sich ausführlich mit dem Pneuma Gottes beschäftigen, ist das gläubige Leben in der Nachfolge, das bewußte Zeugnis von Jesus, das gemeinsame Bemühen um das Erbe Jesu Frucht der Geistmittelung. Sowohl die christliche Einzelexistenz wie der Lebensvollzug der Gemeinde und Gesamtkirche und ganz ausdrücklich die Sendung der einzelnen und der ganzen Kirche zu den Völkern wird als die Folge der Geistbegabung und Geistergriffenheit dargestellt.“⁶

⁴ R. Schuler, Zum Streit um das Firmsakrament, in: Trierer Forum 1971, 2-10, 6f.

⁵ Th. Schneider, Zeichen der Nähe Gottes. Grundriß der Sakramententheologie, Mainz 1979, 108.

⁶ Schneider, a.a.O. 110.

Die enge Verbundenheit zwischen Taufe und Firmung hat sich in der Westkirche gelöst. Äußere Anstöße zur Trennung von Taufe und Handauflegung waren Nottaufe und Ketzertaufe. Zudem kam eine innerkirchliche Differenzierung des Leitungsamtes. Die Presbyter nahmen immer mehr Funktionen des Bischofs wahr, so auch die Spendung der Taufe. Wenn die bereits Getauften zum Bischof kamen, dokumentierte dieser durch Handauflegung die rechtmäßige und vollgültige Aufnahme in die Kirche. Die im 3. Jahrhundert in der Westkirche sich entwickelnde Trennung der beiden Initiationssakramente stellte die Theologie vor die Aufgabe, die faktische Entwicklung durch eine begleitende Theorie zu reflektieren. „Taufe schenkt den Anfang der Gnade und des Geistbesitzes, Firmung bedeutet Wachstum, Vermehrung, Fülle des mit der Taufe begonnenen.“⁷ Da das Element des Begreifens und Einholens eben in der Taufe weitgehend ausfällt, wurde es in der Firmung nachgeholt und besiegelt.

Heute lassen sich vier grundlegende theologische Linien aufzeigen, die nicht nebeneinander stehen, sondern wechselseitig miteinander verbunden sind.

1.1 Firmung im Dienst der Volkskirche: Vollendung der Taufe

Inwiefern die Firmung im Zusammenhang mit der Taufe steht, konnte durch den geschichtlichen Rückblick aufgezeigt werden. Da die Säuglingstaufe heute die Regel ist, in der die Zuwendung Gottes deutlich wird, erkennt man in der Firmung das individuelle Einholen dieses Geschehens. Wenn Glaube dialogisch und auf Gemeinschaftsbezug ausgerichtet ist, so wird dies in der Säuglingstaufe durch Eltern, Paten etc. repräsentiert. Firmung ermöglicht dann das ganz persönliche Ja des Christen zur in der Taufe geschehenen Zuwendung Gottes.

Aber nicht nur das Ja zu Gott, sondern auch das persönliche Ja zur Gemeinschaft der Glaubenden steht so im Mittelpunkt.

„Die Frage nach dem eigenen Lebenssinn kommt insofern ins Spiel, als hier die Mitverantwortung des jungen Menschen am Ganzen der Kirche und der Menschheit zum Ausdruck gebracht wird.“⁸ Damit ist schon eine zweite grundlegende Perspektive angedeutet:

1.2 Firmung ermöglicht zu wissen, was man will: Sakrament der Mündigkeit

Im Beschluß „Schwerpunkte heutiger Sakramentenpastoral“ der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1972-1975) heißt es: „Die Firmung führt die in der Taufe begonnene christliche Initiation weiter. ... Der Firmbewerber bekundet öffentlich, daß er frei und bewußt das Geschenk des Glaubens anzunehmen bereit ist. Der Heilige Geist macht den Gefirmten in neuer Weise Christus ähnlich und verpflichtet ihn, zu leben wie Christus.“⁹

⁷ Ebd. 113.

⁸ Ebd. 117.

⁹ Schwerpunkte heutiger Sakramentenpastoral. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Basel/Wien 1976, 246.

In diesem Zitat wird nun der Nachvollzug der Grundentscheidung, die die Eltern für das Kind in der Taufe getroffen haben, in den Mittelpunkt gestellt. Unter diesem Gesichtspunkt übernimmt der Firmbewerber Verantwortung für sich und die Kirche. Er trifft die Entscheidung kraft des Heiligen Geistes nun aus eigener Verantwortung für den Glauben, in den er durch seine Eltern getauft wurde, einzutreten.

G. Biemer bringt den Aspekt auf den Punkt, wenn er Firmung als das Sakrament der „Selbstgabe des Heiligen Geistes als des Geistes Jesu zur vollen Eingliederung in das von Jesu Geist geleitete Gottesvolk der Kirche und zur persönlichen Hinwendung und Verantwortung diesem Geist gegenüber“¹⁰ definiert.

1.3 Firmung – die endgültige Eintrittskarte in der Geborgenheit der Gemeinde: Eucharistie und Heilsgemeinschaft

Ausgehend von der ostkirchlichen Theologie kann man im Geist den eigentlichen Spender der Mysterien sehen. Durch die Handauflegung wird man zum Geistträger, zum sichtbaren Vermittler des Heiligen Geistes. In der Firmung erhält der Firmbewerber den Geist der Gotteskindschaft. Der lebensschaffende Geist wirkt zwischen den Menschen und Gott ein neues Verhältnis: „Er läßt ihn von neuem geboren werden, gliedert ihn ein, leibhaft, in den Leib des verherrlichten Christus, der wiederum ihn in die kindliche Vertrautheit zum himmlischen Vater einführt.“¹¹ Damit gewinnt Firmung besondere Nähe zur Eucharistie „Christi Leib und Blut besiegeln den Bund, den ... der Lebensspender, der Heilige Geist, wirkt und aktualisiert.“¹²

„Als Initiationssakrament hat sie (scil. die Firmung) nicht das Ziel, 'junge Christen' zu einer abstrakt bleibenden 'Entscheidung für den Glauben' zu führen, sondern ihre volle Eingliederung in die erfahrbare Kirchengemeinschaft zu begründen, zu fertigen und zu vervollkommen.“¹³

1.4 Endgültig besiegelt: Mitglied und Gesandter des Volkes Gottes

Karl Rahner schreibt über das Sakrament der Firmung: „in der Kirche wird wieder die Überzeugung lebendiger, daß jeder Christ für die Kirche und die Welt je sein besonderes Charisma habe, einen Auftrag gesellschaftlicher, ja 'politischer' Art, ... eine Verantwortung für die anderen, die Kirche und die Welt. Wo und wenn man christliche 'Religion' nicht in einer privatistischen Engführung ausschließlich als Angelegenheit zwischen der einsamen Seele und ihrem Gott betrachtet, könnte doch das Sakrament des Zeugnisses des Glaubens, der die Welt überwindet, in der Kirche und für die Welt eine neue und lebendige Zukunft finden.“¹⁴

¹⁰ G. Biemer, Katechetik der Sakramente, Freiburg 1983, 128.

¹¹ J. Madey, Die Einheit der christlichen Mystagogie in den Kirchen des Ostens, in: P. Nordhues/W. Petri (Hg.), Die Gabe Gottes, Paderborn 1975, 133-149, 138.

¹² Ebd. 147.

¹³ W. Lentzen-Deis, Auf das Wirken des Geistes Gottes vertrauen. Überlegungen zur Praxis der Firmungsvorbereitung, in: Gottes Volk 4 (1993), 83.

Dieser Grundzug des Sakramentes findet im NT besonders bei Paulus seinen Ursprung. War es doch der Apostel, der die Charismen als Gabe des Geistes im Dienste der Gemeinde und der Welt verstand. Dort wo Glaube Hoffnung und Liebe ihren Durchbruch finden, vollzieht sich die Gabe des Geistes (vgl. 1 Kor 12-13; Gal 6,22-25).

Die in der Firmung geforderte und geschenkte Annahme des Geistes führt in direkter Linie zum Engagement für Menschen. Der Geist Gottes weist so Wege, wie das eigene Leben gefunden werden kann, und wie sich dies im Dialog mit anderen Menschen in dieser Welt vollzieht.

Im geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung des Sakramentes konnte gezeigt werden, daß die Theologie Reflexion der Praxis war. Diese Tatsache bestärkt, danach zu fragen, wo Menschen in ihrem täglichen Leben die Erfahrung von Gnade „jene unser Leben tragende und befreiende Wirklichkeit, die wir Heiligen Geist nennen“¹⁵, machen. „Wir müssen die Sakramente als geschichtliche und kirchliche Leibhaftigkeit der Gnade verstehen, die wir im Leben erfahren ...“¹⁶

Ziel einer so ausgerichteten Katechese ist das Ernstnehmen der Lebensgeschichte des Einzelnen und gleichzeitig die Wiederentdeckung zentraler Geheimnisse des Glaubens. Sie orientiert sich sowohl an dem Personsein des Menschen (Ich-Identität) als auch an der Identität des Christlichen.

Von daher erschließt sich, worum es in der Frage nach einer elementaren Theologie der Firmung eigentlich geht: Die Würde und den unverwechselbaren Weg des einzelnen muß in das Zentrum der sachlichen Auseinandersetzung gesetzt werden. Die christliche Gemeinde muß zum Raum werden, in der Menschen Menschwerden; d.h. in der Firmkatechese soll danach gefragt werden, inwieweit das Sakrament die „Identitätsentwicklung“ im positiven, gelungenen Sinn unterstützen und begleiten kann. Dabei steht besonders die religiöse Entwicklung im Mittelpunkt der Überlegungen.¹⁷ So verstanden stellt die Katechese die Fähigkeit zur selbständigen Reflexion der Wahrheit des Glaubens unter dem Gesichtspunkt der persönlichen individuellen und gemeinschaftlichen Geschichte in den Vordergrund.

