

Anton A. Bucher

Der Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?

Religionspädagogik: Eine Herausforderung für den Weltkatechismus?

Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät Salzburg
vom 15.12.1993

Den Katechismus der Katholischen Kirche, auch „Weltkatechismus“ (WK) abgekürzt, als Gegenstand einer Antrittsvorlesung zu wählen: davon ist abgeraten worden. Zum einen wurde argumentiert, dem Weltkatechismus sei ein ähnliches Schicksal wie dem Katholischen Erwachsenenkatechismus beschieden.¹ Eine kurze, von den Medien geschürte Diskussion werde wie ein Strohfeuer alsbald verlöschen. Vor allem aber wurde moniert, es sei aus den bekannten kirchenpolitischen Gründen zu brisant und zu delikats, gerade dieses römische Dokument zu thematisieren.

Aber der Weltkatechismus ist aktuell:

„Katholisches Kursbuch. In Frankreich wurde er zum unerwartetsten Bestseller des Jahres: der neue Katechismus. Mit seinem Verhaltenskodex widerspricht er dem Zeitgeist. Und dennoch scheint er einem Bedürfnis zu entsprechen.“²

Die Verkaufszahlen sind hoch, selbst an Bahnhofskiosken und auf den IC- und EC-Zugbegleitern ist er präsent und verspricht: „Woran man sich halten kann“, visuell unterstrichen durch das Bild einer Seilschaft in gähnender Felswand.

Gerade in der heutigen Situation ist es für theologische Fakultäten tödlich, wenn sie sich hinter ihre ehrwürdigen Gemäuer zurückziehen und sich wenig um die Probleme und Fragen kümmern, die Menschen hier und heute beschäftigen. Gemäß dem Zweiten Vatikanischen Konzil obliegt es der Kirche und damit auch den theologischen Fakultäten, „nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Lichte des Evangeliums zu deuten“³. Dazu gehört, daß auch in einer als nachchristentümlich bezeichneten Zeit⁴ ein Glaubensbuch ein Bestseller wurde, das von vielen mit der Zeit der Gegenreformation, im besten

¹ Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1985; dazu Kasper, W., Einführung in den Katholischen Erwachsenenkatechismus, Düsseldorf 1985. Gegen das auch dort schon favorisierte materialkerygmatische Konzept wandte sich mit gewichtigen pädagogischen und didaktischen Argumenten: Werbick, J., Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KatBl 110 (1985), 459-463.

² Bücher-pick 2/1993, 53.

³ Gaudium et Spes 4.

⁴ Gemäß Zulehner, P./Denz, H., Wie Europa lebt und glaubt. Europäische Wertestudie, Düsseldorf 1993, verstehen sich zwar gut 70% der ÖsterreicherInnen als „religiös“ (19), aber bloß 23% seien mit der Kirche eng verbunden (39).

Falle mit dem noch einigermaßen homogenen katholischen Milieu der fünfziger und allenfalls sechziger Jahre in Verbindung gebracht wird.

Darüber hinaus wird man als Religionspädagoge mit dem Katechismus nahezu unvermeidlich assoziiert. Die Bezeichnung „Institut für *Katechetik* und Religionspädagogik“ erinnert viele an langweilige Memorierstunden und schwer verständliche Begriffe, schlimmstenfalls – mit Gottfried Keller – an:

„ein kleines Buch voll hölzerner, blutloser Fragen und Antworten, losgerissen aus dem frischen Leben der biblischen Schriften, nur geeignet, den dürren Verstand bejahrter und verstockter Menschen zu beschäftigen, ... das während der so unendlich scheinenden Jugendjahre in ewigem Wiederkäuen auswendig gelernt und in verständnislosem Dialog hergesagt werden (mußte).“⁵

So oder so werden sich ReligionspädagogInnen mit dem WK auseinandersetzen müssen. Wie dies geschieht, hängt nicht nur von der persönlichen Einstellung zu diesem Glaubensdokument ab, von der theologischen Position und der Haltung gegenüber der Kirche; ebenso entscheidend ist das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Religionspädagogik und ihre sich daraus ergebende Aufgabenbestimmung, die sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert hat.

Das Themenfeld wird in folgenden Schritten durchgegangen:

- Im *ersten* Abschnitt kommt der Katechismus selber zur Sprache, wird seine Entstehungsgeschichte, seine Gliederung skizziert und in der gebotenen Kürze auf seine bisherige Rezeption eingegangen.
- Im *zweiten* Abschnitt ist darzulegen, welches der erklärte religionspädagogische Anspruch dieses Glaubensdokumentes ist.
- Schließlich ist im *dritten* Teil zu prüfen, wie die Religionspädagogik dieses Dokument aufgreift, wenn sie sich
 - a) als klassische Anwendungswissenschaft begreift, oder dann
 - b) als interdisziplinäre „Verbundwissenschaft“.
- Im *vierten* Teil ist ein Fazit zu ziehen und die Frage thesenhaft zu beantworten:
 - Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?
 - Religionspädagogik: Eine Herausforderung für den Weltkatechismus?

1. Der Katechismus: Entstehung, Anliegen, Inhalt

„Juvenes Bostoniensis, Leningradiensis et Sancti Jacobi in Chile induti sunt Blue Jeans et audiunt et saltant eandem musicam“, so äußerte sich, an der für den Weltkatechismus folgenschweren Bischofskonferenz im Jahre 1985, Kardinal Bernhard Law aus Boston.⁶ In der Tat: Noch in kaum einer Zeit der Menschheitsgeschichte gab es solche Trends zur Uniformierung in der Alltagskultur wie heute – und dies unbeschadet des redundant beschworenen Individualisierungstheorems.⁷ Und noch nie stand – und dies gerade gleich-

⁵ Keller, G., Der grüne Heinrich. Erste Fassung 1855, (insel taschenbuch) 1978, 130.