Diese Perspektive, die die je einzelne Berufung in das Blickfeld der theologischen Arbeit nimmt, führt zur Wiederentdeckung des Geheimnisses der Firmung als dem Sakrament, durch das Gott im Hl. Geist den Menschen immer neu ins Leben ruft und in dem sich Jesus Christus in seiner Hingabe an die Menschheitsgeschichte gebunden hat. Diese Liebe, die sich im Weg Jesu für und mit uns zeigt, erschließt den Sinn des Sakramentes. Der Mensch findet

¹⁴ K. Rahner, Über das Sakrament der Firmung, in: Über die Sakramente der Kirche, Freiburg 1985, 47-62, 49.

¹⁵ Rahner, a.a.O. 56.

¹⁶ Rahner, a.a.O. 57.

¹⁷ Vgl. F. Schweitzer, Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung in Ev Erz 40 (1988) 532ff.

im Geist die Zuversicht, daß die Schwierigkeiten und Widersprüche in seinem Leben von ihm mitgetragen werden können.

Wenn die Lebensgeschichte des Einzelnen, so gesehen, immer wieder neu zum Zentrum der Glaubensgeschichte werden soll, dann muß der Weg der Menschwerdung, des Personseins bzw. der Identitätswerdungsprozeß als wichtiger Raum für das katechetische Handeln beachtet werden.

2. Ausgangspunkt: Adressatenspezifische Orientierung

In der gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaft haben viele Lebensbereiche ihre eigene voneinander getrennt geführte Struktur. Von daher besteht die Gefahr, daß der Mensch bei seiner Suche nach Sinn und Identität nur noch Teilaspekte findet (er weiß vielleicht wofür er lebt, aber nicht wovon und wozu).

In diesem Horizont versucht eine Firmkatechese, die alltäglichen Erfahrungen, die in verschiedenen Lebensbereichen gemacht werden, in ein Frage-Antwort-Spiel zu leiten. Ziel ist eine religiöse „Lebens“- und Sinnerklärung, die einen deutenden Zusammenhang zwischen Welterfahrung und eigener Weltkonstruktion stiftet. Von daher verstehe ich unter einer „geglückten“ Korrelation die Entdeckung von „elementaren“ Welt- und Sinnzusammenhängen im eigenen Leben.

Hier zeigt sich aber das Problem, daß Korrelationen auf verschiedenen Ebenen stattfinden.

- a) Wenn Erfahrung als verarbeitetes Erleben verstanden wird, so spielt auch das Wissen, das mir hilft, mein Erleben zu deuten, eine besondere Rolle. Im Blick auf das Thema stellt sich die Frage nach den inhaltlichen Korrelaten.
- b) Da der Mensch als wahrnehmendes Subjekt nur die Dinge bemerkt, für die er die notwendigen Voraussetzungen hat (Auffassungsstrukturen), so ergibt sich das Problem der „elementaren Anfänge“. Hierunter verstehe ich die Tatsache, daß der Mensch sich Wirklichkeit konstruiert; daß er Welt in sich einverleibt. Das bedeutet aber, daß in verschiedenem Alter verschiedene Verstehensvoraussetzungen vorliegen und demzufolge andersartige Korrelationen stattfinden.
- c) Wenn Korrelation als eine „kritische, produktive Wechselbeziehung“¹⁸ zwischen den Erfahrungen „damals und heute“ gesehen wird, so stellt sich die Frage, ob Lebenserfahrungen bzw. Glaubenserfahrungen überhaupt vermittelbar sind? Ist es nicht besser davon zu sprechen, daß Korrelation da stattfindet, wo Erlebnisse im Horizont des Glaubens gedeutet werden. Werden solche gedeuteten Erlebnisse aber auch zu religiösen Erfahrungen? Ziel ist es unter dem Gesichtspunkt „Erfahrung“, daß Menschen/Katechumenen in die Lage versetzt werden, Interpretationsmuster in ihren Lebensraum

¹⁸ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Hg. von der Zentralstelle Bildung der deutschen Bischofskonferenz, Bonn ²1985, 242.

selbst einzutragen, und so befähigt werden, eigene konkrete Lebenserfahrungen zu machen.

Inwieweit man hier schon von Glaubenserfahrungen sprechen kann, müßte noch weiter diskutiert werden. Entscheidend ist für mich, daß solche Interpretationsmuster die verschiedenen Lebenskontexte der Menschen in Beziehung sieht und neue zusammenhängende Lebensräume eröffnet (Hoffnung und Solidarität ermöglicht).

Das Sakrament muß die gewachsene Initiative des Jugendlichen ernst nehmen, der das Bedürfnis entwickelt, die gesellschaftlichen Leistungsanforderungen zu bewältigen, sich zugleich aber davon abzugrenzen. In dieser Situation, die Erikson als „individualistisch-wettbewerbsorientiertes Leistungsstreben“¹⁹ bezeichnet, bietet insbesondere die Firmung einerseits das Selbstwertgefühl stabilisierende Parameter an, andererseits hilft die Theologie, die konformistisch gedankenlose Leistungsorientierung als Entfremdung, als Verhinderung der Ich-Identität zu entlarven.

Hieraus läßt sich ein erstes *übergreifendes Ziel der Firmkatechese* formulieren: In der FK soll dem Heranwachsenden, der auf der Suche nach seiner Identität die Erfahrungen von Minderwertigkeitsgefühl und Überlegenheit, Abhängigkeit und Freiheit, Neuwerdung und Angst, Trauer und Freundschaft etc. macht, ein positiver Lebensbegriff, der sein Selbstgefühl aufwertet und stabilisiert, vermittelt werden. Dabei soll er Jesus als den kennenlernen, der ein neues Tun begründet, und der sein Vertrauen in jeden einzelnen setzt. Er vertraut sich in der Firmung jedem einzelnen neu an, er gibt sich ihm und sendet ihn durch den Geist, damit er seine eigene Identität findet und damit er dies als Geschenk weitergeben kann (prosoziales Verhalten).

Neben dieser Perspektive, die auf die Erfahrung des Einzelnen Rücksicht nimmt, muß auch nach den zeitlichen Anfangsgründen im lebensgeschichtlich-dynamischen Sinn gefragt werden. Analog zur Ebene, die sich mit den Erfahrungen beschäftigte, wird jetzt nach dem Verstehensweg der Teilnehmer einer Firmkatechese gefragt und ihre „Aufschließbarkeit“ reflektiert.

Konkret stellte sich diese Frage im Blick auf die Entwicklungsstufe „Jugend“ (13-16). Im Bezug zur Firmung erweist sich als besonders konfliktbeladen die theologische Struktur.²⁰

zu 1.1: Firmung als Vollendung der Taufe

Dieser theologische Aspekt hatte herausgestellt, daß die Spendung des Sakramentes nicht von menschlichen Leistungen abhängig ist, sondern Zuwendung und Gnade Gottes besiegelt. Wenn man sich das Ziel setzt, möglichst viele Taufen zur Vollendung zu führen, nach meinen Erfahrungen gilt dieses Ziel, kann man einer solchen Sicht positive Seiten abgewinnen. Jugendliche, die sich jedoch gegen vorgegebene Autoritäten auflehnen, die aufgrund eigener

¹⁹ Vgl. E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1979.

²⁰ Vgl. H.J. Fraas, Die Religiosität des Menschen. Religionspsychologie, Göttingen 1990, 225-263.

Leistung anerkannt werden wollen, finden schweren Zugang zu solchen Überlegungen.

zu 1.2: *Firmung als Sakrament der Mündigkeit*

Auf dem Hintergrund der Kindertaufe gewinnt die Firmung den Sinn einer „mündigen Übernahme der Taufe“. Unter diesem Aspekt wird die Zuordnung des Sakramentes zu einem bestimmten Lebensaspekt deutlich. Dieses Konzept bietet für die Sakramentenspendung die meisten Probleme:

- a) Die geforderte personale Grundentscheidung, die zur Mündigkeit gehört, kann und darf von Jugendlichen (noch) nicht gefordert werden.
- b) Die Tendenz zu einer rigoristischen Entscheidungskirche wird verstärkt.²¹
- c) Die in der Spendung des Sakramentes ausgesprochene Mündigkeit wird weder strukturell noch praktisch in der alltäglichen Wirklichkeit des Jugendlichen erfahrbar.
- d) „Schließlich läßt sich am Mündigkeitskonzept kritisieren, daß die freie personale Grundentscheidung kein Spezifikum des Firmsakraments besagt, sondern zum wirksamen Empfang aller Sakramente gehört.“²²

zu 1.3: *Firmung als Eintritt in die Eucharistie- und Glaubensgemeinschaft*

Eine solche Auffassung fordert zur (vollkommenen) Verbundenheit mit der Kirche auf. Dieser ekklesiologische Aspekt versteht das Sakrament als ein Geschehen, durch das der einzelne in den Auftrag der Gesamtkirche hineingenommen wird.

Auch hier ergeben sich Anfragen. Ist für Jugendliche deutlich genug, daß sich in Kirche Glaubensgemeinschaft erfahren läßt. Haben wir die geforderte dialogische Struktur erkennbar in unsere Gemeinden vor Ort verwirklicht? Berücksichtigt dieser Gedanke die Kritik an Institutionen, die für Jugendliche typisch ist?

zu 1.4: *Firmung als Sendung in die Welt*

Am wenigsten problematisch und auf die Erfahrung des Jugendlichen bezogen, erweist sich dieses Konzept. In diesem Konzept wird die besondere Ausrüstung und Sendung mit der Kraft des Heiligen Geistes berücksichtigt. Es tritt die Grundüberzeugung zutage, daß der Geist Gottes (Röm 5,5; Jer 31,33; Ez 11,18) in unsere Herzen ausgeschüttet ist und uns befähigt, daß in unserer alltäglichen Existenz Leben gelingen kann.

Aufbrechen, Sich-Neue-Wege-Suchen, Welt-Gestalten-Wollen und Sich-Befreien sind wesentliche Begriffe, die die Situation des Jugendlichen kennzeichnen können. Die Suche nach gelingendem Leben und die Entdeckung eigener Lebensaufgaben haben mit diesem Aspekt der Firmung vieles gemeinsam. Menschliche Grunderfahrungen werden neu auf den Glauben hin transparent. So verstanden bedeutet die Geistverleihung im Sakrament die befreiende Zusage, daß das rettende Geheimnis Gottes im Leben selbst geschieht. Dort

²¹ Siehe die Frustration der Priester und Katecheten.

²² Lentzen-Deis, a.a.O.

wo der Mensch, auch wenn es nicht ausdrücklich geschieht, als Aktant am Kommen des Reiches Gottes tätig ist, wo Verantwortung übernommen wird, wo Hoffnung und Liebe erfahrbar ist und wo Schuld getragen wird, vollzieht sich die in der Firmung anfanghaft und in die Zukunft hinein verliehene Geistbegabung.

„Wo Verantwortung, die einem nichts mehr nützt, durch das Leben getragen wird, wo gehofft wird wider alle Hoffnung, wo Liebe bleibt, wo sogar die Schuld Gott anvertraut wird, wo der Tod schweigend und gelassen angenommen wird als Verheißung, da ist Geisttaufe des Lebens.“²³

Die letzte Perspektive ist die Frage, was denn dem Jugendlichen hier als gewißmachende Wahrheit erscheinen kann?²⁴ Unter dem Aspekt „Lebensänderung im Alltag ist möglich – Firmung als Sendung durch den Geist“ erscheint als elementare Wahrheit: Firmung soll als Ort wo Dialoge entstehen, Leben eingeholt, gedeutet und geändert werden kann, vermittelt werden.

Unter diesen Vorzeichen können sich die Handlungsspielräume der Firmvorbereitung in folgenden Schwerpunkten konkretisieren:

- Platz für Ärger und Frust
 - offene Beziehung
 - viele Wege sollen offen sein
 - Phantasie soll aufbrechen
 - Gott ist erfahrbar
 - nicht an Vergangenheit kleben, sondern Zukunft gestalten.
 - über Lebenserfahrung reden
 - Landkarte des Lebens deuten und erstellen
- } Handlungsspielräume

Daß die Lösung des eingangs erwähnten Problems zuerst keine Frage der Methodik ist, ist allein daraus ersichtlich, daß es noch nie eine solche Vielfalt von methodischen Ansätzen und Möglichkeiten wie heute in unseren Gemeinden gegeben hat. Und dennoch das Unbehagen und die Unzufriedenheit ist gestiegen.

3. Zusammenfassung: Leitfaden zur Differenzierung und Vorbereitung einer Firmkatechese

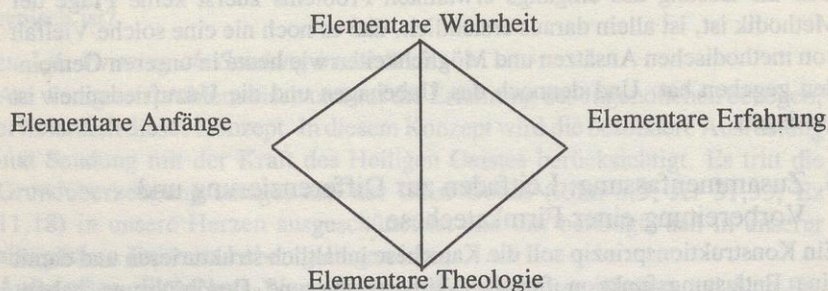
Ein Konstruktionsprinzip soll die Katechese inhaltlich strukturieren und damit eine Entlastungsfunktion für die Vorbereitung und Durchführung haben. Dieses „Gitter“ muß folgendes leisten:

1. Es muß inhalts- und zielorientiert sein. Dabei orientiert sich dieses Prinzip sowohl an der Komplexität der Situation als auch an der Differenziertheit der Sache. Also: Weglassen verkomplizierender Nebenaspekte, ohne die konstituierenden Bestandteile zu verkürzen.

²³ Rahner, a.a.O. 61.

²⁴ Dazu K.E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in Katechetische Blätter 111 (1968) 606ff.

2. Es muß das Prinzip der Erfahrungsdifferenzierung berücksichtigen und die Lebenswelt der Teilnehmer einer Katechese somit aufgreifen. Eine so ausgerichtete Katechese orientiert sich an den allgemeinen Grundbefindlichkeiten und der Erlebniswelt der Kinder und den christentums- und gesellschaftsgeschichtlichen Implikationen.
3. Es müssen entwicklungspsychologische Gesichtspunkte einbezogen werden. Sie reichen von den verschiedenen Ausprägungen der Gottesvorstellungen über die Entwicklung des eigenständigen moralischen Urteils bis hin zu den Verstehensvoraussetzungen durch die Entwicklung der Intelligenz. Diese drei Komponenten zusammen gesehen, können Leitlinien für eine theologisch begründete Differenzierung angeben.
4. Dabei muß beachtet werden, daß die herausgefundenen Themen und Inhalte die Sinnrichtung des gesamten Vermittlungsgeschehens bedenken. Dieses Kriterium will darauf hinweisen, daß das Gefüge des durch die Katechumenen Gelernten und zu Lernenden in einem grundlegenden Sinnzusammenhang steht, der in dem Kommunikationsgeschehen der Katechese auch zum Widerspruch reizen kann.
Es geht darum, daß Katechese für die Kinder selbst und für andere einen Wert haben muß. Dieser Wert wird durch das Alltagsbewußtsein bestimmt. Denn das Alltagsbewußtsein, das die Teilnehmer einer Katechese vom Thema haben, spiegelt die eigenen Lebensbedingungen wieder, in denen gelernt wird. Es umfaßt sowohl gegenwartsbezogene als auch zukunftsbezogene Interessen und hat folglich ein behinderndes und ein voraussetzendes Moment.
5. Schematische Darstellung dieser Konzeption:



II. Zum „Was“ und „Wie“ des Seminarkonzeptes.

(Gundo Lames)

Die Grundidee war also, daß sich als roter Faden durch das Seminar ein Prozeß der Elementarisierung entwickeln sollte. Im Rückgriff auf die vier interdependenten Elementarisierungsbausteine von Nipkow sollte im Seminar selbst ein zweifaches Durchspielen dieser Bausteine ermöglicht werden: Zum einen durchlaufen Leiter und Teilnehmer/innen gemeinsam diesen Prozeß, zum anderen spielen sie ihn eher theoretisch im Blick auf reale firmkatechetische Wirklichkeiten durch.

Dazu werden aus Gründen des angezielten Lehr-Lernprozesses diese Bausteine je einzeln (analytisch) erarbeitet, um sie dann wieder reflektiert und perspektivisch (konzeptionell) zusammenzubringen.

1. Zu den Zielen des Seminars

Im Verlauf des Seminars sollen folgende Ziele erreicht werden:

Die Teilnehmer sollen sich ihrer eigenen sakramentenkatechetisch beeinflussten Erfahrungen bewußt werden;

- sie sollen sie in einen subjektiv vermittelten Zusammenhang zu verschiedenen firmtheologischen Positionen bringen und sie verobjektivierend im gemeinsamen Diskurs aller Seminarteilnehmer (theologiegeleitet) neu ordnen;
- sie sollen dann aber auch die Situation der Gemeinden sowie der Katechumenen bedingungsfeldanalytisch in den Blick nehmen und sich der verschiedenen Lebenswelten und Auffassungsstrukturen der am Sakrament der Firmung Beteiligten vergewissern;
- sie sollen sich in die Lage versetzen, elementare Wahrheiten als adressatenspezifische gewißmachende Wahrheiten nicht nur zu formulieren, sondern auch Kriterien eines inhaltsorientierten sowie didaktisch-methodisch durchdachten firmkatechetischen Konzeptes benennen können;
- sie sollen die vorfindbaren Gemeindewirklichkeiten berücksichtigen (praxisrelevante Perspektive des Seminars).