⁶ Aus Ratzinger, J./Schönborn, Ch., Kleine Hinführung zum Katechismus der Katholischen Kirche, München u.a. 1993, 37.

zeitig – die Weitergabe des christlichen Glaubens dermaßen zur Disposition. „Werden unsere Kinder noch Christen sein?“⁸ figuriert als Titel besorgter religionspädagogischer Publikationen. Schon längst ist das kirchlich verfaßte Christentum ein *Belief-System* neben zahlreichen anderen. Der Religionssoziologe Peter Berger hat bereits in den Sechzigerjahren den „Zwang zur Häresie“ beschrieben; religiöse Überzeugungen sind heute nicht mehr zwingend vorgegeben, sie müssen vielmehr individuell gewählt werden.⁹

Wie reagieren in solchen Situationen religiöse Institutionen? Auch darauf gibt die Wissenssoziologie eine Antwort. Religiöse Systeme, wenn sie sich mit vielfältigen alternativen Glaubensinhalten konfrontiert sehen und darüber hinaus Mitglieder- und Plausibilitätsverlust erleiden, werden auf sich selber zurückgeworfen und müssen sich fragen: Worin besteht unser Kern? Was konstituiert unsere Identität? Oder mit Peter Berger: Religiöse Systeme tendieren, wenn sie zu „kognitiven Minderheiten“ zusammenschrumpfen, zu mehr Kohäsion durch Orthodoxie, durch einen gemeinsamen Bestand an Überzeugungen.¹⁰ Dieser Prozeß dürfte auch hinter dem Projekt „Weltkatechismus“ stehen, wengleich in diesem darauf nicht eingegangen wird.¹¹ Er ist verständlich, ein Projekt wie der WK legitim. Jedes religiöse System hat die grundsätzliche Berechtigung, sich über seine wesentlichen Glaubensinhalte Rechenschaft abzulegen. Ohne einen gewissen Bestand an gemeinsamen Kognitionen und damit auch gemeinsamer Sprache ist kein System lebensfähig, auch nicht die Kirche. Der amerikanische Religionssoziologe Charles Y. Glock betont es:

„Doch etabliert eine jede Religion ein bestimmtes System von Glaubenssätzen, und sie erwartet von ihren Anhängern, daß sie sich zu diesen Glaubenssätzen bekennen ... Alle Religionen erwarten von ihren Anhängern, daß sie über ihren Glauben informiert sind.“¹²

⁷ Schulze, G., Die Erlebnisgesellschaft. Eine Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1992, bes. 78, 132.

⁸ Hoeren, J./Schmitt, K.H. (Hg.), Werden unsere Kinder noch Christen sein? Für eine menschnahe Weitergabe des Glaubens, Freiburg i.Br. 1990. Die Frage stellt sich umso dringlicher, als die Bereitschaft der jüngeren Generation zu einer dezidiert christlichen Erziehung schwindet: Dazu statistische Angaben bei Zulehner/Denz (Anm. 4), bes. 24: Mehr als 80% der befragten ÖsterreicherInnen gaben an, aus einem „religiösen Elternhaus“ zu stammen, aber nur 23% intendieren eine „religiöse Erziehung“ der eigenen Nachkommenschaft.

⁹ Berger, P., Der Zwang zur Häresie, Frankfurt/M. 1970.

¹⁰ Berger, P., Auf den Spuren der Engel, Frankfurt/M. 1981, bes. 14f.

¹¹ Bezeichnend ist das päpstliche Schreiben „Christi fideles laici“, Rom 1986, insbes. Nr. 34, wo von „Indifferentismus, Säkularismus und Atheismus“ ebenso die Rede ist wie von „Konsumismus“ und „Wohlstand“. Dies insinuiert das Bild einer transzendenzverschlossenen und areligiösen Gesellschaft, wie es von der Religionssoziologie jedoch zurückgewiesen wird: „Der Verlust an Christlichkeit bei schwächerer Kirchenbindung darf nicht verwechselt werden mit einem spurlosen Verschwinden von Religion.“ (Dubach, A., Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich 1989, 62.)

¹² Glock, C., Über die Dimensionen der Religiosität. In: J. Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, Reinbek 1969, 152, 163. Für ebenso wichtig hält er allerdings auch die Dimension der religiösen Erfahrung (experience) sowie

Wenn nun die konkrete Ausarbeitung des Katechismus ins Auge gefaßt wird, sind Minimalkenntnisse über seine Entstehung nützlich.¹³ Selbst ein Weltkatechismus untersteht der Geschichtlichkeit, auch wenn diese in den inhaltlichen Ausführungen wenig akzentuiert wird (im thematischen Register, 40 Seiten umfassend, begegnen „Geschichte“, „Geschichtlichkeit“ nicht). Selbst Kardinal Ratzinger räumte ein, der Katechismus sei „nicht einfach überzeitlich und will es auch gar nicht sein“¹⁴.

Das Projekt eines Weltkatechismus läßt sich bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Diskutiert wurde es auf dem Ersten Vatikanischen Konzil: 492 von 597 anwesenden Konzilsvätern stimmten am 4. Mai 1870 für einen einheitlichen „kleinen Katechismus“. Seine Verwirklichung scheiterte jedoch am abrupten Ende des Konzils. In der Vorbereitungsphase des Zweiten Vatikanischen Konzils hingegen sprach sich eine Mehrheit gegen einen einheitlichen Katechismus aus; die Weltkirche sei in soziokultureller und historischer Sicht zu vielfältig. Beschlossen wurde vielmehr die Einrichtung eines Katechetischen Direktoriums, das Richtlinien für die Erarbeitung nationaler und regionaler Katechismen herausgeben sollte.¹⁵ Dahinter stand die auf dem Konzil vertretene Ekklesiologie, wonach auch in den konkreten Ortskirchen die Weltkirche wesentlich präsent ist.¹⁶

In den sechziger und siebziger Jahren entstanden eine Reihe von nationalen Katechismen. Der „Holländische Katechismus“ realisierte das Prinzip der Korrelation der Glaubensinhalte mit dem Leben der Menschen hier und heute am überzeugendsten, erhielt aber die massivste Kritik vonseiten der Kirche.¹⁷ Auch in den beiden letzten päpstlichen Schreiben zur Katechese: „Evangelii Nuntiandi“ von Paul VI (1975) sowie „Catechesi Tradendae“ von Johannes Paul II (1979), war von einem Weltkatechismus nicht die Rede. Im zweitgenannten Dokument ist der Trend hin zu einer „systematischen“ und „vollständigen“ Katechese (21) im „Lichte des Lehramtes“ (61) augenfällig.