2. Zur Begründung der Zielperspektiven

Die Seminarziele wurden nicht einseitig aus einer theologischen Sachperspektive zum Thema Firmung gewonnen. Denn Firmkatechese als ein praktisch-theologisches und somit auch handlungsorientiertes Feld muß sich mit der adressatenspezifischen sowie gemeindeorientierten Wirklichkeit beschäftigen. Dieser Ansatz aber stellt zugleich auch den Studierenden als zukünftig handelnden Seelsorger oder Katecheten oder Lehrer in Frage, insofern seine Kompetenzen zur Wahrnehmung der Situation vor Ort, zur Kommunikation mit Erwachsenen und Jugendlichen und zum Zur-Sprachebringen der Botschaft/theologischer Wahrheiten im Seminarverlauf herausgefordert werden. Für das religionspädagogische Seminar bedeutet deshalb die Orientierung an

den Teilnehmenden, zum einen das Bedingungsfeld der konkreten Seminarteilnehmer im angelegten Seminarverlauf zu Wort kommen zu lassen und gleichzeitig neben der theologischen Perspektive die Kompetenzen zur Bedingungsfeldanalyse zu trainieren und als wichtigen Baustein zur Findung der eigenen theologischen Identität aufzuweisen. Zum anderen geschieht dieser wechselseitige Prozeß immer materialiter in der konkreten Auseinandersetzung mit der Situation der Jugendlichen und ihrer Gemeinden sowie der interdependenten Wahrnehmung theologischer Inhalte und Strukturen.

3. Orientierungen für die Seminargestaltung

Diese Ziele selbst beinhalten kritische Anfragen an die Seminargestaltung. Sie zu formulieren bedeutete schon in der Vorbereitungsphase, die kommunikativen Strukturen eines religionspädagogischen Seminars an einer wissenschaftlichen theologischen Fakultät neu zu überdenken. Denn die mit den Zielen des Seminars und mit dem Rückgriff auf die Elementarisierungskonzeption verbundenen Lehr-Lernprozesse sprechen deutlich für eine teilnehmerorientierte Konzeption. So sollten im Seminar kommunikative Vergewisserungs-, Lern- und Suchprozesse möglich werden, die zwar unter Laborbedingungen (90 Minuten Seminarsitzung statt einer konkreten Firmkatechese vor Ort) stattfinden mußten, aber dennoch Antwortperspektiven auf die von der Wirklichkeit hervorgerufene Frage: „Woran kann es liegen?“ (vgl. I) andenken sollte. Die Seminarkonzeption legte deshalb Inhaltsbereiche orientiert an den Elementarisierungsbausteinen nach Nipkow fest, aber keinen detaillierten Themenplan, der zu haltende Referate vorgegeben hätte. Insofern blieb das Seminarkonzept offen für die inhaltlichen, erfahrungsbezogenen und kreativen Möglichkeiten aus der Perspektive der Studierenden. Ihr Theologesein oder -werden-wollen und damit auch ihre jeweilige Orientierungssuche bezogen auf das gewählte Seminar (auch zum „Scheinerwerb“) sollten als Ausgangssituation in den Blick kommen. Damit stellten sich auch Fragen an die Auffassung von Wissenschaftlichkeit, die hier mit dem Hinweis auf den handlungswissenschaftlichen Ansatz beantwortet werden können. Mit anderen Worten: Die theologische sowie adressatenspezifische Orientierung, die wir für den sakramentenkatechetischen Prozess in der Gemeinde fordern, gilt auch hier im Blick auf die Studierenden und die Seminarplaner.

4. Zu den kommunikativen Vergewisserungs-, Lern- und Suchprozessen des Seminars.

4.1 *Biographisch vermittelte und theologische Positionen der Studierenden im Blick auf das Seminarthema.*

Im ersten Zusammentreffen ging es darum, uns sozusagen erfahrungsbezogen kennenzulernen. Jeder der Teilnehmenden spürte seine eigenen firmkatechetischen Erfahrungen (als ehemaliger „Firmkandidat“ und evt. als Katechet)

auf und stellte sich anhand dieser biographisch vermittelten Lebensausschnitte im Seminar vor. Dabei sollte er gleichsam mitformulieren, was er und wie er in diesem Seminar lernen und arbeiten wollte. Die Seminarleitung übte sich in dem gleichen Schritt mit Ausnahme der schon geleisteten Vorarbeit, nämlich ein offenes Seminarkonzept einbringen zu können.

Das bedeutete, daß das offene Konzept mit den erfahrungsbezogenen Lern- und Inhaltswünschen der Teilnehmer zu Beginn der Veranstaltungsreihe in Einklang gebracht werden mußte. Der einzelne Teilnehmer hatte so die Möglichkeit, seinen persönlichen Lernweg innerhalb der Seminar-Rahmenbedingungen zu gestalten.

Die getroffenen Vereinbarungen legten dann folgenden Seminarverlauf fest:

- I. Parlament der Kommunikation – Firmtheologische Positionen im kommunikativer Auseinandersetzung.
- II. Elementare Erfahrungen von Jugendlichen.
Zwischenstop: Seminaerausflug und sog. Zwischenstop zur Vergewisserung des bisherigen Lernprozesses. Befindlichkeitsrunde und Impulse zur weiteren Gestaltung.
- III. Elementare Anfänge von Jugendlichen.
- IV. Rückblick und Ausblick: Elementarisierung als Grundkonzept (elementare Wahrheiten).

4.2 (Theologische) Debatte zu den theologischen Inhalten der Firmung.

Die Teilnehmer waren aufgrund der ersten Sitzung motiviert, sich mit dem Elementarisierungsansatz von Nipkow auseinanderzusetzen, weil ihnen dieses Rahmenkonzept ermöglichte, sich selbst in den Seminarprozess einzubringen. Sie waren nun herausgefordert, sich firmtheologisch kundig zu machen. Dies geschah, indem den Teilnehmern vier grundlegende theologische Aussagen zur Firmung statementartig vorgestellt wurden:

1. Firmung im Dienst der Volkskirche – Vollendung der Taufe.
2. Firmung ermöglicht zu wissen, was man will – Sakrament der Mündigkeit.
3. Firmung – die endgültige Eintrittskarte in die Geborgenheit der Gemeinde – Eucharistie- und Heilsgemeinschaft.
4. Endgültig besiegelt: Mitglied und Gesandter des Volkes Gottes – Sakrament der Sendung.

Zu jedem Thema bildete sich eine Arbeitsgruppe, die Anwalt dieser von ihr gewählten Position werden sollte (vgl. Impulse zur Gruppenarbeit). Aufgabe war es, die geschichtlichen und aktuellen theologischen Dimensionen dieser Aussagen herauszuarbeiten und sie mit einer Empfehlung für ihren heutigen Gebrauch hinsichtlich des Alters der Katechumenen, der Gemeindegewirklichkeit und des gemeindekatechetischen Prozesses im Parlament der Kommunikation darzustellen. Die Vertreter der jeweils anderen Positionen hatten die Aufgabe der kritischen Anfrage. Pro und Contra, bereits vermittelt durch die Einbindung in die konkreten theologischen und geschichtlichen Zusammenhänge, konnten so noch ohne gesicherten bedingungsfeldanalytischen Blick,

aber bewertet durch den Blickwinkel der Studierenden, gegenübergestellt werden. Im Plenum ging es dann darum, die wesentlichen Aussagen zur Theologie der Firmung in einem Konsensfindungsprozeß (der Sondervoten erlaubte) festzuhalten.

4.3 Einblicke in das Bedingungsfeld: Elementare Anfänge und Erfahrungen

Für den weiteren Gang des Seminars war somit eine erste elementar-theologische Orientierung gewonnen, die gerade in der Auseinandersetzung mit den teilnehmerspezifischen elementaren Anfängen und Erfahrungen immer wieder eingebracht werden sollte. Dieser Auseinandersetzungsprozeß wurde struktureller Bestandteil des Seminarverlaufs: Einzelne, Paare oder Gruppen wählten aus dem Bereich der elementaren Anfänge und Erfahrungen der Jugendlichen jeweils ein Thema, durch das die adressatenspezifischen Handlungsspielräume dargelegt werden sollten. An diesen inhaltlichen Inputs arbeiteten jeweils verschiedene Gruppen. Diese Gruppen hatten sich aufgrund des erfahrungsbezogenen Kennenlernens und der Beschreibung der je individuellen Lernperspektiven gebildet (vgl. 4.1). Davon abhängig waren dann auch die in der Gruppe zu bewältigenden Aufgaben: Erstens sollte jede Gruppe die inhaltlichen Aspekte des vorgetragenen Referates über die adressatenspezifischen Bedingungsfelder in Beziehung setzen zu der elementartheologischen Orientierung aus dem Parlament der Kommunikation, zweitens sollten sie das tun unter dem je konkreten Blickwinkel der von der Gruppe selbst bestimmten Lernperspektive:

Gruppe a) Wie kommen die referierten Inhalte in den heutigen firmkatechetischen Materialien vor und wie werden sie firmtheologisch aufgegriffen?

Gruppe b) In welcher Art und Weise müßten die theologischen Perspektiven mit den Erfahrungsdimensionen der Katechumenen korreliert werden, damit sie aus der Perspektive der Katechumenen Mitmach-Motivation erzielen und dazu angetan sind, die durch die elementaren Erfahrungen und Anfänge auftauchenden Fragen aus der Katechumenenperspektive beantwortbar werden zu lassen.?

Gruppe c) Wie sind die theologischen Perspektiven in der Wirklichkeit der Gemeinden repräsentiert, wie müßten sie repräsentiert sein, wenn die Jugendlichen und ihre je eigenen Erfahrungen angemessen zu Wort kommen sollten und welche Impulse könnten von einem firmkatechetischen Prozeß auf die Gemeindebildung ausgehen?

Diese arbeitsteilige und den individuellen Lernweg berücksichtigende Gruppenarbeit wurde dann im Plenum ergebnisorientiert wiedergegeben, sodaß die Vielfalt der Einzelaspekte nicht verloren ging.

4.4 Gewißmachende Wahrheiten: Situationsbezogene, adressatenspezifische und gemeindeorientierte Konsequenzen zur Firmkatechese.

Am Ende des Seminarprozesses wurden die erarbeiteten Ergebnisse unter der Perspektive elementarer Wahrheiten (gewißmachender Wahrheiten) ausgewertet. Die Teilnehmer blickten auf den eigenen Lernweg zurück und formu-

lierten, was von ihren ursprünglichen Fragen und Bedürfnissen beantwortet bzw. befriedigt werden konnte und was offen geblieben ist. In dieser Rückwärtsperspektive wurden die einzelnen analytisch behandelten Bausteine des Elementarisierungskonzeptes nochmal synthetisch zusammengebracht und befragt, ob ein solches Konzept theologischer und adressatenspezifischer Orientierung der wahrgenommenen Dimensionen von Wirklichkeit standhalten könnte. Damit verbunden war die Frage, ob ein solches Konzept inhaltlich (das „Was“ der Vermittlungsprozesse herausfinden) sowie didaktisch-methodisch (das „Wie“ der Vermittlungsprozesse bestimmen) Antwort geben kann auf das vielfach geäußerte Klagen über die heutige sakramententheologische Praxis. (Vgl. I.3)

5. Auffassungsstrukturen, Erfahrungen, Erwartungen und Handlungsspielräume der Studierenden – (mit-)bestimmende Faktoren der Seminarkonzeption

Die verantwortlichen Seminarplaner, zu denen auch Studierende zählten, waren der Auffassung, daß ein religionspädagogisches Seminar, das die religionspädagogischen Bemühungen inhaltlicher und didaktisch-methodischer Art vor Ort thematisiert und vom Anspruch her handlungswissenschaftlich ausgerichtet sein will, selbst zeigen muß, wie adressatenspezifisch und zugleich theologisch gearbeitet werden kann. Wenn wissenschaftlich-theologisches Studium auch auf Praxis hin befähigen soll, dann muß selbst schon im Studium die Praxisrelevanz als Übungs- und Handlungsfeld für die Studierenden deutlich werden. Seminarveranstalter sowie die zum Seminar eingeladenen Teilnehmer sind dann im Seminarprozeß Subjekte und zugleich Objekte einerseits der Seminarpraxis und andererseits der jeweils erlebten und über das Seminar hinaus zukünftig zu gestaltenden Praxis. Dies macht es notwendig, die praxiskonstituierenden Faktoren in ihrer Relevanz zur Initiierung, Begleitung und Reflexion katechetischer Prozesse vor Ort auf ihr Vorhandensein im religionspädagogischen Seminarprozess zu überprüfen.

Aus unserer Perspektive zentral sind folgende Faktoren:

1. Denk- und Auffassungsstrukturen der Teilnehmer

Sie bestimmen mit das konkrete Niveau des Prozesses und lassen nach innerer Differenzierung der konkreten Aufgabenstellungen fragen. Die Studierenden haben zwar alle Abitur, doch sie sind unterschiedlich z.B. in ihren Gottesvorstellungen, ihrer moralischen Entwicklung, der Identitätsbildung und der jeweiligen Ausbildung der theologischen und humanwissenschaftlichen Kategoriensysteme zur Erfassung und Bearbeitung von Theorie und Praxis (Wirklichkeit). Schon die Klärung der Erwartungen der Studierenden brachte hier Hinweise: So wollte eine Gruppe sich weniger mit der Theologie auseinandersetzen, als vielmehr mit Fragen wie z.B.: Wie kann ich über die Firmung an die Jugendlichen herankommen? Eine andere Gruppe fragte nach Vermittlungsmethoden/techniken, wie das „Sakrament“ den Jugendlichen näherzu-

bringen sei. Einer dritten Gruppe ging es auch um eine theologische Orientierung im Kontext heutiger Lebenswelten Jugendlicher. Im späteren Verlauf des Seminars konkretisierten sich diese Vorstellungen nochmals anhand der Diskussionsbeiträge. Das analytische Hintereinander der Nipkow'schen Bausteine konfrontierte den einzelnen Teilnehmer mit seiner eigenen Art und Weise, das Theorie-Praxis-Gespräch zu führen. Hier brachten die Teilnehmenden dann ihre jeweiligen Wertungen ein: Bedeutung der Theologie für die Praxis: Suche nach lebensrelevanten Antworten auf die Fragen von Jugendlichen oder Antwortvorgabe, die in einem Prozeß der Vermittlung Jugendlicher weitergesagt werden soll. Umgekehrt: Bedeutung der Praxis für die Theologie: Läßt sich die Theologie zum Sakrament der Firmung aus der Perspektive heutiger Gemeindewirklichkeit und Lebenswelten Jugendlicher anfragen und entwickeln oder bleibt sie statisch? In diesen Polen verorteten sich die Teilnehmer in ihren jeweiligen theologischen Identitäten. Mit anderen Worten: Die Studierenden waren durch das Seminar auch in ihrer aktuellen theologischen Identität angefragt.

2. Erfahrungen

Jeder der am Seminar Beteiligten bringt bezüglich des Seminarthemas eigene, biographisch vermittelte Erfahrungen mit, die er in seinem bisherigen Leben in irgendeiner Form bewertet und eingeordnet hat. Sie werden mehr oder weniger bewußt im Seminarverlauf aufgrund innerer Beteiligung und der entsprechenden Inhalte und Prozesse aktualisiert und wahrscheinlich neu bewertet und eingeordnet. Dieses Geschehen bestimmt den Frage- und Suchprozess mit. Zusammen mit dem (wissenschaftlichen und/oder scheinerwerbsspezifischen) Interesse an der Thematik fällt hier die individuelle Entscheidung über das konkrete Engagement und der Lernbereitschaft. Auffällig waren in unserer Wahrnehmung folgende Parallelen. Jeder Studierende hatte sich in der Anfangsphase des Seminars einem bestimmten theologischen Inhalt zugeordnet. Diese Wahl war bei einem großen Teil der Studierenden biographisch motiviert. Die Gruppe um die Position „Sakrament der Mündigkeit“ suchte aufgrund eigener Erfahrungen nach Autonomie und Mündigkeit sowie nach Selbständigkeit innerhalb des Seminars sowie durch ihr Engagement auch innerhalb des gesamten Studiums. Diese den Jugendlichen sehr nahe Erfahrungen (Loslösung von Eltern und Vorbildern) zeigen sich im Wunsch, selbständig und eigenverantwortlich zu studieren. Ähnlich verhält es sich mit der Gruppe, die sich um die Position „Sendung“ gebildet hatte. Hier war der politische sowie diakonische Moment im Vordergrund.

Die Gruppe zur Position „Heilsgemeinschaft“ stellte in den Mittelpunkt eigene Erfahrungen des Geborgenseins, der Mitmenschlichkeit und betonten entsprechend eine aktuelle Suche nach Gemeinschaft. Auch hier finden sich verwandte Erfahrungen der Jugendlichen: Cliques, Subkulturen, eigene Milieus, die Gemeinschaft und Wir-Gefühl ermöglichten. Die Studierenden setzte aber einen zusätzlichen Akzent, den wir als Tendenz zu radikaler Interkommuni-

kabilität ausmachen, also nicht bei einer abgeschlossenen 'Wir-Gemeinschaft' zu bleiben.

Interessant war dann die Gruppe zur Position „Vollendung der Taufe“. Hier sammelten sich die Jüngsten der Studierenden. Sie suchten nach Möglichkeiten, sich im Kreis der Studierenden aus dem Hauptstudium zu behaupten. Hier ging es auch um die Fragen des „Sich trauens“ in einer Seminarkonstellation, in der sie als die Jüngsten mit den Älteren ins Gespräch kommen konnten.

3. Erwartungen

Die Erwartungen der Teilnehmer stehen natürlich in einem Zusammenhang mit den Auffassungsstrukturen und den individuellen Erfahrungen. Doch oftmals bleiben die wirklichen Erwartungen eher unausgesprochen oder verklausuliert, weil sie sich immer prozessorientiert konkretisieren und erst dann eindeutiger versprachlicht werden können. Das ist die Frage nach den empfindsamen Antennen, die in einem Seminarkonzept aufgestellt werden, um die entsprechenden Signale einfangen zu können, wenn Inhalte und Prozess sich von den Erwartungen und damit von den erwünschten Lernwegen wegbewegen. Das ist dann zugleich die Frage nach den kommunikativen Kompetenzen, die von der Seminarleitung eingebracht werden können. In diesem Sinne haben wir den Zwischenstop im Seminar eingerichtet. Hier ging es darum, nochmals miteinander den bisher gegangenen Weg in den Blick zu nehmen und nach enttäuschten sowie erfüllten Erwartungen zu fragen. Die Ergebnisse konnten dann wieder in den weiteren Prozeß miteinfließen.

4. Handlungsspielräume

Sie beinhalten einerseits die äußeren Rahmenbedingungen des Seminars wie z.B. Zeit, Raum, ... und die konkreten Fähigkeiten der Teilnehmer sowie der Leitung zur Gestaltung des Seminarverlaufs. Hier entscheidet sich, ob die Referate Referate, Vorträge, spannungsgeladene Statements, Reportagen sind und ob die Gruppenarbeit Geschwätz, Diskussion, Argumentation, methodisch monoton oder abwechslungsreich wird. Natürlich können diese Handlungsspielräume auch angeregt oder zugedeckt werden durch die Art und Weise der Kommunikation, also ob Subjekt-Subjekt-Beziehungen oder Subjekt-Objektbeziehungen im Vordergrund stehen. So war unser Seminar konfliktorientiert, theologie- sowie praxis-kritisch angelegt. Methodenvielfältig (Rollenspiel, Podiumsdiskussion, verschiedene Formen der Gruppenarbeit ...) konnten so entsprechende Handlungsspielräume entwickelt werden.