Den Stein ins Rollen gebracht hat die Lyoner-Rede von Kardinal Josef Ratzinger zur Krise der Katechese und ihrer Überwindung.¹⁸ Darin beanstan-

der Praxis und der lebenspraktischen Bedeutsamkeit (consequential dimension).

¹³ Ausführlicher: *Ruh, K.*, Der Weltkatechismus. Anspruch und Grenzen, Freiburg i.Br. 1993, 45-57; zur Geschichte der Katechismen allgemein: *Hofinger, J.*, Geschichte des katholischen Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart, Innsbruck/Leipzig 1937; *Paul, E.*, Der Katechismus im Gesamt der Glaubensverkündigung. Zur Entstehung und Entwicklung bis zum „katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands“, in: *ders. u.a. (Hg.)*, Katechismus – Ja? Nein? Wie? Zürich/Köln 1982, 7-29.

¹⁴ *Ratzinger, J.*, Hinführung zum Katechismus der katholischen Kirche, in: *ders./Schönborn* (Anm. 6), 20.

¹⁵ Allgemeines Katechetisches Direktorium. Hl. Kongregation für den Klerus, Rom (Hg.), Fulda 1973.

¹⁶ Lumen Gentium 26.

¹⁷ Glaubensverkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des Holländischen Katechismus, Utrecht 1968; dazu *Ruh* (Anm. 13), 38f.

¹⁸ *Ratzinger, J.*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich,

dete er, die Katechese habe nur zu ihrem großen Schaden von den Katechismen Abstand genommen; sie leide generell an einer „Hypertrophie der Methoden“ und an einer dadurch verursachten substantiell-inhaltlichen Entleerung.¹⁹ Religionspädagogen wandten dagegen zu Recht ein, daß sich die Methoden von den Inhalten nicht abstreifen lassen wie ein Hemd vom Oberkörper,²⁰ daß sie vielmehr – wie in jedem didaktischen Proseminar betont – „interdependent“ sind. Ein Inhalt ändert sich, wenn die Methode seiner Vermittlung eine andere wird. Infolgedessen ist eine „entschiedene Absage an alle sog. 'Methodiker'“ zu erteilen,

„die meinen, daß Unterrichtsinhalte und -ziele durch methodische Entscheidungen nicht berührt würden. Demgegenüber gilt es festzuhalten, daß Methoden keineswegs als ziel- oder inhaltsneutral angesehen werden dürfen.“²¹

Wird einem Kind mit Zwang nahegebracht, daß Gott gütig und gnädig ist – dies gab es in der Geschichte der religiösen Erziehung noch und noch²² – so ist das anders als dann, wenn „Gott als die Liebe“ in einem Raum der Liebe und Zuneigung zur Sprache kommt, ja gar nicht mehr explizit gesagt werden muß.

Die weiteren Schritte in der Erarbeitung des Weltkatechismus erfolgten Schlag auf Schlag: 1985 erteilte die Bischofssynode den diesbezüglichen Auftrag, zwei Kommissionen wurden eingesetzt, eine Katechismuskommission und eine Redaktionskommission. Bis 1988 entstand ein Vorentwurf, worauf beschlossen wurde, den ursprünglichen Epilog über das Gebet zu einem eigenständigen vierten Teil zu erweitern. 1989 wurde der revidierte Entwurf allen Bischöfen zugesandt, „sub secreto“ und als solcher dafür prädestiniert, in die Medien zu kommen. Die erste öffentliche Diskussion flammte auf. An ihr beteiligte sich auch Herlinde Pissarek Hudelist, die unlängst und zu früh verstorbene Religionspädagogin in Innsbruck: sie beanstandete vor allem die nicht geleistete Inkulturation bzw. Kontextualisierung, desgleichen eine fragwürdige Hermeneutik biblischer Texte.²³ 938 Stellungnahmen gingen ein, wobei 18% den Text für sehr gut befanden, 54% für gut, 6% schließlich für negativ, 3% für inakzeptabel. Dies führte zu einer Reihe von inhaltlichen Änderungen, auf die hier nicht einzugehen ist.

Einsiedeln 1983.

¹⁹ Ebd. 15 f.

²⁰ Bspw. *Bartholomäus, W.*, Erleben wir eine materialkerygmatische Wende? Theologische Quartalschrift 164 (1984), 243-256.

²¹ *Lachmann, R.*, Grundlegung, in: *G. Adam/R. Lachmann (Hg.)*, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 21.

²² Dazu *Mallet, C.H.*, Untertan Kind – Nachforschungen über Erziehung, Frankfurt/M. u. a. 1990.

²³ *Pissarek-Hudelist, H.*, Ein Katechismus für die Weltkirche? Bemerkungen und Rückfragen zu einem römischen Entwurf, in: Herder-Korrespondenz 44 (1990), 237-242; vgl. dazu die Replik von *Ratzinger, J.*, Ein Katechismus für die Weltkirche? Eine Stellungnahme von Joseph Kardinal Ratzinger, in: Herder Korrespondenz (44) 1990, 341-343.

Der Katechismus präsentiert sich als Zusammensetzung von 2865 durchnummerierten Abschnitten. Auf das der älteren Generation bekannte Frage-Antwort-Schema wurde verzichtet. Vielmehr finden sich viele Zitate (und förmliche Zitatmontagen), sei es aus der Bibel, den Patristikern, den Dekreten des Zweiten Vatikanums, den Verlautbarungen des jetzigen Papstes. Auch für den WK gilt, was Walter Kasper vom Katholischen Erwachsenenkatechismus beanspruchte:

„Der Katechismus sollte – etwas salopp ausgedrückt – den Lesern die Möglichkeit geben, Mutter Kirche im Originalton zu hören.“²⁴

Hinsichtlich der Gliederung handelt es sich wahrlich um einen römischen Katechismus, besteht er doch wie der 1566 approbierte Catechismus Romanus aus den vier Teilen: Das Glaubensbekenntnis, die Feier des christlichen Mysteriums, das Leben in Christus, das Christliche Gebet. Es fehlt uns die Zeit, eine zusammenfassende Inhaltsanalyse vorzunehmen.²⁵ Ausdrücklich sei vermerkt, daß es Passagen von bewundernswertem spirituellen Tiefgang gibt, speziell im vierten Teil, der teilweise in den Luftschutzräumen in Beirut verfaßt wurde. Dazwischen finden sich aber immer wieder spröde Abschnitte, die der Kategorie des Gesetzes und nicht der des Evangeliums zuzuweisen sind (bspw. 1463).

Seit der Auslieferung im Mai 1993 ist der theologische Rezeptionsprozeß in Gang gekommen. Auch dieser kann hier nicht vollumfänglich erörtert werden. Bereits liegen mehrere Monographien und dutzende von Aufsätzen und Rezensionen vor.²⁶ Regelmäßig wird eingewandt:

- *der Umgang mit der Bibel*. Ein so differenzierter Theologe wie Otto Hermann Pesch schrieb: „Für einen Bibelwissenschaftler ... ist die Lektüre des Katechismus ein Leidensweg.“²⁷ In der Tat präsentiert er sich so, als ob es historisch-kritische Exegese, in die eine ganze Exegetengeneration ihre Arbeit und ihren guten Willen investiert hat, kaum gegeben hätte. Zustimmung wird Augustinus zitiert:

„Ich würde selbst dem Evangelium keinen Glauben schenken, wenn mich die Autorität der Kirche nicht dazu bewöge.“²⁸

²⁴ Kasper (Anm. 1), 68.

²⁵ Dazu Schulz, E., Katechismus der Katholischen Kirche (KKK), in: *ders. (Hg.)*, Ein Katechismus für die Welt. Informationen und Anfragen, Düsseldorf 1994, 9-70.

²⁶ In Auswahl: Missalla, H., Der Katechismus der Katholischen Kirche. Versuch einer Analyse, in: *Bibel und Liturgie* 3/1993, 123-133; Ruh, U., Der Weltkatechismus. Anspruch und Grenzen, Freiburg 1993; Schönborn, C. von, Der Weltkatechismus 1992, Interview mit Weihbischof Dr. Christoph Schönborn, in: *Christlich-pädagogische Blätter* 105 (1992), 306-309; Verweijen, H.J., Der Weltkatechismus. Therapie oder Symptom einer kranken Kirche? Düsseldorf 1993; Schulz, E. (Hg.), Ein Katechismus für die Welt. Informationen und Anfragen, Düsseldorf 1994.

²⁷ Pesch, O.H., Der neue „Weltkatechismus“. Vorstellung und Versuch einer gerechten Würdigung, in: *Bibel und Kirche* 48 (1993), 158; ähnlich Klauck, H.J., Der Katechismus der katholischen Kirche. Rückfragen aus exegetischer Sicht, in: *Schulz (Anm. 26)*, 71-82.

²⁸ WK 119.

Das ist theologisch falsch, weil sich die Kirche dem Evangelium verdankt und sich immer wieder an diesem zu messen hat.

- *Der Bezug zur Welt wird nicht hergestellt*: Zwar haben die Kommissionen über die Kontextualisierung intensiv nachgedacht, sich aber nicht für ein induktives, sondern ein stärker deduktives Vorgehen entschieden. Dazu bewog, wie Kardinal Ratzinger formulierte,

„daß Analysen der Gegenwart immer etwas Willkürliches an sich haben und allzusehr von dem gewählten Blickpunkt abhängen, daß es außerdem die gemeinsame Weltlage nicht gibt“²⁹.

Dem ist zuzustimmen, aber sogleich anzufügen, daß religiöse Erziehung ebenso wie konkrete Seelsorge *immer in ihren jeweiligen konkreten Kontexten erfolgen*. Die ausschließliche Begrenzung auf die Katechismusinhalte führt zu einer „Situationsvergessenheit, wenn nicht ... einem bewußten Ausblenden der erfahrbaren Realität des individuellen und gesellschaftlichen Lebens unserer Zeit“³⁰. Hätte Paulus, in Hellas angelangt, die Kontextualität unberücksichtigt gelassen, wäre das Christentum wohl nie über den palästinischen Raum hinausgelangt und ein Weltkatechismus mit der Mitte Jesus Christus nie geschrieben worden.

2. Der religionspädagogische Anspruch des Katechismus

Viele ReligionslehrerInnen haben sich – mitunter besorgt – gefragt, ob von ihnen nun erwartet werde, im Unterricht wieder mit Katechismustexten zu arbeiten und diese memorieren zu lassen. Hierzu äußert sich der Katechismus wie folgt:

„Wegen seiner Zielsetzung kann dieser Katechismus nicht selbst jene Anpassungen in der Darlegung und den katechetischen Methoden vornehmen, welche die Unterschiede in den Kulturen, Lebensphasen, im geistlichen Leben, in den gesellschaftlichen und kirchlichen Situationen der Adressaten erfordern.“ (Abschnitt 24).