Hierhin gehören dann auch die in einem Seminar zusammentreffenden Fähigkeiten zur themenzentrierten Interaktion. Damit ist zugleich ausgesagt, daß die inhaltlichen, individuellen sowie gruppenspezifischen Prozesse in ihren wechselseitigen Zusammenhängen eine Rolle spielen. Was davon dann bewußt werden und gestaltbar werden kann im Verlauf des Seminars, ist abhängig von den Grundentscheidungen in der Planungsphase.

6. Inhaltliche Ergebnisse und didaktisch-methodischer Prozeß im Rückblick

Der erste Teil der Darlegung stellte zum einen die firmtheologische Arbeit des Seminars dar, zum anderen den in der Seminarabschlußphase gewonnenen „Leitfaden zur Differenzierung und Vorbereitung einer Firmkatechese“. Dieses Ergebnis (also das, „was“ gelernt wurde/werden konnte) ist aber auch zugleich Ausdruck des Interaktionsprozesses aller am Seminar Beteiligten. Insofern ist der Inhalt nicht frei von der didaktisch-methodischen Zugangsweise und dem dazugehörigen Lehr-Lernprozeß. Der zweite Teil reflektiert auf diese Prozesse und zielt auf eine didaktische Vergewisserung ab. So kommen das „Was“ und das „Wie“ nochmals zum Austausch unter Berücksichtigung der gewählten Zielperspektiven, den getroffenen Optionen der Seminarleitung sowie des Zusammenhangs der biographisch vermittelten Vorerfahrungen der Studierenden und ihrer bisher gewonnenen und weiterhin zu entwickelnden Theologie. Gleichzeitig wird auch deutlich, wie die inhaltlichen Anforderungen sich im Interaktionsgeschehen des Seminars ausgewirkt haben (vgl. II.4). Unterschiedliche inhaltliche Anforderungen differenzieren auch den Kreis der Studierenden. Unterschiedliche theologische Positionen, zu deren Anwälten sich die verschiedenen Gruppen des Seminars ja gemacht haben, bestimmen in der Seminarwirklichkeit sowie in der firmkatechetischen Praxis die jeweiligen Zugänge und praktischen Ansätze zum Sakrament der Firmung (vgl. II.5). In der Seminarform ließ sich über das „Parlament der Kommunikation“ ein Forum schaffen, das diese unterschiedlichen Bezüge miteinander ins Gespräch bringen konnte. Dieses Gespräch grenzte nicht einzelne Positionen aus, sondern vergewisserte sich der verschiedenen Bewertungen der Positionen (vgl. I.1 und II.4-5) und ließ die Entwicklung eines gemeinsamen Leitfadens zu. Auch dies war Teil des Lehr-Lern-Prozesses.

Peter Orth

Praxisorientierung in der religionspädagogischen Ausbildung – Was ist das?

Weitere unsystematische Anregungen für eine Praxisorientierung bereits in der ersten Ausbildungsphase

In Mainz werden an zwei Instituten zukünftige GemeindereferentInnen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen ausgebildet, an der Katholischen Fachhochschule und an dem Bischöflichen Seminar für Gemeindepastoral und Religionspädagogik. Die GemeindereferentInnen müssen neben ihrer Tätigkeit in der Gemeinde auch Religionsunterricht halten. Die Ausbildung muß auf beide Tätigkeiten vorbereiten. Vom Selbstverständnis der beiden Ausbildungsinstitute her muß diese Ausbildung praxisorientiert sein. Diese Forderung gilt für alle unterrichteten Disziplinen, ist aber für die Fächer der Praktischen Theologie bedeutsamer, insbesondere für die Pastoraltheologie und die Religionspädagogik. Dabei haben sich neben den Spezifika der Seminausbildung (gemeinsames Glauben und Leben in einem Haus, kleine Gruppen von 10 bis 20 StudentInnen) Prinzipien der praxisorientierten Ausbildung entwickelt, die auch für die Hochschulen wichtig sein könnten. Denn laut Bernhard Jendorff und eigenen Erfahrungen bleibt vielen StudentInnen oft undurchsichtig, was „das in den theologischen Teildisziplinen Angebotene mit dem späteren Beruf zu tun haben soll“ (Jendorff 1993, 187). Gleichzeitig wird auch in der Zweiten Ausbildungsphase von MentorInnen und FachleiterInnen der Vorwurf erhoben, die universitäre Ausbildung sei zu theoretisch und habe sich von der Praxis zu weit entfernt bzw. bereite nicht ausreichend darauf vor.

1. Zwei Gründe sprechen für eine Praxisorientierung bereits in der ersten Phase der religionspädagogischen Ausbildung:

- Religionspädagogik versteht sich als Teildisziplin der Praktischen Theologie, die die „Praxis“ bereits in ihrem Namen führt. Als solcher geht es ihr darum, die bestehende Praxis zu erheben und im Blick auf die Offenbarung kritisch zu reflektieren, um sie letztlich zu fördern und zu verbessern. Dabei müssen die Ergebnisse der theoretischen Reflexion notwendigerweise in die Praxis einfließen, um dort überprüft zu werden. Dies ist nur möglich, wenn die Praxis bereits in die Veranstaltungen der Praktischen Theologie Eingang findet und die theoretischen Verbesserungsvorschläge an der Praxis erprobt werden.
- Eine strikte Unterscheidung zwischen einer ersten theoretischen und einer zweiten praktischen Ausbildungsphase ist nicht haltbar, auch wenn eine entsprechende Akzentuierung richtig ist. Zukünftige LehrerInnen und in der Pastoral hauptamtlich Tätige benötigen von Anfang an eine Einführung in die Praxis, denn sie müssen sich sofort mit Beginn der zweiten Ausbildungsphase in der Praxis zurechtfinden können. Zudem sind MentorInnen über-

lastet, wenn sie allein für die Praxisorientierung in der Ausbildung zuständig sein sollen. Sie haben in der Regel keine Ausbildung für diese Tätigkeit, fühlen sich oft genug allein gelassen und haben einen durch Berufsroutine speziell auf ihre Praxis vor Ort eingengten Blickwinkel. Auch die Begleitung durch die Vertreter der staatlichen oder kirchlichen Ausbildungsinstitutionen wird eher als punktuelle Hilfe empfunden und kann das „Praxisdefizit“ nicht alleine ausgleichen. All das spricht dafür, bereits die erste Phase der Ausbildung praxisorientiert auszurichten.

2. Wie läßt sich eine solche Praxisorientierung realisieren?

2.1 Es ist eine Selbstverständlichkeit, daß bei allen thematischen Blöcken in den Vorlesungen und Übungen oder Seminaren am Ende auch die Frage beantwortet wird, welche Konsequenzen sich aus dem Gesagten für die Praxis ergeben. Diese Konsequenzen dürfen nicht – wie oft üblich – im Allgemeinen und Unverbindlichen bleiben. Es ist konkret darzulegen, mit welchen Inhalten und Zielen und mit Hilfe welcher Methoden und Medien sich diese Konsequenzen verwirklichen lassen. Beispiele und Anschaulichkeit fördern nicht nur das Verständnis von Schülern im Unterricht, sondern auch das von Studenten in den Vorlesungen.

2.2 Der Praxisbezug wird ebenfalls hergestellt, indem Theologie im Vortrag, im Gespräch, in der gemeinsamen Suche – im Sinne von Korrelation – betrieben wird als „Einübung in eine .. Form raum-zeitlich und biographisch geordneten Theologisierens“ (Englert 1993, 101). Nur dadurch können StudentInnen lernen, den Glauben der Offenbarung mit den eigenen Erfahrungen zu verbinden.

2.3 Die Praxis des Unterrichtens ist selbst ein wesentlicher Inhalt der Vorlesungen und Übungen. Sie kann folgendermaßen in die Veranstaltungen eingebracht werden:

2.3.1 Unterricht wird gemeinsam beobachtet und analysiert. Dies kann der konkrete Unterricht einer Schulklassen sein, der hospitiert wird. Oder Unterricht wird über Cassetten- oder besser: über Videorecorder präsentiert.

2.3.2 Praxis wird im Rollenspiel simuliert. Das ist möglich, da jeder auf eigene Erfahrungen als SchülerIn zurückgreifen kann und da durch die verschiedenen Praktika auch Erfahrung zuwächst in der Rolle des Religionslehrers.

2.3.3 Die StudentInnen lernen Elemente für die Praxis kennen, die als auflockernde, motivierende und anschauliche Elemente in die Vorlesung oder die Übung „eingestreut“ werden. Mit solchen Elementen können StudentInnen beginnen, sich einen eigenen Vorrat an Methoden und Medien zusammenzustellen. Wer nicht früh anfängt zu sammeln, wird später wenig haben, auf daß er schnell zurückgreifen kann. Solche Elemente werden entweder von dem betreffenden DozentInnen oder von einzelnen StudentInnen vorgestellt.