Gleichwohl ist dann wieder davon die Rede, daß zahlreiche kleingedruckte Zitate „im Hinblick auf eine direkte Verwendung in der Katechese ausgewählt“ worden seien (Nr. 21). Die Intention des Redaktionssekretärs Weibischof Schönborn scheint jedoch stärker dem ersten Zitat zu entsprechen, formulierte er doch in der „Kleinen Hinführung zum Katechismus“, „nicht zuerst die Frage der Weitergabe ... sondern die Katechese der Katecheten ist das Anliegen dieses Buches“³¹. Auch Kardinal Ratzinger:

„Klar war von Anfang an, daß es sich nicht um einen Catechismus minor handeln könne, nicht um einen Leitfaden, der unmittelbar in der pfarrlichen oder schulischen Katechese zu verwenden ist. Für ein gemeinsames Unterrichtsbuch ist das Gefälle der Kulturen zu groß; hier müssen die Weisen der pädagogischen Vermittlung sehr verschieden sein.“³²

²⁹ Ratzinger (Anm. 14), 19.

³⁰ Langer, W., Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: KatBl 109 (1984), 337.

³¹ Ratzinger/Schönborn (Anm. 6), 94.

³² Ebd., 15.

Was will der WK in religionspädagogischer Hinsicht aber dann? *In erster Linie Orientierungen geben für die Erarbeitung nationaler oder regionaler Glaubensbücher.* Aber wie soll dies konkret vonstatten gehen? In deduktiver Form, verbunden mit einer Straffung der Inhalte? In welchem Maße haben die Verfasser regionaler Glaubensbücher die Möglichkeit und das Recht, den jeweiligen soziokulturellen Gegebenheiten Rechnung zu tragen?

Ein Beispiel: Abschnitt 2207 würdigt die Familie als „Urzelle des gesellschaftlichen Lebens“. Weiter wird sie definiert als „die natürliche Gemeinschaft, in der Mann und Frau zur Hingabe der Liebe und zur Weitergabe des Lebens berufen sind“. Nun zeigt die Familienforschung, daß dieses Idealbild von Familie keine anthropologische Grundkonstante ist, daß darüber hinaus die Institution Familie einer Geschichte unterworfen ist: das im Katechismus geschilderte Ideal der Familie entspricht am ehesten dem Ideal der bürgerlichen Familie, wie es erst in der Neuzeit entstanden ist.³³ Zudem haben es ReligionspädagogInnen heute mehr und mehr mit Kindern aus Ein-Eltern-Familien, aus Stieffamilien etc. zu tun.³⁴ Wie ist es um die Dignität dieser Formen von Familie bestellt? Ganz zu schweigen von (polygamen) Formen des Zusammenlebens, wie sie in Afrika eine lange Tradition aufweisen?

Wie immer dem sei: Passus 2207 wird, wenn er verlautbart wird, immer in einem konkreten Kontext ausgesprochen. Und es bedeutet einen erheblichen Unterschied, ob in diesem Kontext das Ideal der vollständigen Familie akzeptiert und vorherrschend ist, oder ob sich aus früheren Zeiten beispielsweise Stammesstrukturen erhalten haben. Die religionspädagogische Arbeit muß in Rechnung stellen, daß die Familie „ihrem Wesen nach ... ein soziales Gebilde ist“; im Katechismus hingegen wird sie in naturrechtlicher Perspektive „als ein gleichbleibendes, im Wandel der Zeiten unverändertes Gebilde“ aufgefaßt.³⁵

3. Das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Religionspädagogik

3.1 Religionspädagogik als *ancilla theologiae*?

Wie Religionspädagogik mit dem WK umgeht, hängt von ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis ab. Wird sie als eine bloße Anwendungswissenschaft aufgefaßt, die die Inhalte des Katechismus *tale quale* übernimmt, führt dies zu einem Religionsunterricht, wie ihn der Verfasser im dritten Schuljahr (1969) erlebte: Der Religionslehrer, ein liebenswürdiger Kaplan, gut 60 Jahre alt, diktierete die Fragen, die wir Schüler mit Tinte ins Heft zu

³³ Ariès, P., *Geschichte der Kindheit*, München 1975; Sieder, R., *Sozialgeschichte der Familie*, Frankfurt/M. 1987; Mitterauer, M./Sieder, R., *Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie*, München, 41991.

³⁴ Burkart, G./Kohli, M., *Liebe, Ehe, Elternschaft. Die Zukunft der Familie*, München 1992; Hettlage, R., *Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch*, München 1992.

³⁵ Mitterauer/Sieder (Anm. 33), 22, 21.

schreiben hatten; anschließend diktierte er die Antworten, die wir mit bunten Filzschreibern übernahmen. Zu Stundenbeginn wurde jeweils abgefragt: wer richtig memorierte, erhielt ein Bildchen etwa des Sankt Wendelin oder des Sarner Jesus-Kindes. Von diesem Unterricht vor allem geblieben sind die Geschichten, die er aus seinem Leben erzählte – prägend bis auf den heutigen Tag. Aber die standen nicht im Kanisi.

Diese Art, Religion zu unterrichten, weist eine lange Tradition auf. Sie reicht bis in Reformation und Gegenreformation zurück. Es wäre nicht recht, dies von heutigen religionspädagogischen oder lernpsychologischen Erkenntnissen her zu belächeln oder zu verurteilen; wir alle sind die Kinder unserer Zeit. Auch in der Vergangenheit wurde wiederholt entschiedene Kritik an der Memoriermethode geübt, nicht nur von Jean Jacques Rousseau, der im „Emile“ formulierte: „Wenn ich ein Kind verdummen wollte, so würde ich es zwingen, mir zu erklären, was es sagt, wenn es den Katechismus aufsagt“³⁶, sondern selbst von einem so frommen Pfarrer wie Albert Bitzium, bekannter als „Jeremias Gotthelf“:

„So bekamen die Kinder eine Menge Formeln in die Köpfe, aber keine richtigen Vorstellungen ... und ihre Herzen wurden nicht erwärmt.“³⁷