2.3.4 Die StudentInnen probieren in den Veranstaltungen oder wenigstens im Zusammenhang mit den Veranstaltungen unbekannte Methoden (z.B. auch des

Malens wie das Schreibbild oder Ideogramm) aus. Nur, was bekannt ist, wird nachher in der Praxis eingesetzt werden. Unbekannte Methoden sind mit einer solchen Unsicherheit und Angst besetzt, daß sie keinen Eingang in den Unterricht finden.

2.3.5 Gleiches gilt für Medien, die in der Praxis des Unterrichts eingesetzt werden könnten. Vor allem an Filmen wird verhältnismäßig wenig im RU gearbeitet, weil der Lehrer den Inhalt und die Qualität des Filmes nicht kennt, ein probeweises Anschauen aber scheut, weil das Ausleihen oft mit organisatorischen Mühen verbunden ist. Lehrer, die dagegen gute Filme kennengelernt und erfolgreich mit Filmen gearbeitet haben, setzen eher wieder Filme ein. Deswegen sind solche Medien in den Vorlesungen und Übungen exemplarisch anzuschauen, kritisch zu „testen“ und auf ihre unterrichtliche Relevanz zu prüfen.

2.3.6 Selbstverständlich werden im Rahmen von Seminaren oder Übungen Vorschläge für die Praxis erarbeitet und in der Praxis erprobt, d.h. DozentIn oder StudentInnen halten den geplanten Unterricht, der wiederum kritisch reflektiert wird. Solcherart bleiben Themen wie Unterrichtsplanung, -beobachtung und -reflexion nicht nur Theorie.

2.4 Auch die Sicht von DozentInnen ist begrenzt und gelegentlich verengt. Um dieser Enge zu wehren und für die StudentInnen den Blick zu weiten, werden nicht nur andere DozentInnen zu Gastvorlesungen eingeladen, sondern auch „Leute aus der Praxis“. Hier wird Praxis – natürlich auch aus einer bestimmten Perspektive heraus – dargestellt und in Erzählungen lebendig.

3. Ringvorlesung

In einer sogenannten „Ringvorlesung“ wird einmal im Jahr ein Thema von allen DozentInnen und StudentInnen gemeinsam behandelt. Dazu wird der normale Vorlesungsplan außer Kraft gesetzt, und alle arbeiten an zwei bis drei Tagen gemeinsam nur an diesem einen Thema. Die Vorteile dieses Vorgehens sind offensichtlich:

- Die StudentInnen verstehen beispielhaft, wie die verschiedenen Disziplinen der Theologie zusammenhängen und wie sich erst im Zusammenspiel der Disziplinen ein vollständiges Bild zu einem Thema ergibt. Das „Schubkastendenken“ wird exemplarisch überwunden. Auch Seminarveranstaltungen, die von zwei DozentInnen getragen werden, weisen in diese Richtung, können aber nicht die gesamte Breite eines Themas ausloten.
- Die StudentInnen erkennen und erproben, wie aus vorbereitenden fachwissenschaftlichen Studien Konsequenzen für die Praxis des Unterrichtens oder der Gemeindearbeit gezogen werden.
- Ein Thema wird intensiver und vertiefter behandelt als das im regulären Vorlesungsbetrieb möglich ist.
- Zudem empfinden es die StudentInnen wohlthuend, zusammen mit allen DozentInnen zu arbeiten und zu sehen, wie ihre „Lehrer“ untereinander umgehen und miteinander arbeiten.

Fragen zum Überprüfen der Praxisorientierung der eigenen Vorlesungen und Übungen

Steht am Ende der thematischen Blöcke Ihrer Vorlesungen oder Seminare jeweils die Frage: Was hat das für Konsequenzen für die Praxis?

Beantworten Sie die Frage nach den Konsequenzen für die Praxis eher allgemein oder mit Hinweis auf konkrete Inhalte, Ziele, Methoden oder Medien?

Arbeiten Sie selbst im Sinne der Korrelation, indem Sie mit Ihren StudentInnen nach den relevanten Erfahrungen ihres Lebens suchen, mit denen sich die Erfahrungen der Offenbarung kreuzen lassen?

Besuchen Sie selbst mit Ihren StudentInnen Religionsunterricht oder präsentieren Sie ihn wenigstens über Cassetten- oder Videorecorder?

Wird in Ihren Seminaren Unterricht im Rollenspiel simuliert?

Lernen Ihre StudentInnen häufig Elemente für die Praxis kennen, die Sie als eine Art Anschauungsmaterial einbringen?

Lassen Sie Ihre StudentInnen Methoden ausprobieren, die in der Regel den meisten unbekannt sind?

Stellen Sie Ihren StudentInnen Medien vor, die im Unterricht Verwendung finden können, und erarbeiten Sie dann mit ihnen, wie ein solches Medium einzusetzen ist?

Erarbeiten Sie zusammen mit Ihren StudentInnen Religionsunterricht, und erproben Sie oder Ihre StudentInnen diese Planung in der Praxis?

Laden Sie gelegentlich „PraktikerInnen“ ein, die von ihren Erfahrungen berichten und von den StudentInnen befragt werden können

(Wenn Sie sieben oder weniger der Fragen mit „Ja“ beantwortet haben, so ist das ein Hinweis, Ihre Veranstaltungen auf ihre Praxisorientierung zu hinterfragen.)

Literatur

- Englert, Rudolf 1993, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Georg Hilger/George Reilly (Hg), Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München, 97-110.
- Jendorff, Bernhard 1993, Hochschuldidaktik. Aus studentischen Beobachtungen unsystematische Anregungen, in: Religionspädagogische Beiträge 32/1993, 185-188

Fowler, James W., *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991 (352 Seiten) Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

Auch in der deutschsprachigen Religionspädagogik der letzten Jahre werden strukturgenetische Entwicklungsmodelle verstärkt diskutiert. Zu nennen sind hier insbesondere die Theorie der moralischen Entwicklung von L. Kohlberg und die Theorie zur Entwicklung religiöser Urteilsformen von Fritz Oser.

Das vorliegende Buch des Amerikaners J. Fowler stellt den Versuch dar, das strukturgenetische Paradigma – mit einigen wichtigen Modifikationen – auf die Untersuchung menschlicher Glaubensentwicklung anzuwenden. Es liegen bereits andere Veröffentlichungen Fowlers in deutscher Sprache vor; dieses Buch ist sein Grundlagenwerk, das in den USA im Jahre 1981 erschienen ist. Fowler untersucht die Entwicklung des menschlichen Lebensglaubens (faith) vom frühen Säuglingsalter bis ins hohe Erwachsenenalter. Dabei gibt er vor, nicht in erster Linie an einem spezifisch religiösen Glauben, sondern an einem allgemeinen Lebensglauben – auch säkularer Prägung – interessiert zu sein. Den krisenhaft verlaufenden Entwicklungsprozeß beschreibt und normiert er in einer sechs Stufen umfassenden Skala.

In Deutschland haben insbesondere die Tübinger Pädagogen Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer diese Theorie populär gemacht.

Der Aufbau des Buches: Neben zahlreichen Präliminarien (Geleitwort, Vorwort I, Vorwort II, Einleitung) umfaßt das Buch fünf Teile und einen ausführlichen Anhang, in dem ein Einblick in die konkrete Forschungsarbeit Fowlers gegeben wird (die Untersuchungsmethode, ein Leitfaden für das Interview zur Glaubensentwicklung, die Merkmale des Forschungssamples). Aufschlußreich und ergiebig ist die umfangreiche Bibliographie, die die wichtigste Literatur zur Theorie Fowlers präsentiert.

Teil I: Menschlicher Glaube (25-28): In diesem Teil nimmt Fowler zentrale Begriffsbestimmungen und Charakterisierungen seines Untersuchungsgegenstandes Glaube (faith) im Sinne eines „allgemeinen Lebensglaubens“ (K.E. Nipkow) vor und klärt den theologischen Background seiner Theorie (die Theologie von P. Tillich und H.R. Niebuhr). Glaube wird als ein Beziehungsgefüge zwischen dem eigenen Selbst, Anderen und gemeinsam akzeptierten Werten und Zielen bestimmt. (26f) Glaube verstanden als Glaubenshaltung, als Glaubensakt (fides qua creditur) wird dabei in erster Linie vom Vertrauensbegriff abgeleitet (32/35) und vom Glaubensinhalt (belief: fides quae creditur) und vom Begriff der Religion (religion) unterschieden. Der Begriff 'Glaube' (faith) ist für Fowler „die grundlegendste Kategorie des Menschen bei der Suche nach einer Beziehung zur Transzendenz.“ (35)

Hinsichtlich der Beziehung des Glaubenden zu gemeinsam akzeptierten Werte- und Machtzentren unterscheidet Fowler im Sinne einer normativen Hierarchie verschiedene Stufen eines allgemeinen Lebensglaubens: den polytheistischen Glauben, der eine bunte Vielzahl verschiedener Werte anerkennt (40), den henotheistischen Glauben als Vertrauen und Bindung an ein einziges – allerdings unangemessenes, da nicht letztgültiges – Wertezentrum (41) und den radikal monotheistischen Glauben als Vertrauen und Hingabe an das Prinzip des Seins und damit einhergehend die Loyalität zu einer universalen, weltumfassenden Gemeinschaft. (43ff)

Teil II: Ausblick auf die menschliche Entwicklung: Ein fiktives Gespräch (58-105): Dieser Teil enthält ein phantasievoll fingiertes Gespräch zwischen namhaften Entwicklungspsychologen, auf die Fowler sich konstruktiv-kritisch in der Entwicklung seiner eigenen Theorie stützt. Fowler läßt Piaget, Kohlberg und Erikson in einem Diskurs ihre spezifische Sicht menschlicher Entwicklung (logische, moralische und psychosoziale Entwicklung) vom Säuglingsalter bis ins hohe Erwachsenenalter darstellen.