Hinter der eben geschilderten Praxis religiösen Unterrichts stehen selbst dann didaktische und lernpsychologische Annahmen, wenn sie nicht weiter expliziert werden. In *didaktischer* Hinsicht ist diese Vorgehensweise normativ-deduktiv.³⁸ Es wird unterstellt, daß die systematischen Disziplinen der Theologie die richtigen Inhalte festlegen, und daß dann die Katechese diese in eine mehr oder weniger den Adressaten angepaßte Diktion zu bringen und schließlich an die Kinder weiterzugeben habe. Lee Shulman, international renommierter Erziehungswissenschaftler an der Stanford University, hat diese Form von Didaktik mit der Metapher des Postboten verdeutlicht. Religionspädagogik, als *ancilla theologiae*, könnte man in der Tat mit einem Postboten vergleichen, der die Pakete holt und sie an die Adressaten zu bringen versucht. Auf dieser Form religiösen Lehrens beharrte die Bischofskonferenz in Fulda im Jahre 1924; es sei – wurde in der kritischen Auseinandersetzung mit dem damals aktuellen Arbeitsschulgedanken festgehalten³⁹ – „Aufgabe des Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen, nicht Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten“⁴⁰. Auch Josef Kardinal Ratzinger favorisiert dieses Anwendungskonzept der Religionspädagogik, wenn er der praktischen Theologie zum Vorwurf macht, sich nicht mehr „als Weiterführung und Konkretisierung der Dogmatik“ zu verstehen.⁴¹

³⁶ Rousseau, J.J., Emile oder Über die die Erziehung, Paderborn u.a. 1981, 267.

³⁷ Gotthelf, J., Der Bauernspiegel, Zürich, Ex libris, o.J. 149.

³⁸ Dazu: Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1980, 18-27.

³⁹ Kerschensteiner, G., Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 2: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, hg. von G. Wehle, Paderborn 1968.

⁴⁰ Aus: Jungmann, J., Katechetik, Freiburg i.Br. 1953, 140.

⁴¹ Ratzinger (Anm. 18), 16.

Wer der Religionspädagogik die Aufgabe zuschreibt, die aus den theologischen Disziplinen deduzierten Inhalte weiterzuvermitteln, muß davon ausgehen, daß dies auch möglich ist. Aber ist dies der Fall? Als eine Aufgabe der Religionspädagogik könnte auch bestimmt werden: Sie hat wissenschaftlich zu untersuchen, ob beispielsweise die von den Vertretern der systematischen Theologie vorgeschlagenen oder vorgeschriebenen Konzepte religiösen Lernens tauglich sind. Dies führt zu einer beträchtlichen Erweiterung ihres Aufgabenbereiches und zu einem grundlegend gewandelten wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis.

3.2 Religionspädagogik als eigenständige Verbunddisziplin

Hildegard Hetzer, eine Nestorin der Entwicklungspsychologie, berichtet, wie in Wien ein Kind der ersten Volksschulklasse, nachdem die Suppenschüssel mit der Schöpfkelle aufgetragen war, auf diese hindeutend, sagte:

„Ach, von dem hat sie heute gesprochen.“ Auf einige an sie gerichtete Fragen teilt Trude mit, daß die Lehrerin vom lieben Gott gesprochen habe. „Der ist ein Schöpfer.“⁴²

Worin besteht nun die Aufgabe der Religionspädagogik? Das Mädchen unverzüglich zu korrigieren? Ihm beizubringen, daß „Schöpfer“ anders gemeint ist? Offensichtlich hat dies die Religionslehrerin bereits versucht – mit dem Effekt, daß das Kind zu einer durchaus eigenständigen Vorstellung gelangte. Religionspädagogik hat *auch* zu beschreiben, wie religiöse Bildungsprozesse ablaufen und zu welchen Ergebnissen sie führen. Infolgedessen ist sie eine eminent empirische Disziplin. Darüber hinaus sollte sie die beschriebenen Prozesse theoretisch plausibel erklären. Beim Beispiel der „Schöpfer“-Vorstellung der Siebenjährigen ist an die allgemeine kognitive Entwicklung zu erinnern, an das von Piaget beschriebene Stadium der konkreten Intelligenz⁴³ ebenso wie an die entwicklungspsychologischen Forschungen im Bereich des Metaphernverstehens.⁴⁴

Gelegentlich wird eingewandt, Kindern könne man – wenn nicht Katechismussätze – dann aber doch biblische Geschichten vermitteln. Auch hier müßte Religionspädagogik im Sinne einer auch analytisch-empirischen Disziplin prüfen, ob diese Annahme zutreffend ist oder nicht. Personen unterschiedlichen Alters wurden in einer empirischen Rezeptionsstudie unter anderem zu

⁴² Hetzer, H., Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, in: EvErz 23 (1971), 143.

⁴³ Piaget, J., Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt/M. 1974, bes. 183-202.

⁴⁴ Vgl. den Überblick bei: Bucher, A.A., Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Sankt Ottilien, 1990, 273-276; vgl. auch Grimm, H., Sprachentwicklung: Voraussetzung, Phasen und theoretische Interpretationen, in: R. Oerter/L. Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, München, 1987, 578-636, bes. 631. „Durch die mangelnde Fähigkeit zum reversiblen Denken ist dem Kind die Konventionalität der Zeichen noch nicht voll bewußt und es bringt deshalb auch noch kein Verständnis für metaphorische Redeweisen auf.“

ihrer Interpretation der Parabel von den anvertrauten Talenten befragt (Mt 25, 14-30). Dabei zeigte sich:⁴⁵

- Die jüngsten Kinder legten sie dahingehend aus, man dürfe doch nicht so fest schimpfen wie dieser Mann.
- Schulkinder hingegen meinten: Wir müssen etwas leisten, etwas schaffen, dann erhalten wir Lohn.
- Und Jugendliche schließlich interpretierten die Parabel zumal im Sinne von Selbstverwirklichung, von Selbstengagement, wie es der dritte Knecht nicht geleistet habe.