Dieser Teil erläutert auf narrative Weise zentrale Begriffe des kognitiven Strukturalismus: Stufe, Assimilation, Akkomodation.

Innerhalb des Gesamtzusammenhangs hat dieses fiktive Gespräch die Funktion, die Theorie Fowlers als Gesamtsynthese und kritische Überbietung der Theorien von Piaget, Kohlberg und Erikson zu präsentieren.

Teil III: Dynamik des Glaubens und menschliche Entwicklung (109-136): In diesem Teil führt Fowler seine Theorie als entwicklungspsychologisch orientierte Religionstheorie mit *normativem* Anspruch ein. Seine Bindung an den kognitiv-strukturellen Ansatz belegt er dadurch, daß er Glaubensentstehung und -entwicklung als einen Interaktionsprozeß zwischen einem Individuum und einer dynamischen Umwelt bestimmt. (119) Seine kritische Überbietung des kognitiv-strukturellen Ansatzes versucht er dadurch unter Beweis zu stellen, daß er die – meiner Ansicht nach nur vermeintliche – 'kognitivistische Engführung' zu überschreiten vorgibt, indem er Glaube als ein Gesamt aus der 'Logik rationaler Gewißheit' und der 'Logik der Überzeugung' (121f) bestimmt; diese beiden Logiken umfassen n. Fowler Aspekte des Wertens, des Erkennens, des Handelns und der existentiellen Bindung. (111)

Teil IV: Stufen des Glaubens (136-232): Dieses 'Herzstück' des Buches enthält eine ausführliche Beschreibung des Stufenmodells der Glaubensentwicklung. Fowler unterscheidet insgesamt sieben qualitativ verschiedene Stufen der Glaubensentwicklung. Deren interne Logik beschreibt eine Entwicklung von der Heteronomie im Glauben zur Autonomie im Glauben. Höherentwicklung im Glauben geht einher mit einer zunehmenden Dezentrierung der im frühen Kindesalter noch egozentrischen Weltsicht bis hin zur Ausbildung eines universalen, die ganze Menschheit umfassenden Weltbildes. Fowler be-

schreibt jede Stufe unter folgenden verschiedenen Aspekten: die Form des Denkens, die Fähigkeit zur sozialen Rollenübernahme, die Form des moralischen Urteils, die Grenzen der sozialen Wahrnehmung, die Verortung der Autorität, die Form des Weltzusammenhangs und die symbolische oder ästhetische Kompetenz.

Die einzelnen Stufen lauten folgendermaßen: das Säuglingsalter und der undifferenzierte Glaube (0), der intuitiv-projektive Glaube (1), der mythisch-wörtliche Glaube (2), der synthetisch-konventionelle Glaube (3), der individualisierend reflektierende Glaube (4), der verbindende Glaube (5), der universalisierende Glaube (6).

Die Glaubensorientierung im Sinne der Stufe 6 stellt für Fowler den normativen Endpunkt der Glaubensentwicklung und die Sinnbestimmung menschlicher Entwicklung dar. (217) Diese Stufe impliziert die Überschreitung eines ethischen und religiösen Pluralismus und Relativismus. (22f)

Meiner Meinung nach liest sich diese Stufenabfolge nicht so sehr als eine originäre Glaubensentwicklung, sondern vielmehr als ein Konglomerat aus Versatzstücken der Theorien von Piaget, Selman, Kohlberg, Erikson. Auffällig ist auch, daß die Testpersonen, deren Interviews Fowler zur Illustrierung seiner Stufen heranzieht, alle aus einem mehr oder weniger christlich geprägten Sozialisationskontext kommen, und deshalb der Status der Stufen als Stufen 'allgemeinen Lebensglaubens' für mich eher fragwürdig ist.

Teil V: Bildung und Umbildung im Glauben (S.232-324): Dieser Teil illustriert am Beispiel autobiographischer Lebensäußerungen einer Testperson Entwicklung und Veränderung im Glauben und stellt damit einen Konkretisierungsversuch der Theorie dar.

Darüberhinaus enthält dieser Teil Hinweise für die praktische Umsetzung der Theorie im Rahmen von Seelsorge und religiöser Erziehung (304ff). Diese verbleiben allerdings im Rahmen des Konventionellen, da sie davon ausgehen, daß Glaubensentwicklung in der Sozialdimension (Gemeinschaft, Gemeinde) 'abgedeckt' ist. Diese Voraussetzung, dürfte angesichts des Symptoms einer 'Tradierungskrise des Glaubens' immer weniger zu halten sein.

Hervorhebenswert in diesem Teil des Buches ist die von Fowler konstruierte Beziehung zwischen der durchschnittlich zu erwartenden individuellen Entwicklungsstufe des Glaubens einerseits und der Glaubensstufe eines religiösen Kollektivs. Gegenwärtig sieht Fowler als die Durchschnittsstufe der Glaubensentwicklung die Stufe 3 des synthetisch-konventionellen Glaubens an. (312) Damit übt er natürlich Kritik an solchen religiösen Gemeinschaften, die ihre Mitglieder nicht bei der Ausbildung postkonventioneller Glaubensorientierungen unterstützen. Eine solche Förderung setzt nach Fowler allerdings voraus, daß die religiösen/kirchlichen Institutionen ihre kollektive Urteilskompetenz (d.h. ihre theologische und religiös-politische Kompetenz) – gegen jeden religiösen Pratikularismus - auf den höchsten Stufen reorganisiert haben. (313)

Gesamtbewertung: Fowler verfolgt mit seiner Theorie das ernstzunehmende Anliegen, Religion bzw. Glaube unter dem Aspekt lebenslanger Entwicklung mit empirischen Verfahren zu untersuchen, und damit auch dem Verhältnis von Natur und Gnade eine neue Perspektivierung zu geben.

Insofern lohnt sich ein ausführlicher Blick in dieses Buch für alle, die im engeren Sinne mit der Begleitung religiöser Bildungsprozesse zu tun haben. Dennoch ist dieses Buch auch mit Vorsicht zu genießen: Es eignet sich nicht für eine unmittelbare Anwendung im religionspädagogischen Kontext. In bezug auf Fowlers Ansatz bleibt als defizitär festzustellen, daß die Frage unterbelichtet bleibt, angesichts welcher gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen sich heute der Gottesgedanke als ein sinnvoller Gedanke von 'subjektkonstituierender' (J.B. Metz) Relevanz einführen läßt. Möglicherweise soll diese theologische Begründungsproblematik durch die Einführung eines allgemeinen Glaubensbegriffs und durch die Konstruktion universaler Strukturen des Glaubens umgangen werden. Erst ein Ansatz, der diese Problematik aufnimmt und gleichzeitig die gesellschaftlichen Bedingungen der Konstitution von Glauben reflektiert, kann einen ernstzunehmenden Beitrag im Kontext der gesellschaftlichen Tradierungskrise des Glaubens leisten.

Mir persönlich ist dieses Buch an vielen Stellen zu pathetisch-bekennnishaft formuliert, die vielen narrativen Einschübe, den häufigen Wechsel zwischen theologischer, sozialwissenschaftlicher und religiös-expressiver Diktion, finde ich nicht erhellend für das Aufdecken des 'plots' dieser Theorie.

Sympathisch und sicherlich aktuell ist Fowlers Plädoyer für die Notwendigkeit religiöser Individualisierungen mit der Perspektive, daß individualisierter Glaube und umfassende Solidarität zwei nicht gegeneinander auszuspielende Orientierungen sind.

Fruchtbar und notwendig finde ich einen Dialog zwischen diesem empirischen Ansatz einer genetischen Theologie und den systematisch-theologischen Disziplinen – im Sinne eines gegenseitigen Lernprozesses. Allerdings scheinen sich weder die Dogmatik noch die Fundamentaltheologie durch die Auseinandersetzung mit den 'bruta facta' das 'reine Denken' der 'reinen' Lehre verunreinigen zu wollen, denn vielleicht lebt es sich ja ganz gut im theologischen Elfenbeinturm der reinen – aber häufig doch folgenlosen? – Lehre?

Gabriele Bußmann

Blick in andere Zeitschriften¹

Themenhefte der Katechetischen Blätter 1993/1994

2/93 Multikultureller Dialog

4/93 Kirchenverdrossenheit

8-9/93 Europäischer Katechetischer Kongreß

10/93 Jugendzeit – Schulzeit?

12/93 Religionsunterricht – wohin?

2/94 Mädchen und Jungen

4/94 Schule für morgen

6/94 Interkonfessioneller RU – konkret

Die bleibend aktuellen Themenhefte der Katechetischen Blätter sind zum Einzelheftpreis von DM 9,80 pro Heft plus Porto erhältlich beim

*Leserdienst Katechetische Blätter, Kösel-Verlag,
Flüngenstr. 2, 80639 München.*

Sonderkonditionen für Seminare können vereinbart werden!

¹ Die Katechetischen Blätter veröffentlichen regelmäßig und kostenfrei den Inhalt des jeweils neuesten Bandes der Religionspädagogischen Beiträge. Der Schriftleiter bittet deshalb die Leserinnen und Leser von RpB, die Information über die Themenhefte der Katechetischen Blätter aufzugreifen und vor allem auch Studierenden bzw. Kolleginnen und Kollegen in der Schule zur Kenntnis zu bringen.