Die befragten Personen legten dieses gleiche Gleichnis sehr ungleich aus, entsprechend jedoch der Denk- und Urteilsstrukturen, die sie bisher herausgebildet haben:

- Jüngere Kinder sind existenziell darauf angewiesen, vor dermaßen harten Sanktionen, wie am dritten Knecht vollzogen, verschont zu bleiben.
- Schulkinder definieren ihre Identität – wie von Erik Erikson gezeigt – oftmals damit, was sie schön zu leisten vermögen (bspw. Fußball spielen).⁴⁶
- Und daß in der Jugendzeit die Suche nach der eigenen Identität eine der zentralen Entwicklungsaufgaben ist, ist ein Gemeinplatz der meisten Jugendpsychologien.

Alle Beispiele lassen sich auf eine Erkenntnis zurückführen, die bei Thomas von Aquin in „De Veritate“⁴⁷ nachzulesen ist. „Quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur.“ In einer jüngeren Monographie zur Erkenntnistheorie des Aquinaten legt Arrobaye dar, daß der erkenntnistheoretische Ansatz des Thomas von Aquin in vielem dem erkenntnistheoretischen Ansatz etwa eines Jean Piaget entspreche.⁴⁸ Und genau auf diesen berufen sich zahlreiche Pädagogische Psychologen, aber auch Religionspädagogen der Gegenwart.⁴⁹

Wie geschieht nun religiöses Lernen? Nicht so, daß Inhalte, seien es Sätze aus dem Katechismus oder der Bibel, im kognitiven System eines Kindes oder

⁴⁵ *Bucher, A.A.*, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990. Diese Untersuchung kann exemplarisch sein für eine eigentliche Bibelpsychologie, die darauf verzichtet, Psychologismen unterschiedlichster Provenienz in biblische Figuren hineinzulegen, sondern mit den Methoden der Psychologie untersucht, wie Menschen hier und heute Bibeltexte rekonstruieren: Dazu *Bucher, A.A.*, Bibel-Psychologie. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten, Stuttgart 1992.

⁴⁶ *Erikson, E.*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1973, 98-106; vgl. auch *Damon, W.*, Die soziale Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1989, bes. 439.

⁴⁷ 12, 6, ad 4.

⁴⁸ *Arrobaye, E.*, Das reflexive Subjekt. Zur Erkenntnistheorie des Thomas von Aquin, Frankfurt/M. 1988, 24, 69f.

⁴⁹ Bspw. *Steiner, G.*, Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag, Bern 1991, bes. 254; *Aebli, H.*, Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart 1983; *ders.*, Denken: Das Ordnen des Tuns, Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980, bes. 184f.

Jugendlichen einfach abgebildet würden oder werden könnten. Vielmehr muß das Subjekt solche Inhalte, damit sie bedeutsam werden, *aktiv* assimilieren, sie sich gleichsam einverleiben. Dadurch werden die Erkenntnisstrukturen auch wieder verändert, d.h. akkommodiert. In diesem Sinne schreibt der Münchner Pädagoge Otto Speck:

„Das Kind macht sein autonomes Selbst geltend, seine Eigeninteressen, seine eigene Sicht der Dinge. So gesehen ist Erziehung Angebot. Kinder *werden* (passiv!) nicht erzogen, *werden* nicht gefördert, *werden* nicht behandelt, *werden* nicht therapiert, sondern gehen aus dem Prozeß der Erziehung gemäß dem *eigenen* Ansatz, der ontogenetischen *Eigengesetzlichkeit* mit einem bestimmten *eigenen* Resultat hervor.“⁵⁰

Von daher ergibt sich gerade für die religionspädagogische Ausbildung das dringende Anliegen nach Empathie, nach der immer wieder zu leistenden Aufgabe, religiöse Phänomene *auch* mit den Augen von Kindern und Jugendlichen verstehend nachzuvollziehen.⁵¹ Ebenso konstitutiv ist es, die Perspektive der PraktikerInnen einzubeziehen, beispielsweise der ReligionslehrerInnen, die nur zu oft auch Stunden wie die folgende zu überstehen haben:

„Lehrer betritt das Klassenzimmer → Reaktion der Schüler ist starkes Gelächter. Es wird Karten gespielt, gerauft und noch einige andere unanständige Sachen werden gemacht. Der Religionslehrer hat eigentlich fast keine Chance, ein richtiges Gespräch mit den Schülern aufzubauen.“⁵²

Ein weiteres: Aus der Lernpsychologie Piagets ebenso wie der von Jerome Bruner wissen wir, wie entscheidend das konkrete Handeln für jegliches Lernen ist, das religiöse eingeschlossen.⁵³ Schon John Dewey, dessen religionspädagogische Entdeckung noch weitgehend aussteht, prägte zu Beginn dieses Jahrhunderts die Formel: „learning by doing“⁵⁴. Mit bloßer Inhaltsvermittlung allein geschieht keine wirkliche religiöse Bildung. Eine solche erfolgt aber dann und dort, *wo Kinder religiös handeln*.⁵⁵ Es ist unzureichend, Kinder beispielsweise Texte über die Ehrfurcht lernen zu lassen; entscheidend ist vielmehr, daß Situationen geschaffen werden, in denen Kinder – mit Kopf, Hand und Herz – ehrfürchtig handeln können. Es ist unzureichend, Kindern Theorien des Gebetes vermitteln zu wollen, ohne daß sie selber die Erfahrung des Betens gemacht und beispielsweise Eltern erlebt haben, die dies tun – was Kinder nachhaltig beeindruckt kann.⁵⁶ In gleicher Weise ist es unzureichend,

⁵⁰ Speck, O., Chaos und Autonomie in der Erziehung, München/Basel 1991, 112.

⁵¹ Dazu Gardner, H., Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart 1993, bes. 32.

⁵² So eine siebzehnjährige Berufsschülerin aus Linz. Das Institut für Religionspädagogik der Universität Salzburg führt momentan eine österreichweite Befragung zum Religionsunterricht durch; daraus auch das Beispiel.

⁵³ Piaget, Theorien und Methoden der modernen Erziehung; Bruner, J., Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970.

⁵⁴ Dewey, J., Psychologische Grundfragen der Erziehung, Basel/München 1974.

⁵⁵ Dies auch eine der Grundthesen des reichhaltigen religionspädagogischen Werkes von Fritz Oser: zuletzt: Die Entstehung Gottes im Kinde, Zürich 1992.

⁵⁶ Stachel, G., Gebet – Meditation – Schweigen. Schritte der Spiritualität, Freiburg i.Br. 1989, 36.

die Kinder lernen zu lassen, daß Gott die Liebe ist. Dies muß vielmehr und konkret erlebt und erfahren werden.

Es versteht sich von selbst, daß Religionspädagogik, als eine Theorie religiöser Bildung⁵⁷ dabei konstitutiv auf die Humanwissenschaften Bezug nimmt, speziell die Entwicklungspsychologie, die Pädagogische Psychologie, die diversen Lernpsychologien, aber auch die Soziologie und die Gesellschaftswissenschaften, weil religiöse Bildung – wenn überhaupt – dann immer in ihren jeweiligen Kontexten geschieht. Religionspädagogik in diesem Sinne erweist sich – wie Rothbucher bereits 1975 darlegte – als eine „Verbundwissenschaft“⁵⁸ als eine Integrationsdisziplin, deren Formalobjekt die religiöse Bildung ist. Es ist eine Disziplin, die von sich aus nach vielen Seiten Brücken zu schlagen hat, und keineswegs eine bloße *ancilla theologiae*.⁵⁹

4. Fazit

Der Weltkatechismus: Eine Herausforderung für die Religionspädagogik – Religionspädagogik: eine Herausforderung für den Weltkatechismus? Beides ist der Fall. Herausgefordert ist die Religionspädagogik vor allem in der Hinsicht, daß sie die Frage nach den Inhalten, nach so etwas wie einer christlichen Identität, gerade in der heutigen Zeit elementar stellen muß. Auch nach Wolfgang Klafki, in seinen neuen Studien zur Bildungstheorie, gewinnt das Subjekt „... Freiheit des Denkens und Handelns ... nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kultur-tätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist“⁶⁰. Das heißt für religiöse Erziehung und Bildung auch in unserer Zeit: Ohne eine bestimmte Inhaltlichkeit ist sie nicht möglich; aber auch nicht ohne Tradierung im guten Sinne des Wortes, wie sie wesentlich von der Kirche geleistet worden ist.

Aber gerade für die Kindheit ist zu beachten, was kein geringerer Theologe als Karl Rahner in einem für die Religionspädagogik bedeutsamen Aufsatz mit dem Titel „Glaube und Altersstufen“ formuliert hatte:

„Es ist eindeutig zu fragen, ob ein Katechismus, der – wenn auch noch so 'kindlich' in der Diktion – letztlich immer noch eine Kurzfassung der Dogmatik für Erwachsene darstellt, die geeignete Grundlage für eine religiöse Initiation des Kindes ist. Wo steht

⁵⁷ Umfassend: Nipkow, K.E., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990. Die Aufwertung des Bildungsbegriffs in der allgemeinen Pädagogik müßte diese veranlassen, sich stärker auf ihre genuin religiösen Wurzeln zu besinnen. Dazu Oelkers, J., Religion: Herausforderung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), 185-192; ders., Ist säkulare Pädagogik möglich, in: EvErz 42 (1990), 23-31.

⁵⁸ Rothbucher, H., Die Bedeutung der Modellbildung für die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft, in: A. Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft, Zürich u.a. 1975, 73-77.

⁵⁹ Kollmann, R., Brückenfunktionen der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung, in: Religionspädagogische Beiträge 33/1994, 3-27.

⁶⁰ Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2., erw. Auflage, Weinheim 1991, 12.

geschrieben, daß jede, auch die früheste Altersstufe explizit mit dem Ganzen der Glaubenslehre in allen ihren Einzelheiten konfrontiert werden müsse? Die Auswahl der religiösen Inhalte müßte viel radikaler geschehen.“⁶¹

So ist denn Religionspädagogik auch eine Herausforderung an den Weltkatechismus: Es gehört zu ihrem Basiswissen, daß eine Hermeneutik der Vermittlung unzureichend ist, daß sie ergänzt werden muß mit einer Hermeneutik der Aneignung. Dies alles leistet der Katechismus nicht und will er nicht leisten. Aber wenn wesentliche seiner Inhalte lebendig werden sollen, ist die Hermeneutik der Aneignung unumgänglich. Zudem zeigt die Religionspädagogik als eine eigenständige Disziplin der Praktischen Theologie, daß es problematisch ist, auf eine Kontextualisierung zu verzichten. Wenn der Katechismus vernommen wird, dann geschieht das unvermeidlicherweise in den jeweiligen Kontexten, die auf die Inhalte eines Katechismus zurückwirken, von den unterschiedlichen biographischen und erkenntnismäßigen Voraussetzungen, die die Religionspädagogik wesentlich bedenken muß, ganz zu schweigen.

Aber sowohl der Weltkatechismus als auch die religiöse Erziehung unterstehen einem Größeren und Wichtigeren, nämlich der Liebe. „Die ganze Belehrung und Unterweisung muß auf die Liebe ausgerichtet sein, die kein Ende hat.“ So formulierten die Verfasser des 1566 approbierten Catechismus Romanus, so endet der Prolog des Katechismus (Nr. 24), und so endet nun auch diese Vorlesung, die ein bescheidener Versuch war, sich mit schwierigen und konträren Fragen auf eine bemüht differenzierte Weise auseinanderzusetzen. „Stückwerk ist unser Erkennen“, schrieb Paulus im Hohelied der Liebe – das dürfen nicht nur TheologInnen, sondern AkademikerInnen generell nicht vergessen.

⁶¹ In: *Lehmann, K./Raffelt, A. (Hg.), Karl Rahner: Praxis des Glaubens. Geistliches Lesebuch*, Freiburg i.Br. 1983, 193. Zur Elementarisierung in der Religionspädagogik: *Lämmermann, G., Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 6 (1989), 79-91.